



Universiteit Utrecht

Zijn gedragsmatige geremde peuters echt verlegen in elke situatie?

Master's thesis (201600201)

Utrecht University

Master's programme in Clinical Child, Family and Education Studies

Geschreven door: L.T.M. Oude Hengel (5928540)

Begeleider: Dr. A. Wijnroks

Tweede beoordelaar: Dr. J. Douma

Datum: 13 juli 2018

Voorwoord

Voor u ligt de masterthesis ‘Zijn gedragsmatige geremde peuters echt verlegen in elke situatie?’. Deze thesis is een onderdeel van de masteropleiding Clinical Child, Family and Education Studies (Orthopedagogiek) die ik volg aan de Universiteit Utrecht.

Het schrijven van deze thesis kende zijn ups en downs en heeft mij de afgelopen maanden een intensieve en stressvolle tijd bezorgd. Maar wat voorop staat, is dat ik er vooral veel van geleerd heb. Voor de dataverzameling heb ik peuters geobserveerd, wat ik erg leuk vond om te doen, omdat ik dit een interessante doelgroep vind. Ik zag als een berg op tegen het uitvoeren van de verschillende statistische analyses, maar toen ik er eenmaal meer van begreep vond ik het toch leuk om te doen, met name wanneer er daadwerkelijk significante verschillen werden gevonden.

Voor de totstandkoming van deze masterthesis wil ik graag Lex Wijnroks bedanken voor de prettige begeleiding en gerichte feedback. Verder bedank ik mijn medestudenten voor hun steun en motivatie en waar ik altijd met mijn vragen bij terecht kon. Ten slotte wil ik de kinderen bedanken die deel hebben genomen aan het onderzoek en de voorschoolse instellingen bedanken voor hun enthousiasme en gastvrijheid.

Ik wens u veel leesplezier!

Liset Oude Hengel

Utrecht, juli 2018

Abstract

Aim The aim of this research was to gain more insight into the differences in behavior in different social situations and in task orientation between shy and non-shy toddlers. **Method** A select sample of 29 shy and 82 non-shy toddlers was used for this study. The behavior of these children in a class situation has been observed using the Preschool Classroom Behavioral Observation System (PCBOS, Wijnroks, 2015). **Results** In accordance with existing literature, shy toddlers showed significantly less self-confidence. In contrast to existing literature, shy and non-shy toddlers did not differ from one another in task orientation. Shy toddlers took less of initiative to communicate with the pedagogical employees and with peers and they were more distant and less interested in pedagogical employees than non-shy toddlers. A specific effect of gender was found. Shy girls appeared to have relatively more conflicts with pedagogical employees than non-shy girls. Shy girls showed more resistance, anger and negativity in their contact with the pedagogical employees. Age did not affect the different dimensions. **Conclusion** Shy toddlers have less self-confidence and communicate less with pedagogical employees and peers. They do not differ in task orientation from non-shy toddlers. Shy girls communicate less with pedagogical employees and are more likely to have conflicts. The results of the present study provide knowledge for the use of interventions which focus on self-confidence and communication skills of toddlers.

Keywords: behavior, social situations, task orientation, shy toddlers, non-shy toddlers

Samenvatting

Doel Het doel van dit onderzoek was om meer inzicht te krijgen in de verschillen in gedrag in verschillende sociale situaties en in taakoriëntatie tussen verlegen en niet-verlegen peuters. **Method**e Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van een selecte steekproef van 29 verlegen en 82 niet-verlegen peuters. Het gedrag van deze kinderen in een klassensituatie is geobserveerd middels de Preschool Classroom Behavioral Observation System (PCBOS, Wijnroks, 2015) op een voorschoolse instelling. **Resultaten** In overeenstemming met de bestaande literatuur, toonden verlegen peuters significant minder zelfvertrouwen. In tegenstelling tot de bestaande literatuur verschilden verlegen en niet-verlegen peuters niet van elkaar op taakgerichtheid. Verlegen peuters namen minder het initiatief om te communiceren met pedagogisch medewerkers en met peers, maar qua conflicten met pedagogisch medewerkers of met peers verschilden ze niet van elkaar. Ten slotte zijn verlegen peuters wel afstandelijker en minder geïnteresseerd in pedagogisch medewerkers. Een specifiek effect van geslacht werd gevonden: verlegen meisjes hadden meer conflicten met pedagogisch medewerkers, wat betekent dat zij in meerdere mate weerstand, boosheid en negativiteit tonen in het contact, dan niet-verlegen meisjes. Leeftijd had geen invloed op de verschillende dimensies. **Conclusie** Verlegen peuters hebben minder zelfvertrouwen en communiceren minder met pedagogisch medewerkers en peers. Op taakoriëntatie verschillen ze niet van elkaar. Verlegen meisjes communiceren minder met pedagogisch medewerkers en hebben vaker conflicten. De resultaten van huidig onderzoek bieden kennis voor het inzetten van interventies gericht op zelfvertrouwen en communicatieve vaardigheden bij peuters.

Trefwoorden: gedrag, sociale situaties, taakgerichtheid, verlegen peuters, niet-verlegen peuters

Ieder kind heeft zijn eigen temperament en het temperament wordt gezien als de stabiele gedragskenmerken die een kind in de baby- en peutertijd heeft (Nigg, 2006; Rothbart & Bates, 1998; Schwartz, Wright, Shin, Kagan, & Rauch, 2003). Binnen het temperament zijn verschillende dimensies te onderscheiden, zoals verlegenheid, aandacht en aanpassingsvermogen (Thomas & Chess, 1997). Dit onderzoek richt zich op de verlegen, introverte kinderen. Kinderen met een introvert temperament zijn teruggetrokken bij mensen, objecten en situaties die ongebruikelijk of onbekend zijn (Schwartz et al., 2003). Uit verschillende onderzoeken blijkt dat verlegenheid een van de meest erfelijke dimensies van temperament is (Daniels & Plomin, 1985; Fisher Dilalla, Kagan, & Reznick, 1994; Plomin & Rowe, 1979; Asendorpf, 1990).

Het gedrag van verlegen kinderen valt vaak niet op in de groep, waardoor leidsters minder zicht hebben op wanneer deze verlegen kinderen moeilijkheden ondervinden (Ballespí, Jané, & Riba, 2012; Fantuzzo, Bulotsky, McDermott, Mosca, & Lutz, 2003). Wanneer meer bekend zou zijn over de verschillen in gedrag tussen verlegen en niet-verlegen kinderen, kan hier beter op ingespeeld worden. Onder andere kan gekeken worden naar de verschillen in sociale situaties. Er is namelijk weinig bekend of verlegen kinderen in alle sociale contexten moeite hebben om contacten te leggen. Het belang van sociale relaties tijdens de peutertijd wordt erg benadrukt, aangezien peuters in deze leeftijdsfase voor het eerst ervaring opdoen met het ontwikkelen van relaties met leeftijdsgenoten (Calkins, Gill, Johnson, & Smith, 1999; Gifford-Smith & Brownell, 2003). Daarnaast kan er ook gekeken worden naar de verschillen in taakoriëntatie. Tot op heden is niet eerder onderzocht of verlegen gedrag hen hindert in hun taakoriëntatie. Door meer kennis wordt de bestaande wetenschap uitgebreid met informatie over verlegen gedrag bij jonge kinderen.

Een verlegen temperament op jonge leeftijd is een risicofactor voor het ontwikkelen van zowel huidige (Coplan & Armer, 2007; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006; Williams et al., 2009) als latere internaliserende problemen (Nigg, 2006), zoals angst en depressie (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009). Uit onderzoek van Williams et al. (2009) is bekend dat kinderen van twee jaar oud met een verlegen temperament op vierjarige leeftijd meer internaliserende problemen laten zien. Deze hogere mate van internaliserende problemen zet zich verder voort in de kindertijd, adolescentie en volwassenheid (Pfeifer, Goldsmidt, Davidson, & Rickman, 2002; Rubin, Burgess, & Hastings, 2002).

Uit onderzoek blijkt dat verlegen kinderen doorgaans een slechtere sociale competentie hebben (Coplan, Prakash, O'Neil, & Armer, 2004; Crozier, 1995). Ze ondervinden moeilijkheden in de interacties met leeftijdsgenootjes en volwassenen (Coplan, Arbeau, &

Armer, 2008; Rudasill, Niehaus, Buhs, & White, 2013; Rydell, Bohlin, & Thorell, 2005). Verlegen kinderen zijn minder actief, prosociaal, betrokken en geaccepteerd in interacties met leeftijdsgenoten (Bohlin, Bengtsård, & Andersson, 2000; Fordham & Stevenson-Hinde, 1999; Phillipsen, Bridges, McLemore, & Sapanaro, 1999). In contacten met andere kinderen kunnen ze nerveus of angstig zijn, of kunnen ze zich voor zichzelf gaan schamen, wat van invloed is op de zelfverzekerdheid en het zelfbeeld van het kind (Colonnaesi, Napoleone, & Bögels, 2014; Colonnaesi, Nikolic, de Vente, & Bögels, 2017; Crozier, 2001). In het onderzoek van Bohlin et al. (2000) zijn 7- en 8-jarige kinderen onderzocht middels vragenlijsten. Een van de nadelen van vragenlijsten is dat respondenten meestal een sociaal en cultureel geaccepteerd antwoord geven op gevoelige items en persoonlijke vragen (Krumpal, 2013). Onderzoekers suggereren dat in vervolgonderzoek ook gebruik gemaakt moet worden van gedragsobservaties om data te verzamelen.

De hierboven beschreven onderzoeken hebben zich vooral gericht op kinderen vanaf vier jaar. Het gedrag van peuters in sociale interacties is nog niet eerder onderzocht. Het is belangrijk problemen op sociaal en emotioneel gebied zo vroeg en accuraat mogelijk vast te stellen, om zo deze kinderen te helpen in het ontwikkelen van emotionele en sociale vaardigheden en zo de kans op problemen te verkleinen (Bornstein, Hahn, & Haynes, 2010; Squires, Bricker, Heo, & Twombly, 2001). In het huidige onderzoek wordt nagegaan of het gedrag van verlegen peuters in sociale interacties met peers en pedagogisch medewerkers verschilt ten opzichte van niet-verlegen peuters.

Of verlegen peuters verschillen in hun taakoriëntatie ten opzichte van niet-verlegen peuters is ook nog niet eerder onderzocht, terwijl verschillende onderzoekers dit wel aanbevelen (Coplan et al., 2004; Spinrad et al., 2004). Bij taakoriëntatie gaat het om de mate waarin peuters bezig zijn met taken en activiteiten in de groep, inclusief de mate waarin zij de aandacht bij de taak kunnen houden (Downer et al., 2010). Taakoriëntatie wordt als een belangrijke vaardigheid gezien voor de overgang naar het basisonderwijs (Slot, Bleses, Downer, 2015). Uit eerder onderzoek van Mendez, Fantuzzo, en Cicchetti (2002) naar de taakoriëntatie bij 141 kinderen kwam naar voren dat verlegen kleuters taken vaker niet zelfstandig uitvoeren, minder actief mee doen aan taken en minder zelfvertrouwen hebben. Dit is in meerdere onderzoeken vastgesteld (Coolahan, Fantuzzo, Mendez, & McDermott, 2000; Coplan, Gavinski-Molina, Lagacé-Séguin, & Wichmann, 2001; Domínguez, Vitiello, Fuccillo, Greenfield, & Bulotsky-Shearer, 2011). In het huidige onderzoek wordt nagegaan of de taakoriëntatie verschilt tussen verlegen en niet-verlegen peuters.

De sociale situaties en taakgerichtheid van kinderen kunnen door verschillende factoren beïnvloed worden. Het is denkbaar dat verlegen kinderen in de thuissituatie minder verlegen gedrag laten zien dan op school. Dit komt mogelijk doordat in een formele setting vaak meerdere personen aanwezig zijn, die niet altijd even bekend en vertrouwd zijn (Kagan, Reznick, Snidman, Gibbons, & Johnson, 1988). In het huidige onderzoek wordt alleen naar de verlegenheid in de klas gekeken, aangezien dit veel negatieve gevolgen kan hebben voor het kind. Het kan zijn dat kinderen eerst even moeten wennen aan de peuterspeelzaal, maar naar verloop van tijd hun verlegenheid overwinnen. In dit onderzoek wordt onderscheid gemaakt tussen peuters die relatief kort en peuters die al enige tijd op de peuterspeelzaal zitten.

In het huidige onderzoek worden de verschillen in sociale situaties en taakoriëntatie tussen peuters met en zonder verlegen gedrag onderzocht in een klassensituatie. Dit wordt gedaan door middel van observaties, omdat bestaande onderzoeken met name middels vragenlijsten zijn gedaan. Allereerst wordt onderzocht of verlegen peuters meer moeite hebben met taakgericht gedrag en of ze hierbij minder zelfverzekerd zijn. Er wordt getracht de vraag te beantwoorden of verlegen en niet-verlegen peuters verschillen in de mate van contact en conflicten met pedagogisch medewerkers en peers en of ze verschillen in positief contact met de pedagogisch medewerker.

Methode

Participanten

Aan het huidige onderzoek hebben 281 peuters tussen de 30 en 50 maanden oud ($M = 41.19$; $SD = 2.98$) meegedaan die allemaal een peuterspeelzaal of kinderdagverblijf bezochten en waren aangemeld voor extra ondersteuning omtrent problemen met taal- en/of spelontwikkeling en/of gedrag bij PeuterPlus!. Deze selecte steekproef bestond uit 182 jongens (64.8%) en 99 meisjes.

Om de groep in te delen in een groep 'verlegen peuters' en een groep 'niet-verlegen peuters' werd gebruik gemaakt van de schaal 'Verlegenheid' van de Preschool Classroom Behavioral Observation System (PCBOS, zie ook beschrijving van de instrumenten). Deze schaal loopt van 1 tot 7, waarbij een lage score betekent dat het kind niet verlegen is en bij een hoge score extreem verlegen is. 37 peuters die een vier of hoger scoorden werden aangemerkt als verlegen. Vervolgens zijn uit deze groep de kinderen die problemen laten zien op andere gebieden verwijderd. Zo bleef er een groep kinderen over die alleen verlegen gedrag liet zien. De groep verlegen peuters bestond uit 29 peuters ($M = 41.17$ maanden; $SD = 2.16$ maanden), waarvan 13 jongens (44.8%) en 16 meisjes. De niet-verlegen peuters zijn geselecteerd als de scores op de schalen 'Emotionele problemen', 'Gedragsproblemen',

‘Hyperactiviteit/aandachttekort’ en ‘Totale problemen’ van de SDQ en op de schalen ‘Sociaal Gedrag’, ‘Welbevinden’ en ‘Speelwerkhouding’ van CITO binnen het normale bereik lagen. De groep niet-verlegen peuters bestond uit 82 peuters ($M = 41.38$ maanden; $SD = 3.11$ maanden), waarvan 59 jongens (72%) en 23 meisjes. In totaal werden 170 kinderen uitgesloten, vanwege een of meerdere scores in het subklinische of klinische bereik.

Procedure

De data die in dit onderzoek werd gebruikt zijn verzameld van 2010 tot 2017. Deze kinderen zijn geobserveerd middels de PCBOS (Wijnroks, 2015). De observatoren waren stagiaires die het masterprogramma orthopedagogiek volgden. De observatoren zijn voorafgaand aan de observaties getraind in het observeren met behulp van de PCBOS. Deze training besloeg meerdere dagdelen en de observatoren werd geleerd de schalen van de PCBOS in te vullen door video-opnamen te scoren van kinderen. Pas als na training bleek dat ze betrouwbaar waren in het observeren met de PCBOS (hiervoor moest elke observator het gedrag van vijf kinderen scoren met de PCBOS in vier verschillende situaties: grote kring, kleine kring, taaksituatie en vrij spel) kregen zij toestemming om de kinderen in een klassensituatie te observeren. De betrokken peuters zijn voor minimaal twee dagdelen in drie of vier verschillende situaties per dagdeel geobserveerd. De observaties vonden plaats tijdens de eerdergenoemde situaties en duurden per situatie 10 tot 30 minuten. Daarnaast hebben de pedagogisch medewerkers de SDQ en de Cito Observatielijst voor peuters ingevuld. Ouders hebben schriftelijk toestemming gegeven voor deelname van hun kind aan het onderzoek.

Meetinstrumenten:

PCBOS Voor het huidige onderzoek is er gebruik gemaakt van de PCBOS (Wijnroks, 2015). Dit instrument is een gemodificeerde versie van de InClass van Downer et al. (2010). De PCBOS is een gedragsobservatie-instrument dat als doel heeft om de vaardigheden, het gedrag en functioneren van jonge kinderen te observeren in het contact met pedagogisch medewerksters, andere peuters en taakjes in verschillende contexten. De PCBOS kent een hiërarchische opbouw, bestaande uit domeinen, dimensies, schalen en indicatoren. De volgende domeinen worden onderscheiden: ‘Omgang met de pedagogisch medewerker’, ‘Omgang met leeftijdsgenootjes’, ‘Taakoriëntatie’, ‘Zelfregulatie’ en ‘Taalontwikkeling’. Huidig onderzoek heeft gebruik gemaakt van de eerste drie domeinen. Een domein is een cluster van schalen, dimensies genoemd, die theoretisch en inhoudelijk met elkaar samenhangen. Het gedrag op een dimensie wordt gescoord met een 7-puntsschaal. De score op deze dimensie wordt op haar beurt weer bepaald door de scores op een of meerdere schalen. De indicatoren zijn kenmerken die

richting geven aan de scores (zie voor een uitgebreide beschrijving van het instrument: Wijnroks, 2015).

Het domein ‘Omgang met de pedagogisch medewerker’ Dit domein bestaat uit drie dimensies: ‘Positief contact’, ‘Communicatie met de pedagogisch medewerker’ en ‘Conflicten met de pedagogisch medewerker’. De score op elk van deze dimensies wordt weer bepaald aan de hand van een aantal schalen waarmee op een drie-puntsschaal (laag, midden, hoog) het gedrag in meer detail beoordeeld wordt. De dimensie ‘Positief contact’ bestaat uit de schalen: afstemming, contact zoeken en gedeeld positief affect, wat aangeeft of het kind de pedagogisch medewerker als een veilige basis gebruikt door contact te zoeken, hulp te vragen, samenwerkt, en het contact plezierig vindt omdat ze samen plezier beleven. De dimensie ‘Communicatie met de pedagogisch medewerker’ bestaat uit de schalen: handhaaft conversatie en verschillende doelen van de spraak, wat verwijst naar het vermogen van het kind om te communiceren met de pedagogisch medewerker en andere volwassenen. De dimensie ‘Conflicten met de pedagogisch medewerker’ bestaat uit de schalen: agressie, ongehoorzaamheid, negatief effect en aandachttrekken, wat verwijst naar de mate waarin het contact met de pedagogisch medewerker gekenmerkt wordt door weerstand, boosheid en negativiteit.

Het domein ‘Omgang met leeftijdsgenootjes’ Dit domein bestaat uit vier dimensies: ‘Sociaal gedrag’, ‘Assertiviteit’, ‘Communicatie met andere kinderen’ en ‘Conflicten met andere kinderen’. De dimensie ‘Sociaal gedrag’ bestaat uit de schalen: nabijheid zoeken, gedeeld positief affect, populariteit, perspectief nemen en samenwerking, wat verwijst naar de positieve emoties en ervaringen die het kind heeft tijdens het contact met leeftijdsgenootjes. De dimensie ‘Assertiviteit’ bestaat uit de schalen: initiatief nemen, leiderschap en voor zichzelf opkomen, wat tot uitdrukking gebracht wordt door initiatief tot contact met leeftijdsgenootjes te tonen, de leiding te nemen in het contact, en zelfvertrouwen uit te stralen in dit contact. De dimensie ‘Communicatie met andere kinderen’ bestaat uit de schalen: initieert communicatie, houdt gesprekken aan de gang en verschillend gebruik van de communicatie, wat verwijst naar de communicatie van het kind met leeftijdsgenootjes. Ten slotte bestaat de dimensie ‘Conflicten met andere kinderen’ uit de schalen: agressie, confrontatie, negatief effect en aandachttrekken, waarbij het gaat om het getoonde affect van het kind ten opzichte van leeftijdsgenootjes.

Het domein ‘Taak oriëntatie’ Dit domein bestaat uit twee dimensies: ‘Omgang met taakjes’ en ‘Zelfvertrouwen’. ‘Omgang met taakjes’ bestaat uit de schalen: volgehouden aandacht en actieve betrokkenheid, wat verwijst naar de mate waarin het kind bezig is met taakjes en activiteiten in de klas, inclusief de mate waarin het kind zijn aandacht bij de taak kan houden, enthousiast en intens bezig is. ‘Zelfvertrouwen’ bestaat uit de schalen: persoonlijk

initiatief, onafhankelijkheid, volhardendheid en zelfsturend leren, wat verwijst naar de mate waarin het kind het leren in eigen hand neemt door actief kansen te onderzoeken en niet passief te wachten op instructies.

Door de twee observatierondes met elkaar te vergelijken is de betrouwbaarheid van de PCBOS vastgesteld. De resultaten van het onderzoek naar de betrouwbaarheid, stabiliteit en contextgevoeligheid staan weergegeven in tabel 1.

Tabel 1

Betrouwbaarheid, Stabiliteit en Contextgevoeligheid PCBOS

Variabele	Ronde 1- ronde 2	r	t	p
Positief contact met PM	4.31 (1.22) - 4.15 (1.30)	.70	1.89	.06
Communicatie met PM	2.73 (1.58) - 2.73 (1.44)	.81	.00	1.00
Conflict met PM	1.47 (0.99) – 1.54 (0.93)	.77	-1.09	.28
Communicatie met peers	2.33 (1.53) – 2.45 (1.41)	.77	-.43	.16
Conflict met peers	1.78 (1.14) – 1.77 (1.11)	.74	.217	.83
Omgang met taakjes	3.99 (1.53) – 4.02 (1.47)	.63	-.206	.84
Zelfvertrouwen	3.79 (1.27) – 3.62 (1.15)	.72	2.15	.03

Noot: $n = 128$, r = correlatie tussen de schaalscores in de eerste en tweede observatieronde, t = t-waarde, p = p-waarde, PM = Pedagogisch Medewerker

Uit tabel 1 blijkt dat een meerderheid van de dimensies voldoende betrouwbaar zijn ($r = .70$ of hoger). De dimensie ‘Omgang met taakjes’ heeft een acceptabele betrouwbaarheid. De scores tussen de twee observatieronde verschillen voor de meeste dimensies niet significant van elkaar, wat wijst op een goede stabiliteit en weinig contextgevoeligheid. Alleen de dimensie ‘Zelfvertrouwen’ laat significante verschillen zien tussen de twee observatierondes, wat wijst op een geringe stabiliteit en contextgevoeligheid. Omdat alle dimensies betrouwbaar zijn en enkele dimensies contextgevoelig, is besloten om het gemiddelde van de scores van beide observatierondes te gebruiken voor de verdere data-analyse.

Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). De SDQ (Goodman, 1997) meet de psychische problematiek en vaardigheden bij kinderen. Om dit te meten werden vijf subschalen (Emotionele problemen, Gedragsproblemen, Hyperactiviteit/aandachttekort, Problemen met leeftijdgenoten, Prosociaal gedrag) en de SDQ-totaalscore gebruikt. De scores op de subschalen werden onderverdeeld in een normale score, een matig verhoogde score en een verhoogde score. De vragenlijst bestaat uit 25 items, die geformuleerd zijn als stelling. De SDQ werd ingevuld door de pedagogisch medewerkers. Onderzoek naar de betrouwbaarheid van de

schalen wijst uit op een voldoende betrouwbaarheid. Voor alle schalen is de Cronbach's Alpha bepaald met de data van PeuterPlus!, waarvoor een steekproef van 200 peuters is gebruikt. De betrouwbaarheid van de schalen zijn als volgt: Emotionele problemen: .658; Gedragsproblemen: .767; Hyperactiviteit/aandachttekort: .829; Problemen met peers: .626; Totale problemen: .749 en Prosociaal gedrag: .742.

CITO Observatielijst voor peuters. De CITO observatielijst voor peuters (Cito, 2012) meet het sociaal-emotioneel functioneren van jonge kinderen. De lijst bestaat uit 32 items die door de pedagogisch medewerkers werd ingevuld. Hierbij gaat het om drie schalen, namelijk 'Sociaal gedrag', 'Welbevinden' en 'Speelwerkhouding'. De antwoorden die de pedagogisch medewerkers hebben gegeven op de vragenlijst zijn gebaseerd op de observaties van de pedagogisch medewerkers van de jonge kinderen. Onderzoek naar de betrouwbaarheid van de CITO, gemeten in een steekproef van 106 peuters van PeuterPlus!, wijst uit dat de schalen 'Sociaal gedrag', 'Speelwerkhouding' en 'Welbevinden' allen intern consistent zijn (Cronbach's Alpha zijn respectievelijk .807, .896 en .903).

Data-analyse

De observaties van de verschillende situaties zijn bij elkaar opgeteld. Hierdoor konden de afzonderlijke situaties niet met elkaar worden vergeleken, maar dit kwam wel de betrouwbaarheid van de scores ten goede. Voor dit onderzoek is besloten om de verschillen tussen verlegen en niet-verlegen peuters te onderzoeken op de verschillende dimensies, omdat deze ook naar verschillende situaties verwijzen, zoals contact met de pedagogisch medewerker en het gedrag in taaksituaties.

Om antwoord te geven op de verschillende onderzoeksvragen werd er gebruik gemaakt van het statistische computerprogramma IBM SPSS Statistics 24. Vooraf aan de resultaten zijn de assumpties getoetst. Allereerst is gekeken naar de normaliteit middels de mate van scheefheid. Voor de meeste dimensies is voldaan aan de aanname van normaliteit. Volgens de regels van George en Mallery (2010) kunnen verdelingen als normaal beschouwd worden ($-2 < x < 2$) en bij een grote sample (> 25), kan er volgens de *Central Limit Theorem* worden aangenomen dat er aan de aanname van normaliteit is voldaan (Aarts & Wouters, 2018). De dimensies Conflicten met pedagogisch medewerkers (Skewness is 2.940) en met peers (Skewness is 2.157) zijn niet normaal verdeeld, waardoor deze middels non-parametrische toetsen zijn getoetst. De Levene's test is niet significant voor de meeste dimensies, wat betekent dat de assumptie van homogeniteit voor deze dimensies niet geschonden is. De Levene's test is wel significant voor Communicatie met pedagogisch medewerker ($p = .012$) en Conflict met pedagogisch medewerker ($p < .001$), wat betekent dat de homogeniteit voor deze variabelen

geschonden is. Aan de hand van een scatterplot is geconstateerd dat de assumptie van lineariteit niet wordt geschonden. Tevens wordt aan de assumpties van uitschieters en multicollineariteit voldaan.

Verder werd gekeken of beide groepen van elkaar verschillen op de schalen ‘Emotioneel welbevinden’ van de SDQ en ‘Welbevinden’ van de CITO. Dit werd gedaan om te controleren of de groepen alleen te onderscheiden zijn op verlegen gedrag, maar niet op andere probleemgebieden. Ook is gekeken naar verschillen in leeftijd en geslacht tussen de groepen. Indien de groepen van elkaar verschillen zal in vervolganalyses hiermee rekening gehouden worden. Daarna werd een ANOVA uitgevoerd om te onderzoeken of er een verschil in scores is op de verschillende dimensies van de PCBOS.

Resultaten

Om de verlegen en niet-verlegen groep te valideren werden ze beide met elkaar vergeleken op de schaal ‘Welbevinden’ van CITO en op ‘Emotionele problemen’ van de SDQ. In tabel 2 zijn hiervan de resultaten weergegeven.

Tabel 2

Validatie groepen verlegen en niet-verlegen peuters

Variabele	Verlegen peuters			Niet-verlegen peuters			<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Welbevinden (CITO)	28	19.250	7.022	80	7.700	4.574	<.001
Emotionele problemen (SDQ)	28	2.821	2.709	82	1.159	1.461	<.001

In tabel 2 is af te lezen dat de groepen significant verschillen op de schalen ‘Welbevinden’ (CITO) en ‘Emotionele problemen’ (SDQ). Dit betekent dat de verlegen groep ook door de pedagogisch medewerkers als een groep met problemen op emotioneel gebied zijn beoordeeld. Opvallend is het hoge gemiddelde van verlegen peuters op de schaal ‘Welbevinden’ van CITO. Dit betekent dat verlegen kinderen extreem emotioneel instabiel zijn, extreem minder goed kunnen omgaan met onverwachte gebeurtenissen en extreem minder ontspannen zijn dan niet-verlegen kinderen. De groepen verschillen significant ($F = 7.24$, $p = .008$) op geslacht en significant ($F = 1.90$, $p = .04$) op leeftijd, waardoor de analyses apart zijn herhaald voor jongens/meisjes en voor jonge/oudere peuters. Middels een Chi-kwadraat blijkt dat de verdeling van jonge/oude peuters niet significant ($p = .17$) verschilt tussen verlegen en niet-verlegen kinderen, wat betekent dat er met de verdeling geen rekening gehouden hoeft te worden. Wel is middels een ANOVA gebleken dat oudere, verlegen peuters ($M = 5.00$, $SD =$

.674) een significant ($F = 11.79, p = .002$) hogere score op ‘Verlegenheid’ van de PCBOS behaalden dan jonge, verlegen peuters ($M = 4.29, SD = .44$).

In tabel 3 zijn de aantallen, gemiddelde scores en standaardvariaties van de verlegen en niet-verlegen peuters weergegeven op de dimensies van de PCBOS en zijn daarnaast de toetsresultaten weergegeven van de eenweg-ANOVA.

Tabel 3

Beschrijvende Statistieken en Toetsresultaten

Variabele	PCBOS							
	Verlegen peuters			Niet-verlegen peuters ($N = 82$)				
	N	M	SD	M	SD	F	p	R^2
Omgang met taakjes	28	4.57	.99	4.62	1.17	.036	.85	.00
Zelfvertrouwen	28	3.41	1.12	4.28	1.15	12.18	.001	.10
Positief contact met PM	29	3.78	1.31	4.73	1.01	16.53	<.001	.13
Communicatie met PM	28	2.14	1.00	3.09	1.37	11.16	.001	.09
Conflict met PM	28	1.57	1.21	1.31	.57	2.33	.13	.02
Communicatie met peers	29	1.84	1.03	2.79	1.31	12.31	.001	.10
Conflict met peers	29	1.41	.88	1.59	.94	.813	.37	.01

Noot. PM = Pedagogisch Medewerker

In tabel 3 is af te lezen dat verlegen peuters significant minder zelfvertrouwen hebben dan niet-verlegen peuters. Dit is een gemiddeld effect (Allen & Bennett, 2012). Verder hebben ze significant minder positief contact met de pedagogisch medewerkers en communiceren ze significant minder met de pedagogisch medewerkers en met leeftijdsgenoten. Allen een middelgroot effect. Qua omgang met taakjes en conflicten met pedagogisch medewerkers en leeftijdsgenootjes verschillen ze niet significant van elkaar.

Bovenstaande analyses zijn voor de jongens en de meisjes apart herhaald. Bij de jongens werd, net als hierboven, een significant resultaat gevonden op Zelfvertrouwen, $F(1, 69) = 3.99, p = .050, R^2 = .06$, Positief contact met de pedagogisch medewerker, $F(1, 70) = 7.02, p = .01, R^2 = .09$, Communicatie met pedagogisch medewerker, $F(1, 69) = 5.23, p = .03, R^2 = .07$ en Communicatie met peers, $F(1, 70) = 5.60, p = .02, R^2 = .08$.

Bij de meisjes werd, net als hierboven, een significant resultaat gevonden op Zelfvertrouwen, $F(1, 37) = 8.51, p = .006, R^2 = .19$, Positief contact met de pedagogisch medewerker, $F(1, 37) = 8.00, p = .008, R^2 = .18$ en Communicatie met peers, $F(1, 37) = 4.75,$

$p = .04$, $R^2 = .11$. Daarentegen werd er ook een significant verschil gevonden op Conflict met pedagogisch medewerker, $F(1, 37) = 4.20$, $p = .05$, $R^2 = .10$, wat betekent dat het contact van verlegen meisjes met de pedagogisch medewerker, in tegenstelling tot niet-verlegen meisjes, in mindere mate wordt gekenmerkt door weerstand, boosheid en negativiteit. In tegenstelling tot de jongens werd er op Communicatie met pedagogisch medewerker bij de meisjes geen significant resultaat gevonden, $F(1, 37) = 3.81$, $p = .06$, $R^2 = .09$, wat betekent dat er tussen verlegen en niet-verlegen meisjes geen significant verschil is wat betreft deze communicatie.

Jonge verlegen peuters ($M = 3.32$, $SD = 1.09$) hebben significant ($F = 8.33$, $p = .006$) minder zelfvertrouwen dan jonge niet-verlegen peuters ($M = 4.27$, $SD = 1.12$). Daarnaast hebben jonge verlegen peuters ($M = 3.62$, $SD = 1.41$) significant ($F = 9.99$, $p = .003$) minder positief contact met de pedagogisch medewerker dan jonge niet-verlegen peuters ($M = 4.70$, $SD = 1.03$) en hebben jonge verlegen peuters ($M = 2.12$, $SD = 1.15$) significant ($F = 4.17$, $p = .05$) minder gesprekken met de pedagogisch medewerker dan jonge niet-verlegen peuters ($M = 2.81$, $SD = 1.14$). Ten slotte hebben jonge verlegen peuters ($M = 1.65$, $SD = 1.42$.) significant ($F = 7.86$, $p = .01$) minder gesprekken met leeftijdsgenootjes dan jonge niet-verlegen peuters ($M = 2.50$, $SD = 1.08$).

Bij de oudere peuters werd er een significant ($F = 5.18$, $p = .03$) verschil gevonden tussen verlegen ($M = 4.00$, $SD = 1.17$) en niet-verlegen peuters ($M = 4.76$, $SD = 1.00$) bij Positief contact met de pedagogisch medewerker en een significant verschil ($F = 5.73$, $p = .02$) tussen verlegen ($M = 2.18$, $SD = .75$) en niet-verlegen peuters ($M = 3.31$, $SD = 1.51$) bij Communicatie met de pedagogisch medewerker.

Wanneer er werd gekeken naar de verschillen tussen verlegen oudere en verlegen jongere peuters, werden bovenstaande significante verschillen niet gevonden. Dit betekent dat er geen verschillen zijn tussen verlegen jonge- en oudere verlegen peuters op de verschillende dimensies. Wanneer er werd gekeken naar leeftijd, nemen oudere peuters ($M = 3.09$, $SD = 1.46$) significant ($F = 3.95$, $p = .049$) meer het initiatief om te communiceren met de pedagogisch medewerker dan jongere peuters ($M = 2.58$, $SD = 1.18$). Daarnaast communiceren oudere peuters ($M = 2.83$, $SD = 1.42$) significant ($F = 6.25$, $p = .01$) meer met leeftijdsgenootjes dan jongere peuters ($M = 2.23$, $SD = 1.10$).

Discussie

In het huidige onderzoek is nagegaan of verlegen en niet-verlegen peuters verschillend gedrag laten zien in verschillende sociale situaties en in taakoriëntatie, om zo meer inzicht te krijgen in de verlegenheid van jonge kinderen. Tot op heden is weinig bekend over wanneer verlegen kinderen daadwerkelijk verlegen gedrag laten zien. Het is van belang dat hier meer

bekendheid over is, omdat een verlegen temperament op jonge leeftijd een risicofactor is voor het ontwikkelen van internaliserende problemen (Coplan & Armer, 2007) en pedagogisch medewerkers verlegenheid vaak niet als een probleem erkennen (Buyse, Verschueren, & Doumen, 2011; Thomason & La Paro, 2009). Wanneer we meer weten over verlegen gedrag, kan hier in de praktijk beter op ingespeeld worden bij het inzetten van interventies.

De resultaten laten zien dat verlegen peuters minder zelfvertrouwen hebben dan niet-verlegen peuters, wat inhoudt dat ze minder het leren in eigen hand nemen door actief kansen te onderzoeken, passief wachten op instructies, minder zelfstandig zijn en minder doorzettingsvermogen laten zien. Dit is in overeenstemming met de gevonden literatuur (Coolahan et al., 2000). Dit verschil werd ook gevonden bij jonge verlegen en niet-verlegen peuters, maar niet bij oudere verlegen en niet-verlegen peuters. Mogelijk hebben oudere peuters al meer zelfvertrouwen en vallen de verschillen dan minder op. Daarnaast is als resultaat gevonden dat verlegen en niet-verlegen peuters niet van elkaar verschillen in taakgerichtheid. Dit is niet in overeenstemming met de literatuur. Zo beweren Mendez et al. (2002) dat verlegen kleuters taken vaker niet zelfstandig uitvoeren dan niet-verlegen kleuters. Een verklaring hiervoor kan zijn dat kinderen op kleuterleeftijd taakgerichter zijn (Janssen-Vos & van Oers, 2000). Wat betreft de communicatie met de pedagogisch medewerker en met peers, nemen verlegen peuters minder het initiatief om een gesprekje te voeren. In sociale situaties ervaren verlegen peuters dus meer moeite met het aangaan van conversaties. In tegenstelling tot de jongens werd er op communicatie met de pedagogisch medewerker bij de meisjes geen significant verschil gevonden, wat betekent dat er qua communicatie met de pedagogisch medewerker geen verschillen zitten tussen verlegen en niet-verlegen meisjes. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat meisjes over het algemeen wat meer sociaal angstig zijn dan jongens en zich actief verweren tegen sociaal contact, waardoor de verschillen tussen verlegen en niet-verlegen meisjes minder groot zijn (Rudasill & Moritz, 2008). Bij Communicatie met peers werd, in tegenstelling tot bij de jonge peuters, bij de oude peuters geen significant verschil gevonden tussen de verlegen en niet-verlegen groep. Dit is in overeenstemming met het gevonden resultaat dat oudere peuters meer het initiatief nemen om te communiceren met leeftijdsgenootjes en volwassenen dan jongere peuters. Het kan zijn dat dit te maken heeft met het zelfvertrouwen van de kinderen en zij op deze leeftijd eerder een gesprek aangaan met leeftijdsgenoten.

Qua conflicten met de pedagogisch medewerker of met peers verschillen verlegen en niet-verlegen peuters niet van elkaar. In tegenstelling tot de jongens werd bij de meisjes voor conflicten met pedagogisch medewerker wel een significant resultaat gevonden. Een

vergelijking van de gemiddelden laat zien dat verlegen meisjes in meerdere mate weerstand, boosheid, en negativiteit tonen in het contact met de pedagogisch medewerker dan (verlegen) jongens en niet-verlegen meisjes. Verlegen meisjes zijn emotioneel minder stabiel, kunnen minder goed omgaan met onverwachte gebeurtenissen en zijn minder ontspannen dan niet-verlegen meisjes. Aannemelijk is dat als anderen zich niet opdringen aan hen, ze zich niet bedreigd voelen en dan 'normaal' omgaan met de pedagogisch medewerkers en met peers, maar zich verzetten als anderen initiatief nemen tot contact. Verlegen peuters zijn afstandelijker en minder geïnteresseerd in pedagogisch medewerkers, te zien aan de significante verschillen tussen de gemiddeldes op 'Positief contact met de pedagogisch medewerker'.

Uit de analyses blijkt dat oudere, verlegen peuters meer verlegen gedrag laten zien dan jonge, verlegen peuters. Verder zijn er geen verschillen gevonden tussen oudere en jongere verlegen peuters. Dit betekent dat de verschillen tussen verlegen en niet-verlegen peuters niet afhankelijk zijn van de tijd dat ze op de peuterspeelzaal zitten.

Het huidige onderzoek bevat enkele sterke punten en beperkingen. Een sterk punt is dat de gebruikte instrumenten betrouwbaar zijn. Daarnaast zijn de verschillende groepen zorgvuldig ingedeeld op basis van duidelijke criteria, waardoor met zekerheid gezegd kan worden dat de groep verlegen peuters goed te onderscheiden is van de groep niet-verlegen peuters. Bovendien is de groep niet-verlegen kinderen gecontroleerd voor de aanwezigheid van andere problemen. Desondanks zijn er ook kanttekeningen te plaatsen. De eerste limitatie is dat de ouders het gedrag van hun kind niet beoordeeld hebben. Het kan zijn dat de verlegen peuters thuis geen verlegen gedrag laten zien. Een tweede limitatie is dat is vastgesteld dat de niet-verlegen peuters geen enkele problemen vertonen, maar ze zijn wel aangemeld voor extra ondersteuning. Een belangrijke reden voor aanmelding kunnen bijvoorbeeld taalproblemen zijn. Dit kan de resultaten hebben beïnvloed.

Voor toekomstig onderzoek wordt aanbevolen om ook de ouders van de kinderen mee te nemen en hen ook de verlegenheid van hun kind te laten beoordelen. Tevens is het van belang om ook onderzoek te doen bij de algemene populatie en niet alleen peuters te onderzoeken die vanwege problemen zijn aangemeld op de voorschoolse instelling, om zo de generalisatie van de uitkomsten te vergroten.

Geconcludeerd kan worden dat door huidig onderzoek meer bekend is over het verlegen gedrag van peuters. Verlegen en niet-verlegen peuters verschillen niet van elkaar op taakgerichtheid, maar verlegen peuters hebben wel minder zelfvertrouwen en communiceren minder met pedagogisch medewerkers en peers. Daarnaast zijn verlegen meisjes vaker emotioneel minder stabiel en kunnen zij minder goed met onverwachte gebeurtenissen omgaan,

waardoor zij in tegenstelling tot verlegen jongens zich sneller bedreigd voelen en zich daartegen verzetten en hierdoor minder communiceren met pedagogisch medewerkers en vaker conflicten hebben. Oudere peuters hebben meer zelfvertrouwen, waardoor ze makkelijker communiceren met volwassenen en leeftijdsgenootjes dan jonge peuters. Nu hier meer over bekend is kan hier in de praktijk beter op ingespeeld worden bij het inzetten en uitvoeren van interventies op voorschoolse instellingen gericht op het verbeteren van contacten leggen met anderen en het vergroten van het zelfvertrouwen.

Referenties

- Allen, P., & Bennett, K. (2012). *SPSS 20: A practical guide*. Australia: Cengage Learning.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.
- Asendorpf, J. B. (1990). Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability, and peer avoidance. *Human Development, 33*, 250-259. doi: 10.1159/000276522
- Ballespí, S., Jané, C., & Riba, D. (2012). Who should report abnormal behaviour at preschool age? The case of behavioural inhibition. *Child Psychiatry and Human Development, 43*, 48-69. doi: 10.1007/s10578-011-0250-5
- Bohlin, G., Bengtsård, K., & Andersson, K. (2000). Social inhibition and overfriendliness as related to socioemotional functioning in 7- and 8-year-old children. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*, 414-423. doi: 10.1207/S15374424JCCP2903_12
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology, 22*, 717-735. doi: 10.1017/S0954579410000416
- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference? *Social Development, 20*, 33-50. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x
- Calkins, S. D., Gill, K. L., Johnson, M. C., & Smith, C. L. (1999). Emotional reactivity and emotional regulation strategies as predictors of social behaviour with peers during toddlerhood. *Social Development, 8*, 310-334. doi: 10.1111/1467-9507.00098
- Colnnesi, C., Napoleone, E., & Bögels, S. M. (2014). Positive and negative expressions of shyness in toddlers: Are they related to anxiety in the same way? *Journal of Personality and Social Psychology, 106*, 624-637. doi: 10.1037/a0035561
- Colnnesi, C., Nikolic, M., de Vente, W., & Bögels, S. M. (2017). Social anxiety symptoms in young children: investigating the interplay of theory of mind and expressions of shyness. *Journal of Abnormal Child Psychology, 45*, 997-1011. doi: 10.1007/s10802-016-0206-0
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology, 92*, 458-465. doi: 10.1037#0022-0663.92.3.458

- Coplan, R. J., Arbeau, K. A., & Armer, M. (2008). Don't fret, be supportive! Maternal characteristics linking child shyness to psychosocial and school adjustment in kindergarten. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*, 359-371. doi: 10.1007/s10802-007-9183-7
- Coplan, R. J., & Armer, M. (2007). A "multitude" of solitude: A closer look at social withdrawal and nonsocial play in early childhood. *Child Development Perspectives*, *1*, 26-32. doi: 10.1111/j.1750-8606.2007.00006.x
- Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M. H., Lagacé-Séguin, D. G., & Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology*, *37*, 464-474. doi: 10.1037/0012-1649.37.4.464
- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K., & Armer, M. (2004). Do you 'want' to play? Distinguishing between conflicted-shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology*, *40*, 244-258.
- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (2010). *Social withdrawal and shyness in childhood*. New York: The Guilford Press.
- Crozier, R. W. (1995). Shyness and self-esteem in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, *65*, 85-95. doi: 10.1111/j.2044-8279.1995.tb01133.x
- Crozier, R. W. (2001). Shyness, self-perception, and reticence. In R.J. Riding & S.G. Kayner (Ed.), *Self-perception: International Perspectives on Individual Differences* (Vol. 2, 53-76). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Daniels, D., & Plomin, R. (1985). Origins of individual differences in infant shyness. *Developmental Psychology*, *21*, 118-121.
- Domínguez, X., Vitiello, V. E., Fuccillo, J. M., Greenfield, D. B., & Bulotsky-Shearer, R. J. (2011). The role of context in preschool learning: A multilevel examination of the contribution of context-specific problem behaviors and classroom process quality to low-income children's approaches to learning. *Journal of School Psychology*, *49*, 175-195. doi: 10.1016/j.jsp.2010.11.002
- Downer, J. T., Booren, L. M., Limab, O. K., Luckner, E., & Pianta, R. C. (2010). The individualized classroom assessment scoring system (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, *25*, 1-16. doi: 10.1016/j.ecresq.2009.08.004

- Fantuzzo, J., Bulotsky, R., McDermott, P., Mosca, S., & Lutz, M. N. (2003). A multivariate analysis of emotional and behavioral adjustment and preschool educational outcomes. *School Psychology Review, 32*, 185-203.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using SPSS* (4th ed.). London: SAGE
- Fisher Dilalla, F., Kagan, J., & Reznick, J. S. (1994). Genetic etiology of behavioral inhibition among 2-year-old children. *Infant Behavior and Development, 17*, 405-412. doi: 10.1016/0163-6383(94)90032-9
- Fordham, K., & Stevenson-Hinde, J. (1999). Shyness, friendship quality, and adjustment during middle childhood. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 40*, 757-768.
- George, D. & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference (10. Baski)*. Boston, MA: Pearson Education
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*, 235-284. doi: 10.1016/S0022-4405(03)00048-7
- Goodman, R. (2006). Nederlandse vertaling van de Strengths and Difficulties Questionnaire van Goodman (1997)
- Janssen-Vos, F. & van Oers, B. (2000) Eén voor één maar niet alleen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 39*, 300-312.
- Kagan, J., Reznick, J. S., Snidman, N., Gibbons, J., & Johnson, M. O. (1988). Childhood derivatives of inhibition and lack of inhibition to the unfamiliar. *Child Development, 59*, 1580-1589. doi: 10.2307/1130672
- Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: a literature review. *Quality & Quantity, 47*, 2025-2047. doi: 10.1007/s11135-011-9640-9
- Mendez, J. L., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among lowincome African American preschool children. *Child Development, 73*, 1085-1100. doi: 0009-3920/2002/7304-0007
- Nigg, J. T. (2006). Temperament and developmental psychology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*, 395-422. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01612.x
- Pfeifer, M., Goldsmith, H. H., Davidson, R. J., & Rickman, M. (2002). Continuity and change in inhibited and uninhibited children. *Child Development, 73*, 1474-1485. doi: 10.1111/1467-8624.00484

- Phillipsen, L. C., Bridges, S. K., McLemore, T. G., & Saponaro, L. A. (1999). Perceptions of social behavior and peer acceptance in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education, 14*, 68–77. doi: 10.1080/02568549909594753
- Plomin, R. & Rowe, D. C. (1979). Genetic and environmental etiology of social behavior in infancy. *Developmental Psychology, 15*, 62-72. doi: 10.1037/h0078078
- Reznick, J. S., Kagan, J., Snidman, N., Gersten, M., Baak, K., & Rosenberg, A. (1986). Inhibited and uninhibited children: A follow-up study. *Child Development, 57*, 660-680. doi: 10.2307/1130344
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In N. Eisenberg (Vol. Ed.) & W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 105-176). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571–645). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Hastings. (2002). Stability and social-behavioral consequences of toddlers inhibited temperament and parenting behaviors. *Child Development, 73*, 483-495. doi: 0009-3920/2002/7302-0010
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *The Annual Review of Psychology, 60*, 141–71. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163642
- Rudasill, K. M., & Moritz, K. (2008). Contributions of children’s temperament to teacher’s judgments of social competence from kindergarten through second grade. *Early Education and Development, 4*, 643-666. doi: 10.1080/104092802231096
- Rudasill, K. M., Niehaus, K., Buhs, E., & White, J. M. (2013). Temperament in early childhood and peer interactions in third grade: The role of teacher–child relationships in early elementary grades. *Journal of School Psychology, 51*, 701-715. doi: 10.1016/j.jsp.2013.08.002
- Rydell, A., Bohlin, G., & Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children’s relationships with teachers and peer competence in preschool. *Journal of Attachment & Human Development, 7*, 187-204. doi: 10.1080/14616730500134282

- Schwartz, C. E., Wright, C. I., Shin, L. M., Kagan, J., & Rauch, S. L. (2003). Inhibited and uninhibited children “grown up”: Adult amygdalar response to novelty. *Science*, *300*, 1952-1953. doi: 10.1126/science.1083703
- Slot, P. L., Bleses, D., & Downer, J. (2015). *The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS). Pilot version*. Utrecht: Universiteit Utrecht
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, R. A., Kupanoff, K., ... Holmes, J. (2004). The relation of children’s everyday non-social peer play behaviour to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, *40*, 67-80. doi: 10.1037/0012-1649.40.1.67
- Squires, J., Bricker, D., & Potter, L. (1995). Revision of a parent-completed developmental screening tool: Ages and stages questionnaires. *Journal of Pediatric Psychology*, *22*, 313-328. doi: 10.1093/jpepsy/22.3.313
- Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher-child interactions in toddler child care. *Early Education & Development*, *20*, 285-304. doi: 10.1080/10409280902773351
- Wijnroks, L. (2015). *Preschool classroom behavioral observation system (PCBOS). Observatiesysteem voor het beoordelen van het gedrag, zelfregulatie en taalontwikkeling van peuters en kleuters in een klassensituatie. Voorlopige handleiding*. Universiteit Utrecht: Utrecht.
- Williams, L. R., Degnan, K. A., Perez-Edgar, K. E., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Pine, D. S., . . . Fox, N. A. (2009). Impact of behavioral inhibition and parenting style on internalizing and externalizing problems from early childhood through adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *37*, 1063-1074. doi 10.1007/s10802-009-9331-3