

Masterthesis

Sociale competentie in de middenkindertijd: de ontwikkeling van ‘de uitgebreide identiteit’



Madelon van Dijk

Vakgroep: Kinder- en Jeugdpsychologie, Universiteit Utrecht, 2009
Onder begeleiding van Dr. Dorian de Haan & Msc. Marije de Hoogd

Voorwoord

Voor u ligt de scriptie die dient ter afsluiting van mijn Master Kinder- en Jeugdpsychologie aan de Universiteit van Utrecht.

De scriptie is één van de drie onderzoeken welke behoren tot het project 'Onze Klas, Mijn Wereld'. In deze scriptie is de ontwikkeling van de uitgebreide identiteit in de middenkindertijd onderzocht. Om de data te verkrijgen zijn er interviews afgenomen bij meer dan honderd kinderen verdeeld over vier scholen. Ik ben dankbaar dat ik de mogelijkheid heb gekregen zelf veel gesprekken met de kinderen te voeren. Hierdoor heb ik veel bijzondere kinderen en leerkrachten ontmoet.

Mijn dank gaat uit naar de scholen, de leerkrachten en de kinderen. Zij hebben mij waardevolle gegevens verstrekt. Graag wil ik Dorian de Haan en Marije de Hoogd bedanken voor de intensieve begeleiding die zij mij geboden hebben. Door hun vriendelijke en enthousiaste houding is de samenwerking erg prettig verlopen en dat is van grote waarde geweest voor mijn scriptie.

M.D. van Dijk,
Juli 2009

Sociale competentie in de middenkindertijd: de ontwikkeling van ‘de uitgebreide identiteit’

Abstract

The development of an ‘extended identity’ refers to the development of children’s understanding that others’ judgments on the self can be based on the actions of another person with whom one is associated with. The study expands earlier research by including group responsibility for the actions of the associated person. It was examined whether seven or eight years old children make more references of reflecting extended identity than six year old children. In the study participated 115 children (mean age: 89,7 months), 56 boys and 59 girls, 31 six-year-olds and 81 seven- and eight-year-olds. The children were presented with a hypothetical scenario in which they had to imagine a classmate who committed a rule violation in a highly public context. In the scenario, the accountability for the other was explicitly demanded. The children were asked to make a variety of judgments, most notably concerning their likely emotion and its causes, what others would think of them and their class, and if they would take responsibility and remedial action. The seven and eight year olds made significant more attributions to social emotions such as embarrassment. Seven and eight year olds also made significant more attributions to a negative reaction of the audience and showed more responsibility and remedial action. Small gender differences were found: girls make more attributions to a social emotion when using emoticons. No differences were found between ethnic groups.

Inleiding

Sinds een aantal jaren is er, onder de noemer ‘pedagogische functie van het onderwijs’, een stijging in aandacht in Nederland voor andere aspecten van de ontwikkeling van leerlingen dan uitsluitend de cognitieve: de sociale competentie. Deze ontwikkeling is o.a. een reactie op de uitspraken van de socioloog Schuyt, die midden jaren negentig zijn zorg uitsprak over het ontstaan van een tweedeling in de samenleving. Hij doelde op een groeiende groep jongeren die de boot zal missen omdat zij als gevolg van ongunstige maatschappelijke omstandigheden te weinig ‘sociaal kapitaal’ ontwikkelen om adequaat te kunnen participeren in de samenleving (Ten Dam & Volman, 2000). Om deze ontwikkeling tegen te gaan wordt gesteld dat het onderwijs zou moeten bijdragen aan de ontwikkeling van sociale competentie (Ten Dam, Volman, Westerbeek, Wolfgram, Ledoux & Peschar, 2003). Aandacht voor sociale competentie van leerlingen in het onderwijs is geen nieuw verschijnsel. In de jaren zeventig werd het begrip doorgaans gehanteerd om de vaardigheidscomponent van sociaal gedrag aan te duiden (Ten Dam & Volman, 2000). In het speciaal onderwijs is hier in Nederland al jaren gerichte aandacht naar.

Recent worden ook kennis en houdingen in het sociale competentie begrip opgenomen (Ten Dam e.a., 2003)

Ten Dam e.a. (2003) hebben een stevig fundament gelegd voor een model van sociale competentie op basis van een literatuuronderzoek. Zij geven aan dat er twee perspectieven zijn op sociale competentie: het ontwikkelingspsychologisch perspectief en het burgerschapsperspectief. Binnen deze perspectieven is het verwerven van sociale competentie gebaseerd op drie dimensies.

In de eerste dimensie gaat het om identiteitsvorming; deze wordt vanuit ontwikkelingspsychologisch perspectief bestudeerd. De identiteitsvorming heeft betrekking op de intrapersonlijke dimensie van sociale competentie en het zelfconcept van een individu. Kinderen zijn sociaal competent als zij in staat zijn om de sociale ontwikkelingstaken op weg naar volwassenheid te kunnen vervullen.

De tweede dimensie heeft betrekking op de interactie met anderen: het onderhouden van sociale relaties. Dit betreft de interpersoonlijke dimensie van sociale competentie. Hierbij wordt sociale competentie gerelateerd aan de ontwikkeling van kennis, vaardigheden en houdingen die nodig zijn in de omgang met anderen op een bepaalde leeftijd.

De derde dimensie verwijst naar sociale competentie op groepsniveau. Hier gaat het om de maatschappelijke dimensie van sociale competentie. Deze dimensie valt in het tweede perspectief: *het burgerschapsperspectief*. Binnen het *burgerschapsperspectief* wordt het accent gelegd op sociale participatie en het kunnen functioneren als burger in een democratische en multiculturele (plurale) samenleving, waarbij jongeren geacht worden 'te kunnen wisselen van perspectief' en flexibel om te gaan met verschillen en verschillende (keuze)mogelijkheden waar men tegenaan loopt. Ze moeten kennis, vaardigheden en houdingen met betrekking tot zichzelf, de ander, en de sociale omgeving verwerven en daarvan gebruik weten te maken in de vorm van een gevarieerd handelingsrepertoire. Daarnaast wordt verwacht dat men aan de ontwikkeling van die samenleving een eigen, kritische, bijdrage kan leveren en hierbij is 'reflectie' essentieel. Een kernbegrip hierbij is verantwoordelijkheidsgevoel.

Dit onderzoek richt zich enkel op de derde dimensie uit het model van sociale competentie van Volman e.a.(2003): de groepsdimensie. Ten eerste zal er ingegaan worden op de ontwikkeling van verantwoordelijkheid en de emoties die hiermee samenhangen. Ook wordt aandacht besteed aan de ontwikkeling van verantwoordelijkheid voor de groep. Ten tweede zal de focus gericht worden op de

ontwikkeling van verantwoordelijkheid in relatie tot identiteitsvorming: in de literatuur aangeduid als ‘de uitgebreide identiteit’(extended identity).

De ontwikkeling van verantwoordelijkheid

Het zelfconcept van een kind begint zich volgens Bennet en Sani (2004) te ontwikkelen in de vroege kindertijd en dit gaat door tot in de adolescentie en volwassenheid. Dit zelfconcept bestaat uit zowel een persoonlijk zelf (hoe het zelf verschilt van een ander) als een sociaal zelf (hoe het zelf overeenkomt met een ander). Wanneer kinderen in de voorschoolse leeftijd komen, ontwikkelt zich langzamerhand het besef dat zij deel uitmaken van verschillende sociale groepen, d.w.z. ‘het sociale zelf’ (Berk, 2003). Kinderen zijn voor hun vijfde levensjaar nog egocentrisch ingesteld. Ze denken in het hier en nu en vooral aan hun eigen behoeften. Tussen de vijf en de acht jaar beginnen kinderen rekening te houden met anderen en ontwikkelen ze een toekomstperspectief. Als onderdeel van deze sociaal cognitieve vaardigheden ontwikkelt zich ook de verantwoordelijkheid (Ruffin, 2000). Uit een onderzoek van Wallinga, Sweaney en Walters (1987) bleek dat opvoeders een grote invloed hebben op de mate van verantwoordelijkheid die een kind ontwikkelt. De taken die zij hun kinderen in het huishouden laten doen zoals licht uitdoen, sorteren van kleren en tafel dekken hebben een positieve invloed op de ontwikkeling van verantwoordelijkheid. Kinderen bleken vanaf vijf jaar al enkele taken aan te kunnen waarbij enige verantwoordelijkheid komt kijken (zoals zelf in bad gaan).

Verantwoordelijkheid en zelfbewuste emoties

Verantwoordelijkheid is een abstract begrip en op zich zelf moeilijk meetbaar. Rheume, Ladoucer, Freeston en Letarte (1995, p.786) geven als definitie van verantwoordelijkheid “het geloof dat je in het bezit bent van een centrale kracht om een negatieve uitkomst te voorkomen of juist teweeg te brengen”. Wanneer er iets fout gaat waarbij iemand zich verantwoordelijk voelt, wordt automatisch een cognitief proces in werking gesteld waarbij gevoelens van blaam, straf, schuld of schaamte worden ervaren. Ferguson, Stegge, Miller en Olsen (1999) noemen dit zelfbewuste sociale emoties. Zij hebben aangetoond dat de ontwikkeling van verantwoordelijkheid samen gaat met bepaalde zelfbewuste sociale emoties. Zij deden onderzoek naar schaamte en schuld bij 42 meisjes en 44 jongens tussen de vijf en twaalf jaar en

concludeerden dat schaamte en schuld een expressie zijn van het hebben van empathie en het nemen van gepaste verantwoordelijkheid.

Bij een eerder onderzoek werden schuld en schaamte tegen elkaar afgezet. In deze studie van Ferguson, Stegge en Damhuis (1991) werden hypothetische situaties gebruikt om bij zeven, negen, tien en twaalf jaar oude kinderen vast te stellen welke zaken zij associeerden met schaamte en schuld. Gevoelens van schaamte werden opgewekt door zowel morele transgressies als sociale blunders. De jongste kinderen (zeven tot en met negen jarigen) associeerden schaamte met verlegenheid, blozen, bespotting en vluchtgedrag. Bij de oudere kinderen (tien tot en met twaalf jarigen) kwam hier het gevoel van 'stom zijn' bij, het niet in staat zijn tot volbrengen van iets en het niet in staat zijn om anderen aan te kijken. Bij zowel de jongere als de oudere kinderen werd meer schaamte gerapporteerd wanneer de toeschouwers bekenden waren dan wanneer zij vreemden waren. Gevoelens van schuld bleken te worden opgewekt door morele normovertredingen zoals het negeren van verantwoordelijkheid, valsspelen en liegen. Schuldgevoelens werden in verband gebracht met zelfkritiek, berouw, verlangen naar compensatie en angst voor straf. In tegenstelling tot de zeven tot en met negen jarigen maakte de tien tot en met twaalf jarigen wel een onderscheid tussen schuld en schaamte op de manier waarop volwassenen dat doen. Schuld werd niet in verband gebracht met het schenden van sociale standaarden maar met het overtreden van morele normen. Bij de zeven tot en met negen jarigen is dit onderscheid minder aanwezig. Opvallend was dat de jongere kinderen (zeven tot en met negen jarigen) een groter belang bleken te hechten aan hoe anderen reageren of zouden kunnen gaan reageren. Dit is te merken aan het feit dat zij zowel schaamte als schuld associëren met het verlangen dat hun gedrag onopgemerkt blijft. De oudere kinderen (tien tot en met twaalf jarigen) focussen zich ook op de reacties van anderen maar dit wordt bij hun meer in verband gebracht met schaamte dan met schuld.

Schaamte en schuld spelen ook volgens Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler en Ridgeway (1986), van af een zeer jonge leeftijd, een grote rol in de sociale ontwikkeling van een kind. Schaamte dient om te bevorderen dat kinderen zich conformeren aan de normen en standaarden van de groep en deze respecteren. Schuld heeft volgens Bretherton e.a. de functie om prosociaal gedrag te bevorderen en agressief gedrag te inhiberen.

Verantwoordelijkheid en groepsidentiteit

Wanneer het kind zich verbonden voelt met een individu of een groep vertaalt dit zich in gevoelens van verantwoordelijkheid en (plaatvervangende) schaamte. Deze gevoelens van verbondenheid worden ook wel groepsidentiteit genoemd (Bornewasser & Bober, 1987). Bennet en Sani (2004) hebben zich gericht op de ontwikkeling van groepsidentiteit bij kinderen. Zij richten zich op twee belangrijke aspecten: de ontwikkeling van kennis over groepsidentiteit en de ontwikkeling van het ervaren van groepsidentiteit. Uit verschillende studies trokken zij de conclusie dat kinderen onder de vijf jaar hoofdzakelijk spreken over groepsidentiteit in termen van overeenkomsten in gedrag en uiterlijke kenmerken bij verschillende leden van een groep. Vanaf de midden tot late kindertijd worden hier ook termen als gedeelde overtuigingen en waarden bij betrokken. De kennis die kinderen verwerven over groepsidentiteit is gebaseerd op stereotypen. Deze zijn flexibeler dan ze lijken aangezien deze stereotypen gemodificeerd worden door de situatie en de context waarin de desbetreffende stereotypen tot uiting komen. Het daadwerkelijk ervaren van groepsidentiteit is volgens Ruble, Alvarez, Bachman, Cameron, Fuligni, Coll en Rhee (2004) gebaseerd op het 'wij' gevoel. Bewustzijn en kennis van het eigen lidmaatschap van een bepaalde groepscategorie en het lidmaatschap van anderen in hun groepscategorie is niet genoeg om te voorspellen welke consequenties dit heeft voor het individu. Een persoon moet eerst zijn of haar identiteit internaliseren en betrekken in het zelfconcept voordat het lidmaatschap van een groep persoonlijke consequenties heeft. Deze internalisatie vindt plaats tussen het vijfde en de negende jaar in de midden kindertijd.

Niet alleen het lidmaatschap zelf maar ook de acties van een groep hebben invloed op het individu en omgekeerd. Goffman (1959) beschrijft dat mensen niet slechts handelen als een individu maar als een lid van een 'prestatieteam'. Hij definieert een dergelijk team als een groep van individuen die samenwerken om een afzonderlijk doel te bereiken, door middel van een procedure met vaste regels. Bij de activiteiten van een 'prestatieteam' staat loyaliteit centraal. Hoewel deze verbintenis bij volwassenen sterk in ere wordt gehouden, is dit niet het geval bij jonge kinderen. Kinderen zijn zich niet bewust van de verbintenissen of slaan hier geen acht op. Goffman (1959) veronderstelt dat kinderen in hun ontwikkeling bewust moeten worden van het feit dat hun identiteit niet alleen een functie is van henzelf maar ook van de sociale groep(en) waar zij toe behoren. Deze veronderstelling van Goffman

(1959) laat echter in het midden wanneer en hoe kinderen zich bewust worden van hun 'uitgebreide identiteit'.

Uitgebreide identiteit

Semin en Papadopoulou (1989) nemen het zich verantwoordelijk voelen op in hun omschrijving van identiteit. Zij spraken over 'extended identity', hier vertaald als 'uitgebreide identiteit'. Deze term refereert naar het feit dat iemands identiteit kan worden bepaald door acties van anderen. Zij veronderstelden dat kinderen aanvankelijk worden behandeld als deel van de identiteit van de moeder. De 'uitgebreide identiteit' van de moeder speelt volgens hen een cruciale rol in de socialisatie van de emoties van het kind (zoals schaamte). Empirisch bewijs van Semin en Papadopoulou (1989) ondersteunt deze veronderstelling. Uit hun onderzoek bleek dat de mate van schaamte bij kinderen tussen vier en elf jaar, omgekeerd gerelateerd was aan de mate van schaamte van de moeder. Hoe hoger de leeftijd hoe meer het kind geneigd was zich te schamen voor zijn of haar eigen actie. De moeder was juist bij jongere kinderen geneigd om zichzelf de actie van het kind aan te rekenen. Het onderzoek van Semin en Papadopoulou (1989) is niet gericht op de ontwikkeling van 'uitgebreide identiteit', hoewel een relatief late ontwikkeling wordt verondersteld.

In 1996 werd de 'uitgebreide identiteit' voor het eerst empirisch onderzocht door Bennet en Cormack (1996). In deze studie werd onderzocht of kinderen van verschillende leeftijdsgroepen (vijf, acht, en elf jarigen) begrijpen dat het oordeel over zichzelf gebaseerd kan zijn op de acties van anderen waarmee het desbetreffende kind wordt geassocieerd. De verschillende leeftijdsgroepen kregen aan de hand van een hypothetische situatie, een scenario waarbij zij verantwoordelijk waren voor een jonger kind. Er werden twee hypothetische situaties geschetst waarbij het jongere kind de normatieve sociale regels schendt terwijl er 'vreemd' publiek aanwezig is. Er werd de kinderen gevraagd om een oordeel te geven over hun emoties op dat moment en de oorzaak van deze emoties. Ook werd gevraagd wat anderen zouden denken van hen. De meerderheid van de kinderen had het idee dat het publiek een negatief oordeel zou geven over hen. Niettemin wezen de emotionele zelfattributies zoals schaamte en schuld uit, dat alleen de elf jarigen zichzelf verantwoordelijk stelden voor de wandaden van het jongere kind. Alleen de vijf jarigen lieten een bestraffende respons zien naar het jongere kind (zoals boosheid). Dit indiceert dat zij het jongere kind niet

zien als een onderdeel van hun 'uitgebreide identiteit'. De acht jarigen representeerde een intermediaire stap tussen de jongere en oudere groep. Dit wijst uit dat de verschijning van 'uitgebreide identiteit' een relatief late ontwikkeling kent.

Bennet, Thompson, Yuill en Banerjee, (1998) deden soortgelijk onderzoek. Zij onderzochten tevens in welke mate vijf, acht, en elf jarige kinderen zich verantwoordelijk voelen voor andere leden van hun groep. In plaats van twee scenario's met een jonger kind kozen zij nu voor een scenario waarbij een dierbaar persoon betrokken was. Zo werd bij het eerste experiment met behulp van een hypothetisch scenario een situatie geschetst waarbij een moeder of 'beste' vriend in een publieke context een negatieve actie uitvoert. Alleen de twee oudste groepen gaven aan dat zij door omstanders negatief beoordeeld zouden worden en zich zouden schamen (een sociale emotie) omdat zij geassocieerd zouden worden met de foutdoener. Bij de jongste groep werden vooral negatieve en neutrale emoties gerapporteerd wat het ontbreken van 'uitgebreide identiteit' reflecteert. Bij het tweede experiment was het kind net als bij het onderzoek van Bennet en Cormack (1996) verantwoordelijk voor een jonger kind. In deze situatie verschijnt de 'uitgebreide identiteit' eerder. Al op acht jarige leeftijd gaven kinderen aan zich te schamen. En 84% van alle kinderen (inclusief twaalf kinderen van vijf jaar oud) gaven aan dat het publiek hen verantwoordelijk zou achten voor de daden van het jongere kind). Dit spreekt de veronderstelling over een relatief late ontwikkeling van Semin en Papadopoulou (1989) en het onderzoek van Bennet en Cormack (1996) tegen. Bennet e.a.(1998) concludeerden uit hun onderzoek dat de ontwikkeling van uitgebreide identiteit en de verschijning hiervan, afhankelijk is van de aard van de relatie met de ander en de mate van verantwoordelijkheid. Bennet e.a.(1998) benadrukken het nut van een onderzoek dat zich in bredere zin richt op het lidmaatschap van een groep, bijvoorbeeld bij een sportteam of bij een schoolklas.

Ook Bennet en Sani (2004) hebben zich in hun onderzoek gericht op de ontwikkeling van 'uitgebreide identiteit'. Zij hebben onderzocht in welke mate vijf, zeven, en negen jarigen zich verantwoordelijk voelen voor misdragingen van andere leden van de groep. De leeftijdsgroepen die in dit onderzoek werden gebruikt, liggen dicht bij elkaar dan de leeftijdsgroepen uit de studies van Bennet en Cormack (1996) en Bennet e.a. (1998). Op deze manier kon nauwkeuriger worden vastgesteld welke verschillen er zijn in de ontwikkeling van 'uitgebreide identiteit' bij de verschillende leeftijden. Zij onderzochten dit met behulp van een hypothetische

situatie. Hierbij werden twee condities onderscheiden: een persoonlijke conditie waarbij kinderen persoonlijk verantwoordelijk waren voor een negatieve uitkomst en een sociale conditie waarbij een groepslid een negatieve uitkomst veroorzaakte. Uit het onderzoek bleek dat in de persoonlijke conditie alle leeftijdsgroepen geneigd waren zich te verontschuldigen terwijl alleen de oudste twee groepen dit deden in de sociale conditie.

Sekseverschillen en etnische verschillen

In het onderzoek van Bennet e.a. (1998) werden onverwachte sekseverschillen gevonden bij het eerste 'beste vriend' experiment. De meisjes van acht jaar maakten meer sociale attributies dan de jongens van dezelfde leeftijd. Ook bleken de meisjes eerder geneigd antwoorden te geven die de aanwezigheid van uitgebreide identiteit reflecteerden. Dit sekseverschil zou verklaard kunnen worden door de verschillen in het type relatie dat jongens en meisjes hebben met anderen. Meisjes hebben doorgaans een intiemere en emotionelere relatie met anderen dan jongens (Henrich, Kuperminc, Sack, Blatt & Leadbeater, 2000).

Buiten de sekseverschillen zijn er ook aanwijzingen uit de literatuur dat er mogelijk etnische verschillen zijn in de ontwikkeling van sociale competentie met 'uitgebreide identiteit' als onderdeel daarvan. Ten Dam en Volman (1999) geven aan dat de sociaal-culturele groep waartoe iemand behoort een rol speelt bij het bepalen van de betekenisvolle terreinen die om sociaal competent handelen vragen en de specifieke invulling die aan sociale competentie wordt gegeven. Driessen (2004) veronderstelt dat een taalachterstand een negatief effect heeft op de ontwikkeling van sociale competentie. Ten Dam (2002) sluit zich bij dit standpunt aan. Zij stelt dat er nog steeds een kloof is tussen de wereld van de school en de wereld daarbuiten. Bij veel allochtone kinderen ontbreekt het na schooltijd aan sociaalcommunicatieve situaties waarbij ze al 'spelend' een taalcompetente deelnemer aan de Nederlandse samenleving kunnen worden. De verminderde taalvaardigheden zouden zo een negatieve invloed kunnen hebben op de sociale vaardigheden (bijvoorbeeld bij samenwerken) en daarbij de ontwikkeling van sociale competentie. Een tweede component met een mogelijk negatief effect is de opvoeding. Laagopgeleide allochtone ouders achtten conformeren en presteren als opvoedingsdoelen meer van belang dan autochtone ouders en ook proberen zij dat in sterkere mate te realiseren via autoritaire controle (Pels, 2000). Dit kan tot problemen leiden in een samenleving

waar andere opvattingen over opvoeding en onderwijs heersen. De wijze waarop ouders en kinderen met elkaar communiceren, ouders het kind controleren en disciplineren, en ouders het kind vertrouwen, vrijheid geven en ondersteunen is van invloed op het verwerven van competenties door kinderen, waarmee zij uiteindelijk adequaat in de maatschappij kunnen functioneren (Driessen, 2004). De argumenten van Pels (2000), Ten Dam (2002) en Driessen (2004) worden tegengesproken door Neff (2001) Zij gaat er van uit dat individuen van westerse culturen individualistisch zijn en een morele oriëntatie hebben naar autonomie, rechten en persoonlijke privileges, terwijl individuen met een niet-westerse culture achtergrond, collectivistisch zijn ingesteld met een morele oriëntatie naar verbondenheid, sociale plichten en inter-persoonlijke verantwoordelijkheid. Kinderen uit een collectieve cultuur lijken op basis hiervan juist meer verantwoordelijkheden te kennen voor hun sociale groep. Aangezien de voor- en tegenargumenten tegen elkaar opwegen, is het de vraag of zich culture verschillen in de ontwikkeling van 'uitgebreide identiteit' zullen voordoen.

Samenvattend kan er gezegd worden dat kinderen zich vanaf de midden kindertijd (tussen de vijf en de negen jaar) beginnen te identificeren met de leden uit hun sociale groep en deze beginnen te betrekken bij hun eigen identiteit en hun zelfconcept. Deze betrokkenheid uit zich in het zich verantwoordelijk voelen voor de leden uit hun sociale groep en het besef dat de acties van anderen invloed hebben op de eigen identiteit: 'de uitgebreide identiteit'. De uitgebreide identiteit en het verantwoordelijkheidsgevoel dat deze identiteit met zich meebrengt, worden zichtbaar door middel van zelfbewuste sociale emoties zoals schaamte en schuld die bijvoorbeeld geuit worden wanneer een lid van de sociale groep van een kind een sociale blunder begaat. Uit empirisch onderzoek blijkt dat de 'uitgebreide identiteit' bij vijf jarigen nog niet is ontwikkeld terwijl kinderen van zeven jaar en ouder hier wel al enige kenmerken van laten zien. Tevens blijkt uit eerder onderzoek dat er sekseverschillen aanwezig. De ontwikkeling van 'uitgebreide identiteit' start bij meisjes mogelijk op een jongere leeftijd dan bij jongens. Er is tot op heden geen evidentie voor etnische verschillen gevonden.

Implicaties voor de huidige studie

Het model van Semin en Papadopoulou (1989) werd door Bennet e.a (1998) als een bruikbaar raamwerk gezien voor onderzoek naar de ontwikkeling van

‘uitgebreide identiteit’ omdat het wijst op een graduele verandering in het nemen van verantwoordelijkheid tussen (jonge) kinderen en volwassenen. De hypothetische situaties geschetst worden in de onderzoeken van Bennet en collega’s zijn gericht op relaties die kinderen hebben met een moeder, een goede vriend of een jonger kind. Bennet e.a.(1998) wijzen erop dat de ontwikkeling van verantwoordelijkheid in bredere zin kan worden onderzocht, in relatie tot ervaringen van groepslidmaatschap, bijvoorbeeld bij gevallen waarbij er in een groep gepresteerd moet worden en individuen naar een gezamenlijk doel streven. Bennet e.a.(1998) benadrukken daarom het nut van een onderzoek dat zich richt op het lidmaatschap van een groep, bijvoorbeeld bij een sportteam of bij een schoolklas. De meer recente studie van Bennet en Sani (2004) werkt deze suggestie echter niet uit. De huidige studie richt zich daarom op de ‘uitgebreide identiteit’ in groepsverband. Er ontstaan in groepsverband nog meer situaties en ervaringen waarbij verantwoordelijkheid en toerekeningsvatbaarheid een belangrijke rol spelen in de ontwikkeling van ‘uitgebreide identiteit’. In de huidige studie wordt er gekeken naar de ontwikkeling van ‘uitgebreide identiteit’ middels een hypothetische situatie over een schoolklas waarbij de leerlingen van deze klas gezamenlijk een prestatie moet leveren. Het onderzoek is wat betreft de methode een replicatie van het tweede experiment uit de studie van Bennet e.a. (1998) waarbij het kind verantwoordelijk is voor een ander kind op een manier waarbij dit expliciet wordt genoemd.

Onderzoeksvragen

De algemene onderzoeksvraag is: Zijn er verschillen er in de ontwikkeling van ‘uitgebreide identiteit’ op groepsniveau die verband houden met leeftijd, sekse en etniciteit? Daarnaast zal worden nagegaan of er een samenhang is tussen de drie verschillende componenten van uitgebreide identiteit.

Om antwoord te kunnen geven op deze vraag zijn er deelvragen en hypothesen opgesteld: Als eerste is er gekeken of 6-, 7- en 8 -jarigen een sociale emotie laten zien wanneer een groepslid een negatieve uitkomst bij een gezamenlijke prestatie veroorzaakt en of er een verschil is tussen deze leeftijdsgroepen. Er wordt op basis van de studie van Bennet e.a (1998) verwacht dat 7- en 8- jarigen meer dan 6- jarigen een sociale emotie laten zien wanneer een groepslid een negatieve uitkomst veroorzaakt. Er wordt ten tweede gekeken of 6-, 7- en 8- jarigen het idee hebben dat het publiek negatief oordeelt over de groep en over henzelf als onderdeel daarvan

wanneer een persoon uit die groep een negatieve uitkomst veroorzaakt en of er een verschil is tussen deze leeftijdsgroepen. Er wordt op basis van de studie van Bennet e.a. (1998) verwacht dat 7- en 8- jarigen meer dan 6- jarigen het idee hebben dat het publiek negatief oordeelt over de groep en over henzelf wanneer een persoon uit die groep een negatieve uitkomst veroorzaakt. Als derde wordt er gekeken of 6-, 7- en 8- jarigen verantwoordelijkheid laten zien door middel van handelingen zoals het geven van uitleg en of er een verschil is tussen deze leeftijdsgroepen. Er wordt op basis van de studie van Bennet e.a. (1998) verwacht dat 7- en 8- jarigen meer verantwoordelijkheid laten zien door middel van handelingen zoals het geven van uitleg dan 6- jarigen.

Er wordt tevens bekeken of er verschillen zijn in de hoeveelheid geuite kenmerken van 'uitgebreide identiteit' naar sekse en etniciteit. Er wordt op basis van de studies van Bennet e.a. (1998) en van Henrich en Kuperminc, Sack, Blatt & Leadbeater (2000) verwacht dat er een sekseverschil aanwezig is waarbij meisjes meer kenmerken laten zien van 'uitgebreide identiteit' dan jongens. Er worden geen verschillen in de hoeveelheid geuite kenmerken van 'uitgebreide identiteit' verwacht tussen autochtonen en allochtonen. (Ten Dam en Volman, 1999; Driessen, 2004; Pels, 2000)

In het huidige onderzoek is 'uitgebreide identiteit' op dezelfde manier geoperationaliseerd als in het onderzoek van Bennet e.a. (1998). Er wordt uitgegaan van drie componenten die de 'uitgebreide identiteit' representeren. Dit construct is door Bennet e.a. (1998) aangenomen op basis van post hoc metingen uit het onderzoek van Bennet en Cormack (1996) en op basis van wetenschappelijke literatuur. Aangezien het construct niet volledig is onderzocht kan er niet gekeken worden naar de processen die de 'uitgebreide identiteit' kunnen beïnvloeden. Wel wordt er gekeken of er een verband bestaat tussen de kenmerken van het geven van een sociale emotie, het idee dat het publiek een negatief oordeel geeft en het nemen van verantwoordelijkheid door middel van handelingen. Er wordt op basis van de studies van Bennet en Cormack (1996), Bennet e.a. (1998) en Bennet en Sani (2004) een verband verwacht tussen deze componenten van 'uitgebreide identiteit'.

Het huidige onderzoek is beschrijvend van aard. Het hoofddoel is, in aansluiting op eerder onderzoek van Bennet e.a. (1998), vaststellen óf en in welke mate bepaalde kenmerken van uitgebreide identiteit voorkomen bij jonge kinderen in de leeftijdsgroep van 6 tot 8 jaar.

Methode

Proefpersonen

In totaal nemen 115 kinderen deel aan het onderzoek. Zij zijn verdeeld over vier basisscholen uit Amsterdam, Purmerend en Den Bosch. De respondenten zijn zes, zeven en acht jaar en zitten in groep drie of vier van de basisschool. Onder de kinderen zijn 56 jongens (48,7%) en 59 meisjes (51,3 %). De gemiddelde leeftijd is 89,7 maanden met een range van 71 tot 109 maanden (SD = 8,636). Er zitten 54 kinderen in groep 3 (47%) en 61 kinderen in groep 4 (53%). Parallel aan het huidige onderzoek wordt een methodiek ontwikkeld ter bevordering van de sociale competentie bij schoolkinderen in groep 3 en 4. Het was daarom niet mogelijk 5-jarigen te betrekken in het onderzoek. In aansluiting bij het onderzoek van Bennet & Sani (2004) is er in het huidig onderzoek een scheiding gemaakt tussen 6- jarigen enerzijds en 7- en 8- jarigen anderzijds. Een indeling naar schoolgroep was niet mogelijk vanwege zittenblijvers die ten tijde van het onderzoek 8 jaar waren. Er waren 31 6-jarigen en 81 7-/8-jarigen.

De kinderen verschilden in etnische achtergrond. 55 kinderen hebben twee Nederlandse ouders (47,8 %), 7 kinderen hebben twee ouders met een gemengd westerse achtergrond (6,1%), 20 kinderen hebben één ouder met een westerse en één ouder met een niet-westerse achtergrond (17,4%) en 33 kinderen hebben twee ouders met een niet-westerse achtergrond (28,7%). In het onderzoek wordt onderscheid gemaakt tussen autochtone kinderen en allochtone kinderen. Een kind wordt als allochtoon gecategoriseerd wanneer één of beide ouders in een ander land dan Nederland geboren is (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2009). Tabel 1 geeft een overzicht van aantallen respondenten, uitgesplitst naar leeftijd, sekse en etniciteit.

Tabel 1. Respondenten per leeftijd, sekse en etniciteit

Sekse/Leeftijd	Autochtoon	Allochtoon	Totaal
Meisjes 6- jarigen	9	6	15
Meisjes 7-/8- jarigen	11/10	13/7	41
Jongens 6-jarigen	8	8	16
Jongens 7-/8- jarigen	12/10	16/5	43
Totaal	60	55	115
Percentages	52.	48.	100.

Dataverzameling

De data zijn verzameld met behulp van semi-gestructureerde mondelinge interviews. Schriftelijke vragenlijsten zijn voor de leeftijdsgroep, die op school net begint met lezen en schrijven, niet geschikt.

De interviews zijn opgesteld aan de hand van de interviews uit het onderzoek van Bennet e.a. (1998). In het interview van het tweede experiment van Bennet e.a. (1998) is de aanwezigheid van 'uitgebreide identiteit' getest door de proefpersonen een hypothetische situatie voor te leggen waarbij het kind expliciet verantwoordelijk is voor een ander. Zij maakten gebruik van een hypothetische situatie waarbij de respondent als één van de hoofdpersonen in het verhaal wordt aangewezen en expliciet verantwoordelijk wordt gesteld voor de andere hoofdpersoon: een jonger kind. In de hypothetische situatie vraagt de moeder van de respondent of hij of zij even wil passen op het jongere kind. Bij deze situatie pleegt het jongere kind een overtreding van de sociale regels in een publieke omgeving (een supermarkt) zodat de respondent gedwongen wordt zichzelf direct te evalueren. De hypothetische situatie werd ondersteund met behulp van twee gekleurde foto's waar het verhaal op wordt afgebeeld. Vervolgens werden de respondenten vragen gesteld, over hoe zij zich zelf zouden voelen, hoe het jongere kind zich zou voelen, hoe het publiek zou denken over de respondent en of de respondent zichzelf zou verontschuldigen voor de situatie.

In de huidige studie is tevens gebruik gemaakt van een hypothetische situatie waarbij de respondent expliciet verantwoordelijk wordt gesteld voor de andere hoofdpersonen in de situatie. Om de groepslidmaatschap in bredere zin te onderzoeken is er gebruik gemaakt van een hypothetische situatie waarbij de schoolklas van de respondent centraal staat. Er wordt vervolgens een verhaal verteld waarbij de klas van de respondent gaat optreden voor de hele school. Op deze manier wordt zowel de 'publieke omgevingscomponent' als de 'gezamenlijke prestatiecomponent' van Bennet e.a. (1998) meegenomen in de hypothetische situatie. De respondent wordt verteld dat er tijdens de uitleg van het optreden twee kinderen ziek zijn uit de klas. Met oefenen zijn deze kinderen er dus niet bij. Wanneer de twee zieke kinderen weer beter zijn en terugkomen zijn op school vertelt geen van de andere kinderen inclusief de respondent aan hen wat de bedoeling is. Op deze manier wordt de 'afhankelijkheidscomponent' van Bennet e.a. (1998) extra benadrukt. In de

studie van Bennet e.a. (1998) werd gebruikt gemaakt van een jonger kind om deze component in de hypothetische situatie op te nemen. In het verhaal gaat het optreden van de klas mis omdat de zieke kinderen niet weten wat ze moeten doen. De respondent wordt er door middel van het fronsen van de interviewer op geattendeerd dat het publiek bedenkelijk kijkt naar het mislukte optreden. De 'publieke omgevingscomponent' wordt zo benadrukt waardoor het kind gedwongen wordt zichzelf te evalueren.

Het bovenstaande verhaal werd net als bij het onderzoek van Bennet e.a. (1998) ondersteund met twee getekende platen waarop de situatie is afgebeeld. Op de eerste kaart staat de uitleg van de juffrouw aan de klas afgebeeld. Twee stoeltjes van de 'zieke kinderen' zijn duidelijk leeg. Op de tweede kaart staat het optreden van de klas afgebeeld waarbij de voorheen 'zieke kinderen' geen dansje doen en de rest van de klas wel. Ook het publiek met hun verontwaardigde reacties is goed te zien op deze kaart.

De respondenten werden vragen gesteld gericht op drie componenten uit het onderzoek van Bennet e.a. (1998). De eerste vraag is gebaseerd op de (sociale) emotie die de situatie oproept. De respondenten werden gevraagd hoe zij zich zouden voelen over wat er gebeurd was en waarom zij zich zo zouden voelen. Vervolgens werd deze vraag opnieuw gesteld en werd deze ondersteund met emoticons (verdrietig, schaamte, blij, neutraal). De tweede vraag is gebaseerd op kennis en reflectie. De respondenten werden gevraagd hoe het publiek zou denken over de respondent. De derde vraag is gebaseerd op het nemen van verantwoordelijkheid en het daarbij ondernemen van actie. Hierbij werd aan de respondent gevraagd of hij of zij zich zou verontschuldigen doormiddel van het geven van uitleg (Zie de bijlage 1. Gestructureerd interview, vragen).

De hypothetische situatie kan problemen opleveren voor jonge kinderen. De onderzochte leeftijdsgroep is van nature nog egocentrisch ingesteld (het onvermogen om te wisselen van perspectief). Ook denken kinderen van deze leeftijdsgroep in complexen waarmee wordt bedoeld dat zij ideeën aan elkaar koppelen die geen samenhangend concept hebben. Tot slot kunnen deze kinderen het onvermogen hebben om meer dan een aspect per situatie tegelijkertijd te overdenken: het gecentreerd denken. Bij een hypothetische situatie is vooral dit probleem aan de orde. Kinderen kunnen soms niet buiten hun eigen ervaring treden en ze vergeten zo antwoord te geven of begrijpen het verhaal of de vragen verkeerd.

Om na te gaan of de kinderen van de onderzochte leeftijdsgroep in staat zijn op een hypothetische situatie te begrijpen is er in het onderzoek een extra vraag gesteld. Deze vraag is gebaseerd op een vertrouwde situatie waarbij een nieuw kind in de klas komt bij de respondent. Door vragen te stellen over de hulp die de respondent het nieuwe kind zou gaan bieden over mogelijke regels die het nieuwe kind zou moeten weten over de klas, kan vastgesteld worden of de respondent in staat is om met een hypothetische situatie om te gaan (zie bijlage 1: scoringsformulier, vragen). Daarnaast kan er op deze manier gecontroleerd worden of het ondernemen van actie doormiddel van uitleg een passend component is en onderdeel van 'uitgebreide identiteit'.

Een ander probleem bij het interviewen van jonge kinderen is het 'goede antwoord-probleem'. Voortkomend uit de veronderstelling dat het kind de interviewer als autoriteit ziet, is de verwachting dat deze de antwoorden weet op de gestelde vragen. Het kind zal proberen om het antwoord te geven dat de interviewer wil horen, in plaats van direct te antwoorden. Om deze reden is er getracht het kind meer houvast te geven met behulp van de getekende platen en emoticons.

Dataverwerking

Scoring.

Het scoren van de interviews gebeurde op dezelfde manier als in het onderzoek van Bennet e.a. (1998). De scoring is uitgevoerd op basis van video-opnames. Een voordeel hierbij is dat de non-verbale communicatie kan worden meegenomen in de scoring. Jonge kinderen volstaan vaak met gebaren als ja knikken/nee schudden, schouder ophalen, aanwijzen e.d. Blind scoren was daarom niet mogelijk. Om de interbeoordelaars-betrouwbaarheid te berekenen is ruim 10% van de scoringsformulieren door een tweede beoordelaar ingevuld (16 interviews). De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is hoog. Er werd een Cohen's Kappa gevonden van 0.87.

Er is onderscheid gemaakt tussen drie scoringscategorieën. De scoring van de (sociale) emotie (s) van de respondent, de reactie van het publiek en de verontschuldiging/uitleg van de respondent. (Zie bijlage 2: scoringsformulier)

De scoring van de (sociale) emoties is verdeeld in vijf categorieën: (zie bijlage 2. Scoringsformulier) als de spontane reactie van het kind en nogmaals met behulp

van de emoticon A. De respondent refereert naar een sociale emotie zoals schaamte, verlegenheid of schuld. B. De respondent refereert naar een negatieve emotie of een negatief gevoel zoals verdrietig zijn, bang zijn om straf te krijgen, boos zijn, het zielig vinden voor zichzelf of voor de anderen. C. De respondent refereert naar een positieve emotie zoals blij zijn. Deze emoties geven weer dat de respondent geen begrip heeft van de negatieve actie in de hypothetische situatie. D. Neutraal, Voor de spontane reactie is er een extra categorie: 'anders'. Het kind wordt expliciet bevraagd naar zijn/haar begrip van de sociale emotie 'schaamte'

Het standpunt van de respondent over de reactie van het publiek kan in drie categorieën worden ingedeeld: positief of negatief of weet niet. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen de beoordeling van het publiek over de klas in zijn geheel en de beoordeling van het publiek over de respondent zelf.

Het geven van uitleg en het nemen van verantwoordelijkheid wordt op twee manieren gescoord. Er wordt gekeken naar wie zich volgens de respondent zou verontschuldigen vanuit de groep (schalen: de juf/meester, het groepje kinderen, het kind zelf, niemand, anders/weet niet) en of de respondent zelf verontschuldigingen of uitleg zou verschaffen. Wanneer de respondent zichzelf betreft in de verontschuldigingen duidt dit op de aanwezigheid van 'uitgebreide identiteit'.

Kwantitatieve analyse.

De verzamelde gegevens zijn verwerkt met het programma SPSS 14.0.2 voor Windows. In navolging van Bennet e.a (1998) is er een Chi-kwadraat test gebruikt om de verschillen tussen de groepen te berekenen. Ook is er hierbij gebruik gemaakt van de Fishers Exact test. Om de verschillen tussen sekse en etniciteit te bepalen is nagegaan hoeveel kenmerken van uitgebreide identiteit werden genoemd waardoor gebruik gemaakt kon worden van een Mann-Whitney U-toets. Om de sterkte van samenhang tussen variabelen te berekenen is er een Cramér's V toets gebruikt. De onafhankelijke variabelen worden op nominaal niveau gemeten. De afhankelijke variabelen zijn nominaal. Voor het aantal kenmerken van uitgebreide identiteit is een ordinale variabele gemaakt. Als significantieniveau is $p \leq 0.05$ aangehouden.

Datapreparatie voor statistische bewerkingen

Om de nominale variabelen te kunnen verwerken en de daarbij gewenste statistische analyses uit te voeren was het noodzakelijk om diverse variabelen te

hercoderen. De onafhankelijke variabele leeftijd is gehercodeerd in twee categorieën: 71 maanden tot en met 83 maanden (6- jarigen) en 84 maanden tot en met 109 maanden (7- en 8- jarigen). De twee categorieën zijn tot stand gekomen op basis van literatuur waaruit blijkt dat er een grensgebied is waarbij de ‘uitgebreide identiteit’ in ontwikkeling komt. Dit grensgebied ligt mogelijk rond de vijf en zes jaar (Bennet & Sani, 2004). Door de leeftijdscategorieën op bovenstaande manier te splitsen kan de leeftijdsgrens beter zichtbaar worden.

Bij de afhankelijke variabelen zijn de vijf categorieën van de variabele ‘Gevoel benoemen spontaan’ (GBsp) teruggebracht tot twee categorieën Er wordt een sociale emotie gegeven (1) of er wordt een andere emotie gegeven (2). Ook de variabelen ‘Gevoel benoemen aan de hand van emoticons’, ‘reactie publiek (klas en jou)’, ‘uitleg geven (spontaan en na vraag)’ en ‘uitleg geven aan nieuw kind’ zijn gehercodeerd en teruggebracht tot tweecategorieën. Om de verschillen op de afhankelijke variabelen in sekse en etniciteit te kunnen toetsen is er een nieuwe variabele aangemaakt. Er is bij deze variabele per kind aangegeven hoeveel kenmerken zij laten zien van ‘uitgebreide’ identiteit. De eerste categorie waar het kind in kan vallen is de categorie met geen of minder dan drie kenmerken van ‘uitgebreide identiteit’. Wanneer een kind kiest voor een spontane sociale emotie, een sociale emotie met behulp van een emoticon en een negatief oordeel van het publiek over de klas, valt het in de tweede categorie met drie kenmerken van ‘uitgebreide identiteit’. Als een kind hiernaast ook opmerkt uitleg te geven aan een ander kind in beide hypothetische situaties dan valt het in de derde categorie met vijf kenmerken van ‘uitgebreide identiteit’. Wanneer het kind schaamte tevens goed kan beschrijven valt het in de vierde categorie met zes kenmerken van ‘uitgebreide identiteit’. Als een kind valt in de vijfde categorie met zeven kenmerken van ‘uitgebreide identiteit’ geeft het spontaan aan de kinderen in beide hypothetische situaties te gaan helpen en heeft het desbetreffende kind tevens het idee dat het publiek negatief oordeelt over hem of haarzelf. Omdat deze variabele oploopt in aantal kenmerken is er sprake van een ordinaal niveau.

Resultaten

De onderzoeksvragen en hypothesen zijn afzonderlijk getoetst. Op aantal vragen hebben respondenten soms geen antwoord gegeven. Ze zijn in het databestand als ‘missing’ gecodeerd en niet meegenomen in de analyses. Daarnaast zijn er 5 kinderen die de hypothetische situatie niet begrepen hebben. Ook deze kinderen zijn in het databestand als ‘missing’ gecodeerd.

Bij tabellen die gebaseerd zijn op de onderzoeksvragen met betrekking tot verschillende leeftijdsgroepen worden vanwege het verschil in groepsgrootte naast de absolute aantallen ook de percentages vermeld. Bij de tabellen die gebaseerd zijn op de onderzoeksvragen met betrekking tot sekse en etniciteit worden vanwege de nagenoeg gelijke groepen alleen de absolute aantallen vermeld.

Spontane sociale emotie

Om te kunnen bepalen of zowel 6- als 7- en 8-jarigen een spontane sociale emotie te laten zien wanneer een groepslid een negatieve uitkomst veroorzaakt is er gebruikt gemaakt van een kruistabel. De absolute aantallen en percentages zijn te zien in tabel 2.

Tabel 2 Spontane emotie, absolute aantallen en percentages per leeftijdsgroep.

Emotie	Schaamte		Negatieve emotie		Blij		Neutraal		Weet niet	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
6-jarigen	4	13.	21	68.	1	03.	0	00.	5	16.
7- en 8-jarigen	29	35.	47	57.	0	00.	1	01.	6	07.

Uit tabel 2 blijkt dat zowel 6- jarigen (13%) als 7- en 8- jarigen (35%) spontaan (zonder hulp van een emoticon) kiezen voor een sociale emotie (schaamte). Om na te gaan of het verschil in de groepen significant is, of berust op toeval is gebruik gemaakt van een Chi-kwadraat toets. Aangezien er niet voldaan werd aan de assumptie voor het uitvoeren van de Chi-kwadraat toets, daar niet alle verwachte celfrequenties groter waren dan 5, was het van belang om de afhankelijke variabele

van vijf categorieën te reduceren naar twee categorieën. De eerste categorie is nu het geven van een sociale emotie en de tweede categorie is het geven van een andere emotie of het niet kunnen beantwoorden van de vraag. Uit de Chi-kwadraat toets is gebleken dat er een significant verschil bestaat tussen 6- jarigen enerzijds en 7- en 8- jarigen anderzijds wat betreft het laten zien van een sociale emotie. 7- en 8- jarigen kiezen vaker voor deze emotie dan 6- jarigen ($\text{Chi}^2 = 5,66$; $\text{df} = 1$; $p < 0,05$).

Sociale emotie met behulp van emoticons

Om te kunnen bepalen of zowel 6- jarigen als 7- en 8- jarigen een sociale emotie te laten zien met behulp van emoticons wanneer een groepslid een negatieve uitkomst veroorzaakt is er gebruikt gemaakt van een kruistabel. De absolute aantallen en percentages zijn te zien in tabel 3.

Tabel 3 Sociale emotie met behulp van emoticons, absolute aantallen en percentages per leeftijdsgroep

Emotie	Schaamte		Negatieve emotie		Blij		Neutraal	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
6- jarigen	11	36.	16	52.	3	10.	1	03.
7- en 8- jarigen	46	55.	22	27.	3	04.	12	15.

Uit tabel 3 blijkt dat zowel 6- jarigen (35,5%) als 7- en 8- jarigen (55,4%) kiezen voor een sociale emotie (schaamte) met behulp van de emoticons. Om na te gaan of het verschil in de groepen significant is, of berust op toeval is gebruik gemaakt van een Chi-kwadraat toets. Aangezien er niet voldaan werd aan de assumptie voor het uitvoeren van de Chi-kwadraat toets, daar niet alle verwachte celfrequenties groter waren dan 5, was het van belang om de afhankelijke variabele van vijf categorieën te reduceren naar twee categorieën. Aangezien er na de reductie nog niet wordt voldaan aan alle voorwaarden voor een Chi-kwadraat toets, wordt er door SPSS automatisch gebruik gemaakt van Fisher's exact test. Uit de Fisher's exact test is gebleken dat er een significant verschil bestaat tussen 6- jarigen en 7-/8- jarigen wat betreft het laten zien van een sociale emotie met behulp van emoticons. 7- en 8- jarigen kiezen vaker voor deze emotie dan 6 jarigen (Fisher's exact toets $\text{Chi}^2 = 3,795$; $\text{df} = 1$; $p < 0,05$).

Tabel 4a. Oordeel publiek over de klas, absolute aantallen en percentages per leeftijdsgroep

Oordeel publiek	Negatief		Positief		Weet niet	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
6 jarigen	22	79.	1	04.	5	18.
7/ 8 jarigen	69	87.	7	09.	3	04.

Tabel 4b Oordeel publiek over jou, absolute aantallen en percentages per leeftijdsgroep

oordeel publiek	Negatief		Positief		Weet niet	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
6 jarigen	1	05.	11	55.	8	40.
7/ 8 jarigen	17	25.	25	51.	17	25.

Oordeel van het publiek

Om te kunnen bepalen of zowel 6- jarigen als 7- en 8- jarigen het idee hebben dat het publiek negatief oordeelt over de klas en over zichzelf, is er gebruikt gemaakt van een kruistabel. De absolute aantallen en percentages zijn te zien in tabel 4a en 4b.

Uit de tabel 4a blijkt dat zowel 6- jarigen (78,6%) als 7- en 8- jarigen (87,3%) het idee hebben dat het publiek negatief oordeelt over de klas. Uit tabel 4b blijkt dat zowel 6 jarigen (5,0%) als 7- en 8- jarigen (24,6%) het idee hebben dat het publiek negatief oordeelt over het kind zelf. Om na te gaan of het verschil in de groepen significant is, of berust op toeval is gebruik gemaakt van een Chi-kwadraat toets. Aangezien er niet voldaan werd aan de assumptie voor het uitvoeren van de Chi-kwadraat toets, daar niet alle verwachte celfrequenties groter waren dan 5, was het wederom van belang om de afhankelijke variabele van drie categorieën te reduceren naar twee categorieën: negatief en positief/weet niet. Aangezien er na de reductie nog niet wordt voldaan aan alle voorwaarden voor een Chi-kwadraat toets, wordt er door SPSS automatisch gebruik gemaakt van Fisher's exact test. Uit de test bleek een significant verschil tussen de groepen: 7- en 8- jarigen hebben meer het idee dat het publiek negatief oordeelt over de klas (Fisher's exact toets, $\text{Chi}^2 = 4,003$; $\text{df} = 1$; $p < 0,05$).

Met behulp van de Chi-kwadraat toets kon tevens na worden gegaan of er een verschil bestaat tussen 6- jarigen en 7- en 8- jarigen hun ideeën over het oordeel van

het publiek over het kindzelf. Uit de test bleek een significant verschil tussen de groepen: 7- en 8- jarigen hebben meer het idee dat het publiek negatief oordeelt over henzelf (Fisher's exact toets, $\text{Chi}^2 = 3,676$; $\text{df} = 1$; $p < 0,05$).

Het geven van uitleg

Om te bepalen of zowel 6- jarigen als 7- en 8- jarigen verantwoordelijkheid laten zien door middel van handelingen zoals het geven van uitleg, is er gebruik gemaakt van een kruistabel. Er is onderscheid gemaakt tussen het geven van een spontane uitleg en het geven van uitleg nadat dit expliciet gevraagd werd aan het kind.

Tabel 5a Uitleg geven spontaan, absolute aantallen en percentages per leeftijdsgroep

Uitleg geven spontaan	Juf		Groepje kinderen zelf		Kind zelf		Niemand		Weet niet	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
6 jarigen	9	31.	3	10.	6	20.	5	17.	6	20.
7 en 8 jarigen	31	37.	8	10.	21	26.	8	10.	14	17.

Tabel 5b Uitleg geven als antwoord op vraag, absolute aantallen en percentage per leeftijdsgroep

Uitleg geven	Ja		Nee		Weet niet	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
6 jarigen	13	45.	13	45.	3	10.
7 en 8 jarigen	52	66.	23	29.	4	05.

Uit de tabel 5a blijkt dat zowel 6- jarigen (20%) als 7- en 8- jarigen (26%) spontaan verantwoordelijkheid nemen door middel van het geven van uitleg. Uit tabel 5b blijkt dat zowel 6- jarigen (45%) als 7- en 8- jarigen (66%) verantwoordelijkheid nemen doormiddel van uitleg wanneer hier expliciet naar wordt gevraagd. Om na te gaan of de verschillen tussen de groepen significant zijn, is er gebruik gemaakt van een Chi-kwadraat toets. Er is geen significant verschil gevonden tussen 6- jarigen en 7-/8- jarigen in het nemen van verantwoordelijkheid doormiddel van het geven van spontane uitleg. Er is echter wel een significant verschil gevonden tussen 6- jarigen en 7-/8- jarigen in het nemen van verantwoordelijkheid doormiddel van het geven van uitleg wanneer dit expliciet werd gevraagd. 7- en 8- jarigen nemen meer verantwoordelijk doormiddel van het geven van uitleg dan 6- jarigen (Fisher's exact toets, $\text{Chi}^2 = 3,952$; $\text{df} = 1$; $p < 0,05$).

Het geven van uitleg aan een nieuw kind

Om te bepalen of zowel 6- jarigen als 7- en 8- jarigen verantwoordelijkheid nemen doormiddel van uitleg aan een nieuw kind in de klas is er gebruik gemaakt van een kruistabel. Er is onderscheid gemaakt tussen het geven van een spontane uitleg aan een nieuw kind in de klas en het geven van uitleg nadat dit expliciet werd gevraagd.

Tabel 6a Uitleg geven aan een nieuw kind, absolute aantallen en percentage per leeftijdsgroep.

Uitleg geven aan nieuw kind	Juf		Wij incl.		Kind zelf		Nieuw kind zelf moet zelf vragen		Weet niet	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
6 jarigen	9	30.	11	37.	2	07.	7	23.	1	03.
7 en 8 jarigen	24	37.	32	10.	14	26.	8	10.	5	06.

Tabel 6b Uitleg geven als antwoord op vraag, aan een nieuw kind, absolute aantallen en percentage per leeftijdsgroep.

Uitleg geven aan nieuw kind	Ja		Nee		Weet niet	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
6 jarigen	24	83.	5	17.	0	00.
7 en 8 jarigen	79	95.	4	05.	0	00.

Uit tabel 6a en 6b blijkt dat zowel 6- jarigen (7%) als 7- en 8- jarigen (26%) spontaan uitleg geven aan een nieuw kind. Ook geven zowel 6 jarigen (37%) als 7- en 8- jarigen (10%) spontaan uitleg samen met de juf of andere kinderen aan een nieuw kind. Wanneer er expliciet gevraagd wordt of kinderen uitleg zouden geven aan een nieuw kind dan zeggen zowel 6- jarigen (83%) als 7- en 8- jarigen (95%) dat zij dit zouden doen. Om te bekijken of de groepen significant verschillen is er een Chi-kwadraat toets uitgevoerd. Er bleek geen significant verschil te zijn tussen de groepen bij het geven van spontane uitleg. Er werd daarentegen wel een significant verschil gevonden tussen 6- jarigen en 7-/8- jarigen bij het geven van uitleg nadat dit expliciet

werd gevraagd. 7- en 8- jarigen nemen meer verantwoordelijk doormiddel van het geven van uitleg aan een nieuw kind dan 6- jarigen. ($\chi^2 = 6,699$; $df = 1$; $p < 0,05$).

Hoofdhypothese

Om na te gaan of er een verschil is tussen 6- jarigen en 7- en 8- jarigen in het totaal aan kenmerken van 'uitgebreide identiteit', is er een Mann-Whitney U-toets uitgevoerd. Uit de toets bleek een verschil waarbij 7- en 8- jarigen (gemiddelde rangordescore 62) meer kenmerken laten zien van 'uitgebreide identiteit' dan 6- jarigen (gemiddelde rangordescore 46). Dit verschil is significant ($U = 936$; $p < 0,01$).

Verschillen in sekse en etniciteit

Om de overzichtelijkheid te vergroten worden bij de volgende tabellen alleen absolute aantallen weergegeven.

In tabel 7 is een overzicht gegeven van alle variabelen en de keuzes per sekse. Uit deze tabel kan worden opgemaakt dat er meer meisjes voor een sociale emotie kiezen dan jongens, zowel als spontane reactie als wanneer er een emotie gekozen moet worden met behulp van de 'emoticons'. Alleen bij het kiezen van een emotie met behulp van emoticons is er een significant sekseverschil ($\chi^2 = 3,828$; $df = 1$; $p < 0,05$).

Bij het bepalen van de reactie van het publiek hebben meer meisjes het idee dat het publiek negatief oordeelt over de klas, dan jongens. Bij het bepalen van de reactie van het publiek op het kind zelf kiezen tevens meisjes vaker voor een negatief oordeel dan jongens. Wanneer er gevraagd wordt wie het gaat uitleggen, nemen meer meisjes spontaan zelf de verantwoordelijkheid dan jongens. Ook kiezen er meer meisjes voor een uitleg door de juf of meester dan jongens. Bij de vraag of het kind het zelf zou gaan uitleggen antwoorden meer meisjes dan jongens dat zij dit zouden doen. Deze verschillen zijn echter niet significant.

Wanneer er gevraagd wordt hoe een nieuw kind in de klas alles moet weten antwoorden meer jongens spontaan dat ze zouden helpen, dan meisjes. De meisjes kiezen meer voor de hulp van de juf dan de jongens. Bij de vraag of het kind zelf zou helpen antwoorden echter meer meisjes dan jongens dat zij zouden helpen. Ook deze verschillen zijn niet significant.

Tabel 7. Overzicht van alle variabelen, absolute aantallen per sekse.

Variabele		Schaamte (N)	Neg.emotie (N)	Blij (N)	Neutraal (N)	Weet niet (N)
Spontane emotie	J	13	35	0	1	7
	M	20	33	1	0	4
Spontane emotie met emoticons	J	23	22	2	8	
	M	34	16	4	5	
Oordeel publiek over klas	J	Negatief 44	Positief 3	Weet niet 4		
	M	47	5	4		
Oordeel publiek over jou	J	Negatief 8	Positief 23	Weet niet 13		
	M	10	23	12		
Wie geeft uitleg	J	Juf 19	Kinderen 6	Kind zelf 12	Niemand 7	Weet niet 12
	M	21	5	15	6	8
Geef jij uitleg	J	Ja 30	Nee 22	Weet niet 2		
	M	35	14	5		
Wie helpt nieuw kind	J	Juf 16	Wij 22	Ik 7	Niemand 7	Weet niet 4
	M	17	21	9	8	2
Ga jij helpen	J	Ja 49	Nee 7	Weet niet 0		
	M	54	2	0		

Tabel 8. Totaal aan geuite kenmerken van uitgebreide identiteit, absolute aantallen per sekse.

Totaal kenmerken 'uitgebreide identiteit'	0-2 Ken- Merken van 'uitgebreide identiteit'	3 kenmerken van 'uitgebreide identiteit'	5 kenmerken van 'uitgebreide identiteit'	6 kenmerken van 'uitgebreide identiteit'	7 kenmerken van 'uitgebreide identiteit'
	(N)	(N)	(N)	(N)	(N)
Jongens	41	7	1	7	0
Meisjes	36	7	3	12	1

Uit tabel 8 blijkt dat meer jongens 0-2 kenmerken van 'uitgebreide identiteit laten zien'. Vanaf vijf kenmerken van 'uitgebreide identiteit' is het aantal meisjes groter dan jongens. Om te bepalen of het verschil in de hoeveelheid totale geuite kenmerken van 'uitgebreide identiteit' tussen jongens en meisjes significant is, is er een Mann-Whitney U-toets afgenomen. Uit de test blijkt geen significant verschil tussen de twee groepen.

In tabel 9 is een overzicht gegeven van de absolute aantallen van de keuzes bij autochtonen en allochtonen. Uit de tabel kan worden opgemaakt dat er evenveel autochtonen en allochtonen kiezen voor een spontane sociale emotie. Bij het kiezen van een emotie met behulp van emoticons, kiezen meer allochtonen meer voor een sociale emotie dan autochtonen. Allochtonen hebben meer het idee dat het publiek negatief oordeelt over de klas terwijl autochtonen eerder het idee hebben dat het publiek negatief over henzelf oordeelt. Bij het geven van een spontane uitleg zijn er geen verschillen tussen etniciteit. Allochtonen geven echter meer uitleg nadat dit expliciet wordt gevraagd. Bij een nieuw kind geven tevens meer allochtonen aan spontaan te gaan helpen door uitleg te geven. Wanneer dit echter expliciet wordt gevraagd, zijn er meer autochtonen die uitleg geven. De bovenstaande verschillen tussen autochtonen en allochtonen zijn geen van allen significant bevonden.

Tabel 9. Overzicht van alle variabelen, absolute aantallen voor autochtonen en allochtonen.

Variabele		Schaamte (N)	Neg.emotie (N)	Blij (N)	Neutraal (N)	Weet niet (N)
Spontane emotie	Autochtoon	17	34	1	0	7
	Allochtoon	16	34	0	1	4
Spontane emotie met emoticons	Autochtoon	Schaamte 28	Neg.emotie 21	Blij 6	Neutraal 4	
	Allochtoon	29	17	0	9	
Oordeel publiek over klas	Autochtoon	Negatief 45	Positief 5	Weet niet 5		
	Allochtoon	46	3	3		
Oordeel publiek over jou	Autochtoon	Negatief 10	Positief 18	Weet niet 12		
	Allochtoon	8	28	13		
Wie geeft uitleg	Autochtoon	Juf 21	Kinderen 5	Kind zelf 12	Niemand 9	Weet niet 11
	Allochtoon	19	6	15	4	9
Geef jij uitleg	Autochtoon	Ja 33	Nee 19	Weet niet 6		
	Allochtoon	32	17	1		
Wie helpt nieuw kind	Autochtoon	Juf 17	Wij 18	Ik 9	Niemand 12	Weet niet 4
	Allochtoon	16	25	7	3	2
Ga jij helpen	Autochtoon	Ja 56	Nee 3	Weet niet 0		
	Allochtoon	47	6	0		

Er is mogelijk een verschil in totale hoeveelheid geuite kenmerken van ‘uitgebreide identiteit’ tussen autochtonen en allochtonen. In tabel 10 is te zien dat zowel autochtonen en allochtonen kenmerken van uitgebreide identiteit laten zien.

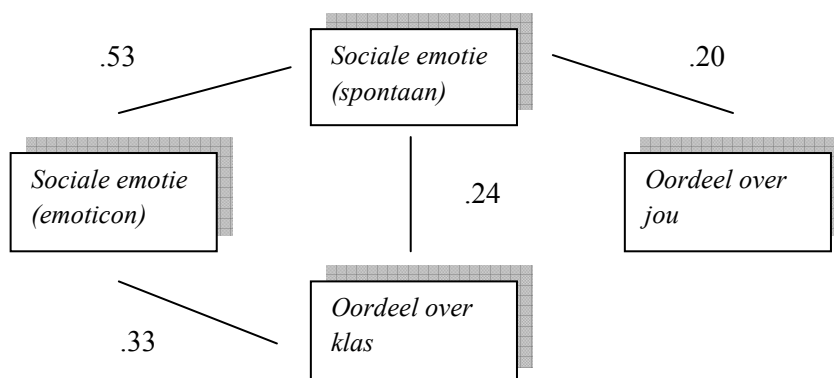
Tevens is te zien dat er bij autochtonen meer kinderen zijn die totaal 0-2 kenmerken laten zien van ‘uitgebreide identiteit’ dan bij allochtonen. Met een Mann-Whitney U-toets is gekeken of deze verschillen tussen allochtonen en autochtonen significant zijn. Er bleken geen significante verschillen tussen de groepen.

Tabel 10. Totaal aan geuite kenmerken van uitgebreide identiteit, absolute aantallen per etniciteit.

Totaal kenmerken ‘uitgebreide identiteit’	0-2 Ken- Merken van ‘uitgebreide identiteit (N)	3 kenmerken van ‘uitgebreide identiteit (N)	5 kenmerken van ‘uitgebreide identiteit (N)	6 kenmerken van ‘uitgebreide identiteit (N)	7 kenmerken van ‘uitgebreide identiteit (N)
Autochtonen	43	4	2	10	1
Allochtonen	34	10	2	9	0

Samenhang

Om de samenhang tussen de variabelen te bepalen is gebruik gemaakt van een Cramér’s V toets. Figuur 1 bevat een overzicht van de significante resultaten betreffende de samenhang van de variabelen.



Figuur 1. Samenhangmodel variabelen van ‘uitgebreide identiteit’.

Conclusie en discussie

Met behulp van deze studie kan een beeld geschetst worden van de ontwikkeling van verantwoordelijkheid van kinderen op groepsniveau; gekozen is voor een schoolklas. Het doel van de studie was na te gaan of er verschillen waren in de ontwikkeling van verantwoordelijkheid op groepsniveau: 'de uitgebreide identiteit'. De specifieke aandacht ging uit naar ontwikkelingsverschillen in leeftijd, sekse en etniciteit. Ook is er onderzocht of de veronderstelde componenten van groepsidentiteit met elkaar samenhangen.

Ten eerste is er gekeken naar leeftijdsverschillen tussen 6-, 7- en 8- jarigen wat betreft het laten zien van een sociale emotie wanneer een groepslid een negatieve uitkomst veroorzaakt. Zowel 6- jarigen als 7- en 8- jarigen lieten sociale emoties zien. Dit resultaat sluit aan bij de bevindingen van Ferguson e.a (1991) waaruit bleek dat zowel jonge (5- jarigen) als oudere kinderen (12- jarigen) sociale emoties tonen bij situaties waarbij een norm wordt overtreden of er sprake is van het negeren van verantwoordelijkheid. Er bleek in overeenstemming met het onderzoek van Bennet e.a. (1998) een significant verschil aanwezig tussen de twee leeftijdsgroepen aangaande de sociale emoties. 7- en 8- jarigen lieten zowel meer spontane sociale emoties als sociale emoties met behulp van emoticons zien. Dit betekent dat de uitgebreide identiteit op het gebied van het kunnen tonen van sociale emoties meer ontwikkeld is bij de 7- en 8- jarigen. Dit resultaat biedt inzichten aangaande de ontwikkeling van uitgebreide identiteit en biedt aanknopingspunten voor nader onderzoek naar verklaringen voor de verschillen tussen de leeftijden.

Ten tweede is er gekeken naar de leeftijdsverschillen wat betreft het idee dat jonge kinderen hebben over het oordeel van het publiek, wanneer een groepslid een negatieve uitkomst heeft veroorzaakt. Het bleek dat zowel 6- jarigen als 7- en 8- jarigen het idee hebben dat het publiek negatief oordeelt over hun klas en over henzelf. Dit is in overeenstemming met de bevindingen van Bennet e.a. (1998). Er bleek een significant verschil aanwezig is tussen 6- jarigen enerzijds en 7- en 8- jarigen anderzijds in het idee dat het publiek negatief oordeelt over de klas. Ook werden er significante verschillen gevonden voor het idee dat het publiek negatief oordeelt over het desbetreffende kind zelf. 7- en 8- jarigen hebben significant vaker het idee dat zij zelf negatief beoordeeld worden wanneer een groepslid een negatieve

uitkomst veroorzaakt. Mogelijk sluit dit resultaat aan bij de veronderstelling van Ruble e.a. (2004) dat het denken in termen van het lidmaatschap van de groep bij 6-jarigen nog niet voldoende is ontwikkeld en dat de identiteit als lid van een groep meer geïnternaliseerd en betrokken moet worden in het zelfconcept voordat het persoonlijke consequenties heeft. Er is nader onderzoek nodig om te bepalen waar het verschil in leeftijden door wordt verklaard.

Als derde is er gekeken naar leeftijdverschillen in het tonen van verantwoordelijkheid door handelen en het ondernemen van actie. Dit is in tegenstelling tot de andere twee componenten van 'uitgebreide identiteit', onderzocht met twee, in plaats van één hypothetische situatie. Er bleken in zowel het geven van spontane uitleg aan het publiek en het geven van spontane uitleg aan een nieuw kind in de klas, geen significante verschillen tussen 6-jarigen en 7-/8-jarigen. Dit is niet in overeenstemming met het onderzoek van Bennet e.a. (1998) waaruit bleek dat de oudste twee leeftijdsgroepen (7-jarigen en 9-jarigen) zich in tegenstelling tot de jongste groep (5-jarigen) geneigd waren te verontschuldigen. Er bleken wel significante verschillen aanwezig tussen 6-jarigen en 7-/8-jarigen in het geven van uitleg wanneer dit ze expliciet werd gevraagd. 7- en 8-jarigen laten meer verantwoordelijkheid zien door middel van handelingen zoals het geven van uitleg. Dit geldt bovendien voor zowel het geven van uitleg in de hypothetische situatie aangaande het optreden als het nieuwe kind in de klas. De bevindingen sluiten aan bij het onderzoek van Bennet e.a. (1998). Mogelijk nemen 7- en 8-jarigen wel verantwoordelijkheid door middel van uitleg maar kunnen zij zelf niet bedenken dat ze dit zouden kunnen doen. Zij zien de juf meer in deze rol dan zichzelf. Wanneer zij geattendeerd worden op het feit dat zij dit ook zouden kunnen doen, stemmen 7- en 8-jarigen hier meer mee in dan 6-jarigen. Het is relevant om nader onderzoek te doen naar de afwezigheid van leeftijdsverschillen bij het tonen van spontane verantwoordelijkheid in de vorm van het ondernemen van actie.

Om een compleet beeld te krijgen van het verschil tussen 6-jarigen en 7-/8-jarigen in de ontwikkeling van 'uitgebreide identiteit' is er tevens gekeken naar het totaal aan kenmerken. Er bleek dat er een significant verschil aanwezig is tussen 6-jarigen en 7- en 8-jarigen in hoeveelheid getoonde kenmerken van 'uitgebreide identiteit'. 7- en 8-jarigen laten conform de verwachtingen van dit onderzoek meer kenmerken zien van 'uitgebreide identiteit' dan 6-jarigen.

Naast de leeftijdsverschillen is er ook gekeken naar het verschil in sekse. Er is onderzocht of er verschillen zijn in de hoeveelheid geuite kenmerken van 'uitgebreide identiteit' tussen jongens en meisjes. Er zijn geen sekseverschillen gevonden wanneer er gekeken wordt naar het totaal aan kenmerken van 'uitgebreide identiteit'. Meisjes laten niet significant meer kenmerken zien dan jongens. Dit is in strijd met het onderzoek van Bennet e.a (1998) waaruit bleek dat meisjes in het 'goede vriend' experiment eerder geneigd waren antwoorden te geven die de aanwezigheid van 'uitgebreide identiteit' reflecteerden. Mogelijk zijn er op deze leeftijd nog geen verschillen tussen beide seksen zichtbaar op groepsniveau en is het voor het laten zien van alle onderdelen van uitgebreide identiteit zowel voor jongens als voor meisjes nog te vroeg. Er werd wel een significant verschil gevonden tussen jongens en meisjes wanneer er gekeken werd naar een afzonderlijk kenmerken van 'uitgebreide identiteit': het kiezen van een sociale emotie met behulp van emoticons. Meisjes kozen hier meer voor dan jongens. Mogelijk hebben meisjes eerder de neiging om een sociale emotie te geven als zij kunnen kiezen maar is het bedenken daarvan in een hypothetische situatie nog lastig. De emoticon die schaamte reflecteert, zou ook voor meisjes meer herkenbaar kunnen zijn, dan voor jongens. Uitgebreider onderzoek naar sekseverschillen in de ontwikkeling van 'uitgebreide identiteit' zou zich moeten richten op de verklaring van het verschil tussen meisjes en jongens in het geven van een sociale emotie met behulp van emoticons

Er is in het onderzoek tevens gekeken naar verschillen in etniciteit bij de ontwikkeling van 'uitgebreide identiteit'. Er is in de huidige studie verondersteld dat er geen verschillen aanwezig zijn tussen kinderen met een autochtone en kinderen met een allochtone achtergrond. Er zijn zowel voor het totale aantal kenmerken van 'uitgebreide identiteit' als voor de afzonderlijke kenmerken geen significante verschillen gevonden tussen etnische groepen. Mogelijk heeft dit te maken met factoren die zorgen voor evenwicht bij de ontwikkeling van uitgebreide identiteit. Allochtone kinderen kunnen een achterstand ervaren op het gebied van taal waardoor de ontwikkeling van 'uitgebreide identiteit' negatief beïnvloed zou kunnen worden. Daarentegen kan een collectivistische cultuur juist een positieve invloed hebben. Het is van belang om specifiek onderzoek te doen naar etnische factoren die invloed kunnen uitoefenen op de ontwikkeling van 'uitgebreide identiteit'

Naast de verschillen tussen leeftijden en de losstaande componenten van 'uitgebreide identiteit' is er gekeken naar de samenhang tussen de drie componenten:

sociale emotie, verwacht oordeel van het publiek en het tonen van verantwoordelijkheid doormiddel van handelingen. Er bleek een gemiddelde samenhang tussen het tonen van een spontane sociale emotie en het tonen van een sociale emotie met behulp van emoticons. Ook bleek er een kleine samenhang tussen zowel een spontane sociale emotie als een sociale emotie met behulp van emoticons en een verwacht negatief oordeel over de klas. Er bleek tevens een kleine samenhang tussen een spontane sociale emotie en een verwacht negatief oordeel over het kind zelf. Er werd echter geen samenhang gevonden tussen een verwacht negatief oordeel over het kind zelf en een sociale emotie met behulp van emoticons. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat het geven van een sociale emotie met behulp van een emoticons plaatsvindt in de vroege ontwikkeling van uitgebreide identiteit en dat een verwacht negatief oordeel over het kind zelf, vanwege de vele morele overwegingen die hierbij moeten worden gemaakt, pas aan het einde van de ontwikkeling van 'uitgebreide identiteit' plaatsvindt. Uitgebreider onderzoek naar het ontwikkelingsverloop van de losse kenmerken van 'uitgebreide identiteit' en de onderlinge relatie zou zeer nuttig zijn.

Het tonen van spontane verantwoordelijkheid door middel van handelingen en het tonen van verantwoordelijkheid nadat dit expliciet werd gevraagd, bleek met geen enkele andere component samen te hangen. Dit sluit niet aan bij de bevindingen van onderzoek van Bennet e.a. (1998). Mogelijk is het 'geven van uitleg' geen goede reflectie van verantwoordelijkheid zoals het zich ontwikkelt bij de 'uitgebreide identiteit'. Bij vervolgonderzoek zou deze component op een andere manier kunnen worden geoperationaliseerd bijvoorbeeld in 'het maken van excuses'. Een andere mogelijkheid is een situatie te bedenken waarbij de mogelijke rol van de leerkracht in dit verband wordt uitgesloten. Een derde van de kinderen noemt de leerkracht als degene die uitleg geeft; in vervolgonderzoek zou een situatie kunnen worden bedacht waarbij de groep zelfstandig een gezamenlijke prestatie levert.

Tijdens het onderzoek zijn er beperkingen aan het licht gekomen waar bij vervolgonderzoek meer rekening mee gehouden moet worden.

In het huidige onderzoek is 'uitgebreide identiteit' op dezelfde manier geoperationaliseerd als in het onderzoek van Bennet e.a. (1998). Er wordt uitgegaan van drie componenten die de 'uitgebreide identiteit' representeren. Dit construct is door Bennet e.a (1998) aangenomen op basis van post hoc metingen uit het onderzoek van Bennet en Cormack (1996) en op basis van wetenschappelijke

literatuur. Het is van groot belang dat er bij vervolgonderzoek een empirische toetsing plaatsvindt van het construct 'uitgebreide identiteit' zodat de betrouwbaarheid en de validiteit van dit construct kan worden vastgesteld.

De huidige studie heeft een beschrijvend karakter. De groep proefpersonen bestaat uit een niet aselechte groep leerlingen van vier basisscholen. Er kunnen alleen uitspraken worden gedaan over de onderzochte populatie en er kan niet gegeneraliseerd worden naar kinderen buiten deze onderzochte populatie. In de toekomst is het verstandig om gebruik te maken van een grote steekproef waarbij rekening wordt gehouden met diversiteit in leeftijd en achtergrond zodat het karakter van de steekproef minder select is.

Huidig onderzoek maakt veelvuldig gebruik van nominale variabelen. Er kon in de huidige studie enkel onderscheid worden gemaakt tussen categorieën en klassenindelingen. Wel is een variabele geconstrueerd op ordinaal niveau voor het aantal kenmerken van uitgebreide identiteit dat kinderen noemen. Bij een vervolgstudie moet getracht worden gebruik te maken van variabelen van een hoger niveau. Op deze manier kunnen er meer uitspraken gedaan worden aangaande de resultaten en gekeken worden naar correlaties en/of causale verbanden. Uiteraard moet er vooraf bepaald worden of de variabele een betrouwbaar onderdeel is van het construct dat gemeten wordt.

Een andere beperking van het onderzoek is de gedwongen hercodering bij een groot deel van categorieën om toetsing van de nominale variabelen mogelijk te maken. Door het inperken van het aantal categorieën is er mogelijk informatie verloren gegaan.

Er is in dit onderzoek geen controlerende vragenlijst gebruikt met betrekking tot de sociale wenselijkheid. Mogelijk hebben kinderen sociaal wenselijke antwoorden gegeven op de items. Het is duidelijk dat er het construct 'sociaal wenselijkheid' in vervolgonderzoek meegenomen moet worden.

Bij toekomstig onderzoek zou een interessante vervolgvraag gesteld kunnen worden aangaande het verschil in homogeniteit van de schoolklas. Bij het huidige onderzoek is het niet mogelijk geweest om deze onderzoeksvraag te toetsen aangezien de data over etniciteit niet eenduidig waren. De gegevens over nationaliteit, het geboorteland en de rapportage van de kinderen zelf kwamen niet overeen. Er moet bij vervolgonderzoek een nadere analyse plaatsvinden naar wat doorslaggevend is voor

het vaststellen van homogeniteit dan welk heterogeniteit van de samenstelling van de groep.

Het doel van dit onderzoek was om een steentje bij te dragen in de kennis over de ontwikkeling van 'uitgebreide identiteit' bij kinderen in de midden kindertijd. De belangrijkste conclusie die getrokken kan worden is dat er een leeftijdsverschil aanwezig is, tussen 6- jarigen enerzijds en 7- en 8- jarigen anderzijds in de ontwikkeling van 'uitgebreide identiteit'. Voor een klein deel is er een verband met sekse; er zijn geen verschillen gevonden voor etnische achtergrond.

Literatuurlijst:

- Bennet, M., & Cormack, C. (1996) Others' actions can reflect on the self: a developmental study of extended identity *The Journal of Genetic Psychology*, 157, 323-330.
- Bennet, M. & Sani, F. (2004). *The development of the social self*. New York, Psychology Press.
- Bennet, M., Thompson, S., Yuill, N., & Banerjee, R. (1998) Children's understanding of extended identity. *Developmental Psychology*, 34, 322-331.
- Bornewasser, M., & Bober, J. (1987). Individual, social group and intergroup behaviour. Some conceptual remarks on the social identity theory. *European Journal of Social Psychology*, 17, 267-276.
- Bretherton I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: a functionalist perspective. *Society for Research in Child Development*. 57, 529-548.
- Dam, G. ten., & Volman, M. (1999). *Scholen voor sociale competentie: een pedagogische-didactische benadering*. Lisse : Swets & Zeitlinger Publishers.
- Dam, G. ten., & Volman, M. (2000). Sociale competentie: reddingsvest en levenskunst. Over de pedagogische opdracht in de praktijk. *Pedagogiek*, 20, 112-127.
- Dam, G. ten., Volman, M., Westerbeek, K., Wolfgram, P., Ledoux, G., & Peschar, J. (2003). *Sociale competentie langs de meetlat. Het evalueren en meten van sociale competentie*. Den Haag, Transferpunt onderwijs en achterstanden.
- Driessen, G. (2004) Gezinsomstandigheden, opvoedingsfactoren en sociale cognitieve competenties van jonge kinderen. Paper *Onderwijsresearch Dagen*, Utrecht.
- Ferguson, T.J., Stegge, H., & Damhuis, I. (1991) Children's understanding of guilt and shame. *Child Development*, 62, 827-839.
- Ferguson, T.J., Stegge, H., Miller, H., & Olsen, E. R. (1999). Guilt, shame, and symptoms in children. *Developmental Psychology*. 35, 347-357.
- Goffman, E. (1959) The presentation of self in everyday life. In: Bennet, M., & Cormack, C. (1996) Others' actions can reflect on the self: a developmental study of extended identity *The Journal of Genetic Psychology*, 157, 323-330.

- Henrich, C.C., Kuperminc, G.P., Sack, A., Blatt, S.J., & Leadbeater, B.J. (2000) Characteristics and homogeneity of early adolescent friendship groups: a comparison of male and female clique and nonclique members. *Applied Developmental Science*, 4, 15-26.
- Neff, K., D. (2001) Judgments of personal autonomy and interpersonal responsibility in the context of Indian spousal relationships: An examination of young people's reasoning in Mysore, India. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 233– 257.
- Pels, T. (2000). *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tot gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Rheume, J., Ladoucer, R., Freeston, M.H., & Letarte, H. (1995) Experimental manipulations of responsibility: An analogue test for models of Obsessive-Compulsive Disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 33, 159-169.
- Ruffin, N.J. (2000) Developing responsibility and self management In young Children: goals of positive behavior management. *Dept. of Education Licensed School Psychologist and NCSP*. Publication Number 350-052.
- Semin, G. R., & Papadopoulou, K. (1989). *The acquisition of reflexive social emotions: The transmission and reproduction of social control through joint attention*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wallinga, R.C., Sweany, A.L., & Walters, J. (1987) The development of responsibility in young children: a 25-year view. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 119-131.

Bijlage 1. Semi-Gestructureerd interview en vragen

1. Vind je dat je een leuke klas hebt? Heb je vriendinnetjes/ vriendjes? Wie?

Ok. Nu wil ik graag met jou praten over iets wat jullie met de hele klas doen.

2. Doen jullie op school wel eens iets met de hele groep voor de andere klassen?

Kun je vertellen wat jullie een keer hadden gedaan?

Ik ga je nu een verhaaltje vertellen, waarbij je aan je eigen klas moet denken:

Hypothetische situatie:

“Stel je voor aan het eind van een thema gaan jullie als klas een presentatie geven voor de hele school, voor alle kinderen. Een paar kinderen van jullie groep 3/ of 4 waren niet op school bij de eerste lessen.

Plaatje 1 laten zien (afwezige kinderen)

Ze wisten daarom niet goed wat ze moesten doen. Niemand van jullie klas heeft het gemerkt en niemand heeft hun geholpen. Bij hun presentatie gaat het mis, helemaal mis.

Plaatje 2 laten zien (optreden)

Natuurlijk merkt iedereen het. De kinderen en leerkrachten van de andere klassen kijken eerst naar het groepje (*interviewer kijkt bedenkelijk*) en dan kijken ze allemaal naar jullie klas.....”(interviewer kijkt weer bedenkelijk)

Dat is geen goede beurt voor jullie klas, hè?”

Vraagstelling bij het verhaal:

Vraag 1

Het verhaal gaat erover dat jullie als klas moesten optreden hè?

a. Hoe zou jij je voelen over wat er gebeurd was met het optreden van jullie klas?

Hoe komt dat? Waarom nog meer?

b. Kun je je gevoel aanwijzen? (Zelfde vraag alleen dan nu met emoticons: neutraal, blij, verdrietig schaamte, (kinderen weten misschien de termen zich schamen/ zich schuldig voelen niet)) Waarom? Waarom nog meer?

Als ze het aanwijzen:

c. Hoe noem je dat gevoel?

Andere gevoelens laten aanwijzen:

d. Wat is dat voor een gevoel? (*laten benoemen*)

Wanneer schaamte wordt aangewezen: doorpraten bijv. Wanneer heb jij dat gevoel nog meer?

Wanneer iets anders dat schaamte aangewezen wordt: heb je wel eens gehoord van dat je jezelf kunt schamen? , weet je wat dat is?

e. Hoe komt het dat je die (keuze respondent) kiest? Waarom nog meer?

Bij antwoord:

-neutraal /gewoon = hun eigen schuld: maar niemand had ze het toch goed uitgelegd of geholpen? Jij toch ook niet?

-verdrietig /schaamte (als ze ongeveer hetzelfde zeggen): weet je wat het verschil is?

Doorpraten...

-blij: nog eens herinneren aan het verhaal, benadrukken dat het mis gaat.

Terugkoppelen naar het verhaal:

Vraag 2

a. Wat zouden de andere kinderen en leerkrachten die het gezien hebben denken?

b. wat zouden ze denken over jullie klas?

c. Wat zouden de andere kinderen en leerkrachten die het gezien hebben denken over jou?

Vraag 3

Zou iemand van jullie groep uitleggen hoe het kwam? Wie? Jij?

Afsluiting: eventueel terug naar de eigen presentatie van de klas (zie boven)

Ging het toen goed?

Nu wil ik nog ven doorpraten over jullie eigen klas. Je zei net dat je het een leuke klas vond hè?

Vraag 4

Stel je voor dat er een nieuw kind in de klas zou komen.

a. Wat zou die dan moeten weten over jullie klas?

b. Zijn er regels die hij/zij dan moet weten?

c. Is er wel eens ruzie? Hoe wordt dat opgelost? Lossen jullie dat zelf op? Of helpt de juf daarbij?

d. Hoe moet een nieuw kind dat allemaal weten? Zou je hem zelf helpen?

Afsluiting:

Wil je nog iets vertellen over jullie klas? Wat maakt jullie klas zo leuk (of niet leuk)?

Bijlage 2. Scoringsformulier

Scoringsformulier Analyse De groep Naam kind

School

Klas

Leeftijd

Sexe

SES

Etniciteit

Vraag 1 Gevoel benoemen

Spontaan Label	4 Neutraal	3Blij	2negatieve emotie/verdrietig	1 Schaamte	5 Anders
Emoticon Label	4	3	2	1	5
Kennis van gevoel emoticon	1 juist 2 onjuist	1 juist 2 onjuist	1 juist 2 onjuist	1 juist 2 onjuist	

Omschrijving schaamte emoticon	1. correct 2. niet correct
--------------------------------------	-----------------------------------

Redenering	1. raakt het kind zelf
------------	------------------------

over eigen keuze gevoel	<p>2 kind voelt zich niet aangesproken</p> <p>3. anders/ weet niet</p> <p>4. niet van toepassing (verhaal verkeerd begrepen)</p>
----------------------------	--

Verhaalverkeerd onthouden	<p>1. begrepen</p> <p>2. niet begrepen</p> <p>3. bij nadere toelichting begrepen</p>
------------------------------	--

Vraag 2 Reactie publiek benoemen

	Beschrijving
2a over de klas	<p>1 negatief</p> <p>2. positief</p> <p>3. weet niet</p>
2b over jou	<p>1 negatief</p> <p>2. positief</p> <p>3. weet niet</p>

Vraag 3 Uitleg

3a de groep	<p>1 de juf/meester</p> <p>2 groepje kinderen zelf</p> <p>3 kind zelf</p> <p>4 nee niemand</p> <p>5 weet niet</p>
-------------	---

Hoe moet het kind het weten?	<ol style="list-style-type: none">1. de juf/meester legt het uit2. 'wij' : kinderen incl. geïnterviewde kind / in de kring incl leerkracht3. 'ik' : kind zelf (spontaan antwoord)4. nieuw kind gaat zelf kijken, vragen5. weet niet/anders
Zou je zelf helpen	<ol style="list-style-type: none">1. Ja2. Nee3. Weet niet