

Universiteit Utrecht
Master kinder- en jeugd psychologie

THESIS

Stabiliteit van zelfwaardering bij jonge kinderen (4-8 jaar)
En de relatie met agressie

Kelly Diks

Studentnr.: 0318264

23 juni 2008

Universiteit Utrecht
Capaciteitgroep: Kinder- en Jeugdpsychologie
Begeleider: Annerieke Oosterwegel
Tweede beoordelaar: Elly Singer

Abstract

Er wordt onderzoek gedaan naar de stabiliteit van zelfwaardering bij jonge kinderen. Hierbij werd gekeken wat de relatie van instabiliteit met agressie is. Het onderzoek werd gedaan onder 121 basisschoolleerlingen van 4-8 jaar ($M= 5,94$; $SD=1,12$), uit de groepen 1-4, waarvan 61 meisjes en 60 jongens.

Hierbij werd gebruik gemaakt van de Harter en Pike (1984) Pictorial Scale for Percieved Competence and Social Acceptance (PSPCSA), de Strength and Difficulty Questionairre van Goodman (1997) en een Repertory Grid.

Uit het onderzoek bleek dat er een significant grotere instabiliteit te zien is bij de kinderen uit groep 1 van de basisschool. Meisjes bleken geen instabieler zelfwaardering te hebben dan jongens. Ook de hoogte van zelfwaardering was niet significant verschillend tussen jongens en meisjes. Er bleek alleen voor de kinderen uit groep 1 een significant effect van de instabiliteit van de Acceptatie door de Moeder op agressie. Kinderen met een hogere instabiliteit vertoonden meer gedragsproblemen. De hoogte zelfwaardering en de instabiliteit droegen niet significant bij aan het verklaren van gedragsproblemen. Er bleek een significant hoofdeffect voor geslacht bij instabiliteit cognitieve competentie op agressie. Zowel jongens met een stabiele als met een instabiele zelfwaardering vertonen meer agressie, dan jongens met een gemiddelde stabiliteit en dan alle meisjes.

Uit verder onderzoek moet blijken of lage aantallen in sommige subgroepen de oorzaak zijn van de significante scores en of jonge kinderen verschillen van oudere en adolescenten en volwassenen.

Inhoudsopgave

	Pagina
Abstract	2
Inhoudsopgave	3
Voorwoord	4
Inleiding	5
Cognitieve ontwikkeling	5
Zelf-concept	7
Zelf-waardering	8
Stabiliteit van zelfwaardering	11
Agressie en externaliserend probleemgedrag	13
Zelfwaardering en Agressie	15
Methoden	18
Steekproef	18
Procedure	19
Instrumenten	20
Variabelen in het onderzoek	25
Statistische analyses	26
Resultaten	28
Discussie	34
Referenties	37
Bijlagen	
1. Voorbeeld uit Harter en Pike Pictorial Scale for Percieved Competence and Social Acceptance voor jongens: afbeelding bij item nr. 24	42
2. Voorbeeld uit Harter en Pike Pictorial Scale for Percieved Competence and Social Acceptance voor jongens: tekst bij voorbeelditem	43
3. Lijst met items Harter en Pike schaal	44
4. Antwoordformulier bij Pictorial Scale for Percieved Competence and Social Acceptance voor Jongens 6-7 jaar	45
5. Repertory Grid	46
6. SDQ	47
7. Schema afnames door studenten	49

Voorwoord

Na een periode van 5 maanden is er een einde gekomen aan het proces van het schrijven deze masterscriptie, als afstudeeronderdeel van de opleiding psychologie. Een drukke en enerverende periode, zowel binnen als buiten de studie.

Ik wil een aantal mensen bedanken voor hun hulp bij het maken van deze scriptie. Allereerst mijn begeleidster Annerieke Oosterwegel voor de hulp bij het opzetten en uitvoeren van het onderzoek en de commentaren op de geschreven stukken. Eveneens verdient mijn studiegenoot Irene Vogel dank in deze voor opmerkingen, vele malen overleg en de goede samenwerking. Verder ook dank aan de tweede beoordelaar, Elly Singer, voor het nakijken en beoordelen van de scriptie. Verder wil ik graag de school in Ens bedanken voor het onderzoek dat ik daar mocht doen en mijn schoonzusje voor het fungeren als communicatiekanaal op sommige momenten. Als laatste gaat mijn dank uit naar Bert, die ondanks de drukte nog steeds durfde te trouwen in deze periode en me enorm heeft geholpen met redactionele commentaren op mijn werk.

Inleiding

Zelfwaardering is een vaak gebruikt en veel onderzocht construct in de psychologie. Er zijn door de jaren heen vele verschillende termen gebruikt om de manier waarop het zelf gezien wordt te benoemen. Zelfwaarde, zelfbeeld, zelfevaluaties en zelfconcept zijn hier slechts enkele voorbeelden van. De relatie van zelfwaardering met uiteenlopende onderwerpen is in de loop der tijd onderzocht. Zo observeerde Freud (1917/1968) al dat negatieve zelfevaluaties een rol spelen bij volwassenen met een depressieve stoornis.

De laatste jaren is er met name veel aandacht ontstaan voor de stabiliteit van zelfwaardering. De relatie tussen stabiliteit van zelfwaardering en psychologisch functioneren (zie b.v. Kernis, Paradise, Whitaker, Wheatman & Goldman, 2000; Kernis, 2005) en vijandig en boos gedrag (Kernis, Granneman & Barclay, 1989), zijn onder andere onderwerpen die onderzocht zijn.

Het hier beschreven onderzoek wordt verricht, omdat er nog weinig onderzoek is naar de stabiliteit van zelfwaardering bij jonge kinderen. Het onderzoek richtte zich tot nu toe meer op volwassenen en adolescenten (e.g. Kernis et al., 1989; Kernis, 2005). Het doel van dit onderzoek is dan ook om meer inzicht te krijgen in de werking van stabiliteit van zelfwaardering bij jonge kinderen.

Cognitieve ontwikkeling

Volgens Siegler (2007) is variabiliteit in gedrag erg belangrijk in de vorming van mensen. Variabiliteit komt voor in alle leeftijden en in alle domeinen. Het is belangrijk omdat het niet alleen kan helpen de ontwikkeling te beschrijven die mensen doormaken, maar ook omdat het kan helpen beter uit te leggen hoe deze cognitieve veranderingen plaatsvinden.

Piaget veronderstelt in zijn theorieën over cognitieve ontwikkeling dat de cognitie wordt opgebouwd uit cognitieve structuren. Deze structuren worden steeds complexer en beter georganiseerd naar mate het kind ouder wordt. Het kind doorloopt daarbij verschillende fases die hiërarchisch op elkaar volgen en aan het einde van een fase vormen de structurele gegevens hiervan een geïntegreerd geheel (Verhofstadt- Deneve, Van Geert & Vyt, 2003).

Inhelder en Piaget (1966) onderscheiden verschillende fases in de cognitieve ontwikkeling. In de *sensomotorische* fase (0 tot 2 jaar) betekent dit dat het kind zijn eigen ego

gaat onderscheiden en zijn lichaam gaat situeren in een ruimtelijk en causaal georganiseerde ruimte, met permanente objecten en personen zoals zichzelf. Vanaf 18 maanden leren kinderen ook symbolische representaties, waardoor het voor hen mogelijk wordt zich dingen voor te stellen, die niet aanwezig zijn en ze doen-alsof-spelletjes gaan spelen. Bij de *concreet-operationele* fase (4 tot 12 jaar) is het gebrek aan differentiatie representatief; zowel het objectief kunnen structureren van verbanden tussen klassen, relaties en getallen als het vervaardigen van handigheid in interindividuele relaties, is datgene wat centraal staat in deze fase. In de *formeel-operationele* fase (12 tot 15 jaar) wordt het voor het kind mogelijk om te gaan denken op hypothetisch niveau, doordat het de realiteit concreet weet te ordenen.

De Neo-Piagetiaan Robbie Case vult de theorie van Piaget aan met theorie over informatieverwerking. Volgens Case (1992,1998) wordt de verandering binnen en tussen de stadia van Piaget veroorzaakt door een groei in de capaciteit voor informatieverwerking. Doordat de ruimte in het werkgeheugen van kinderen uitbreid wordt het mogelijk steeds naar een volgende fase te gaan. De factoren die Case als belangrijk hiervoor ziet zijn: [1] de ontwikkeling van de hersenen, waar steeds nieuwe verbindingen worden gelegd, waardoor de informatie sneller en effectiever verwerkt kan worden, [2] het oefenen en automatiseren van activiteiten, waardoor er minder werkgeheugen voor nodig is en [3] het vormen van meer centrale conceptuele structuren, die ervoor zorgen dat het denken op een geavanceerdere manier kan verlopen. Het zou kunnen dat verschillende taken een uiteenlopende hoeveelheid aan werkgeheugen vereisen. Verder verschilt de ervaring die kinderen met taken hebben. Dit zou volgens Case een duidelijke verklaring kunnen zijn voor de onderlinge verschillen tussen kinderen (Berk, 2003).

Volgens de theorie van Case zouden kinderen door een toename in informatieverwerkingscapaciteit dus eerst symbolische representaties leren. Vervolgens leren ze beter te differentiëren tussen klassen, relaties en getallen en worden ze handiger in interindividuele relaties. In de laatste fase leren ze naast concreet ook hypothetisch en abstract te denken.

Voor het huidige onderzoek is het enorm van belang dat kinderen in de concreet-operationele fase leren te differentiëren tussen relaties en klassen. Dit is belangrijke, omdat het inhoudt dat de jongere kinderen nog niet goed in staat zijn te differentiëren en ze beter leren differentiëren naarmate ze ouder worden. De kinderen in de oudere groepen zouden dan ook meer onderscheid tussen factoren moeten maken en hierdoor een realistischer beeld van zichzelf moeten hebben.

Zelfconcept

Kinderen zijn vanaf het moment dat ze geboren worden bezig de wereld om hen heen te ontdekken. Door deze ontdekkingsstocht ontdekken ze ook zichzelf. Ze ontdekken welk deel van de wereld zij zelf zijn en welk deel zij niet zijn. Het wordt hen duidelijk hoe zij de wereld om hen heen kunnen beïnvloeden en in werking kunnen zetten: dat de rammelaar geluid maakt als zij hem bewegen, dat hun moeder eraan komt als ze huilen. Dit proces van ontdekken begint al op jonge leeftijd.

Het zelfbeeld helpt een persoon om doelen te stellen en te verwezenlijken. Zo helpt een goed beeld van het zelf om pijn te vermijden en een coherent wereldbeeld te ontwikkelen. Door deze beelden is het voor een persoon ook mogelijk met anderen in contact te treden en met hen in contact te kunnen blijven. Er zijn veel processen die een rol spelen in het ontwikkelen van het zelfconcept bij kinderen. Het construeren van verhalen over het zelf, de relatie met de verzorger en de hechting aan die persoon, en de socialisatie van kinderen spelen hierin een belangrijke rol (Harter, 2003).

Al vanaf een leeftijd van 2 jaar is in kinderen waar te nemen dat ze een beeld van zichzelf hebben. Kinderen zijn dan in staat te vertellen dat ze hard kunnen rennen, goed kunnen tekenen en dat ze nog geen veters kunnen strikken (Harter, 2003). Damon en Hart (1988) noemen deze beschrijvingen van het zelf “Categorische identificaties”. De beschrijvingen die ze geven zijn voornamelijk fysiek, gedragingen of activiteiten. Ze kunnen deze beschrijvingen echter nog niet aan elkaar koppelen, vanwege gebrek aan ruimte in het werkgeheugen. Fisher (1980) noemt deze identificaties dan ook “Enkelvoudige representaties”. Het is voor deze jonge kinderen (2 tot 4 jaar) dan ook nog moeilijk om het verschil tussen werkelijke en verlangde competentie uit elkaar te halen en zij hebben dan ook vaak een onrealistisch hoog zelfbeeld (Harter, 2003)

Wanneer kinderen in de leeftijd van 5 tot 7 jaar komen worden zij meer in staat bepaalde competenties aan elkaar te linken (Harter, 2003). Zo zien ze goed in rennen, springen en klimmen, als een bij elkaar horende set activiteiten. Fisher (1980) noemt dit “Representatieve Mappings”. Een veel voorkomende vorm van mappings bij deze kinderen zijn het aan elkaar linken van tegenovergestelden (Harter, 2003). Dit resulteert eveneens in het denken in termen van alles- of- niets bij kinderen tussen de 5 en 7 jaar. Case (1992) noemt het denken van deze kinderen unidimensionaal, omdat kinderen wel in staat zijn Mappings te maken, maar ze deze verschillende mappings nog niet met elkaar in verband kunnen brengen.

Kinderen tussen de 5 en 7 jaar gaan eveneens zichzelf meer vergelijken en evalueren. Op deze leeftijd gebeurt dit nog voornamelijk door het vergelijken van de eigen prestaties met eigen prestaties van vroeger (Harter, 2003).

In de leeftijd van 8 tot 11 jaar worden kinderen meer in staat om representaties die ze voorheen als tegengestelden zagen meer met elkaar in verband te brengen. Dit zorgt ervoor dat het alles-of-niets denken onder kinderen verdwijnt. Kinderen kunnen hierdoor ook beter vorm geven aan negatieve zelf evaluaties. Dit alles zorgt ervoor dat kinderen een beter gebalanceerd beeld krijgen van wie ze zijn, dat meer overeenkomt met hoe anderen hen zien.

Zelfwaardering

Zelfwaardering bestaat uit de evaluatieve beschrijvingen die een persoon van zichzelf heeft. Het verschil met zelfconcept bestaan hierin, dat de zelfwaardering een evaluatief karakter heeft. Een persoon construeert niet alleen een beeld van zichzelf, maar reflecteert hier ook over en doet uitspraken over de hoedanigheid van dit zelfconcept.

Eerder werd vooral gebruik gemaakt van een globale schaal om zelfwaardering te meten (e.g. Rosenberg, 1979), tegenwoordig wordt steeds meer gebruik gemaakt van domeinspecifieke zelfwaardering (e.g. Harter, 1986, 1997) om zelfwaardering te meten. Zelfevaluaties op verschillende gebieden, zoals sociale competentie, cognitieve competentie en atletische competentie, lijken veel beter in staat zelfwaardering te beschrijven, omdat het de mogelijkheid geeft tot meer onderscheid binnen het construct zelfwaardering. Zo kan een persoon cognitief zeer goed presteren, maar atletisch niet zo competent zijn. De verschillende domeinen geven de mogelijkheid om dit onderscheid te maken. Bovendien maakt het naar de afzonderlijke domeinen kijken het mogelijk om te bekijken welke domeinen het meest bijdragen aan de globale zelfwaarde. De ene persoon kan veel waarde hechten aan studeren (cognitieve competentie), terwijl voor de ander sporten (atletische competentie) veel zwaarder weegt. Dit zorgt ervoor dat deze domeinen (cognitieve en atletische competentie) voor beide personen verschillend zullen bijdragen aan hun gevoel van zelfwaarde (Harter, 2003).

Globale zelfwaardering is niet een simpele optelsom van de verschillende domeinen, maar heeft tevens zijn eigen items over de waarde van iemand als persoon (Harter, 2003). Door instrumenten, zoals de Competentie belevingsschaal van Harter (1984) wordt naast de specifieke domeinen dan ook een globale zelfwaardering gemeten.

Zelfwaardering bij kinderen.

Jonge kinderen (3 en 4 jaar) definiëren hun zelfconcept vaak in concrete, geïsoleerde representaties. Ze maken ook nog geen directe evaluatieve vergelijkingen met leeftijdsgenootjes en zijn vaak nog niet in staat om echte en ideale zelfbeelden van elkaar te scheiden. De zelfwaardering van jonge kinderen is dan ook onrealistisch hoog (Harter, 1999). De zelfwaardering daalt vanaf groep 3, wanneer kinderen meer sociale vergelijking toe gaan passen (Marsh, Craven, Debus, 1998). Kinderen vergelijken zich eerst voornamelijk met hun eigen vroegere prestaties, voordat ze zichzelf gaan vergelijken met leeftijdsgenootjes (Harter, 1999). Hun zelfbeeld neemt vanaf het moment dat ze zichzelf met leeftijdsgenootjes gaan vergelijken, een meer realistisch niveau aan, dat overeenkomt met het beeld dat anderen van hen hebben (Berk, 2003).

Volgens Harter (1989) zijn kinderen onder de 8 jaar nog niet in staat hun zelfconcept en zelfwaardering te verwoorden. Ze bezitten wel een onderliggend besef van hun zelf, maar dit is nog niet bewust. Zelfrapportages zijn daarom voor deze kinderen geen goede methode om de evaluatie van hun zelfconcept te meten. Harter ontwikkelde twee alternatieve instrumenten om de zelfwaardering van kinderen te meten, de Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance (PSPCSA) (Harter & Pike, 1984) en de Behavioural Rating Scale of Presented Self-Esteem in Young Children (Haltiwanger & Harter, 1988).

Verschuere et al. (1998) onderzochten deze door gedrag geuite vorm van zelfwaarde en vonden dat de er een grote stabiliteit is bij kinderen in de periode van 5 tot 8 jaar. De stabiliteit over een periode van 3 jaar had een correlatie van .59 ($p < .0001$). Dit geeft weer dat er bij jonge kinderen een grote mate van stabiliteit is in het niveau van zelfwaardering, over langere perioden van tijd. Uit een meta-analyse van Trzesniewski, Donnellan en Robins (2003) bleek echter dat de stabiliteit van zelfwaardering significant lager is bij kinderen van 6 tot 11 jaar, dan bij mensen in elke andere oudere leeftijdsgroep. Er werd gebruik gemaakt van test-hertest correlaties over periodes van tenminste 1 jaar en een correlatie gevonden van .40. Er wordt echter niet gespecificeerd welke instrumenten gebruikt zijn in deze metingen van zelfwaarde bij jonge kinderen. Indien er gebruik is gemaakt van zelfrapportages, zou dit een verklaring kunnen zijn voor de lagere test-hertest correlaties bij kinderen. Zoals Harter (1989) al aangaf zijn kinderen tot 8 jaar niet in staat zijn hun zelfbeeld te verwoorden, en eveneens kunnen er grote veranderingen in de zelfwaardering optreden in deze periode, omdat de zelfwaardering van kinderen in eerste instantie onrealistisch hoog is (Harter, 1999).

Hoewel het een wijd geaccepteerd idee is dat jongens een hogere zelfwaardering hebben dan meisjes, is het sekseverschil in werkelijkheid vrij klein (Kling, Hyde, Showers & Bushwell, 1999). Uit onderzoek van Verschueren, Marcoen en Buyck (1998) bleek dat meisjes op de leeftijd van 5 jaar juist meer zelfwaardering in hun gedrag laten zien, dan jongens. Met 8 jaar was dit verschil kleiner, maar nog steeds significant. Tijdens de adolescentie hebben meisjes wel een lagere zelfwaardering dan jongens, doordat zij zich onzekerder voelen over hun uiterlijk en prestaties (Crain, 1996). Deze niet eenduidige vondsten zorgen ervoor dat er nog geen duidelijkheid is over het verschil in zelfwaardering tussen jongens en meisjes.

Zelfwaardering en cognitieve ontwikkeling.

In 1976 toonden Shavelson, Hubner en Stanton al aan dat het zelfconcept van kinderen en hun evaluaties hiervan meer gedifferentieerd worden naarmate de leeftijd toeneemt. Meer differentiatie duidt hierbij een grotere cognitieve ontwikkeling aan (Silon & Harter, 1985; Stipek & MacIver, 1989). Hiermee in overeenstemming is ook de vondst van Marsh en Hocevar uit 1985. De correlaties tussen de factoren van de Self Description Questionnaire, een instrument dat het zelfconcept van kinderen meet (zie Marsh, 1989, 1990), worden kleiner naar mate de kinderen ouder worden. Dit betekent dat kinderen naarmate ze ouder worden beter in staat zijn onderscheid te maken tussen de verschillende onderdelen en dus te differentiëren tussen verschillende domeinen.

Er bestaan verschillende visies op de mate van differentiatie waartoe de kinderen in staat zijn op jongere leeftijd. Harter en Pike (1984) vonden bij het valideren van hun Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance, dat deze uiteenviel in twee factoren bij het uitvoeren van een explorerende factoranalyse, hoewel deze schaal bestaat uit vier subschalen. Dit zou volgens Harter en Pike (1984) betekenen dat jonge kinderen (4 tot 7 jaar) nog niet in staat zijn te differentiëren tussen verschillende factoren. Zij kunnen acceptatie door de moeder en acceptatie door leeftijdsgenootjes nog niet los van elkaar zien.

Marsh, Craven en Debus (1991) vonden echter bij de Self Description Questionnaire een model van 8 factoren. Al op de leeftijd van 5 jaar was de differentiatie tussen de factoren aanwezig en deze werd groter naar mate de leeftijd toenam. Ook Strein en Simonson (1999) vonden bewijs voor differentiatie op jonge leeftijd. Zij onderzochten de PSPCSA en vonden bewijs voor het onderscheid tussen de oorspronkelijke vier factoren, met een Confirmatory Factor Analyse. Zowel Marsh et al. (1991) als Strein en Simonson (1999) wijzen de vondsten van Harter en Pike (1984) toe aan het gebruik van hun statistische analyses (explorerende

factoranalyse) en vonden een Confirmatory Factor Analyse meer gepast. Daarmee vonden beiden (Marsh et al., 1991; Strein en Simonson ,1999) dan ook hun vondsten voldoende bewijs voor het multi-dimensionale zelfbeeld van jonge kinderen.

Stabiliteit van zelfwaardering

Veel onderzoekers gebruiken de term stabiliteit van zelfwaardering om verschillen in zelfwaardering over langere periodes te meten. Zij nemen bijvoorbeeld drie metingen in drie jaar tijd en kijken of er stabiliteit is tussen de metingen (e.g. Verschueren et al., 1998). Wat zij stabiliteit noemen, wordt door Kernis et al. (1989) echter een herhaalde meting van het niveau van zelfwaardering genoemd. Het niveau van zelfwaardering is daarbij volgens hem een baseline hoogte van de zelf evaluaties.

Kernis (e.g. Kernis et al., 1989; Kernis, 2005) heeft veel onderzoek gedaan naar de stabiliteit van zelfwaardering. Stabiliteit wordt door hem omschreven als de grootte van de korte-termijn fluctuaties in iemands globale zelfevaluatie (Kernis et. al., 1989). Korte termijn heeft hierbij de betekenis van dagen of weken. Het niveau van zelfwaardering is volgens Kernis et al. (1989) de baseline van waaruit de korte-termijn fluctuaties ontstaan. Uit het onderzoek van Kernis et al. (1989) en eveneens uit onderzoek van Kugle, Clements en Powell (1983) blijkt dat het niveau van zelfwaardering en de stabiliteit van zelfwaardering inderdaad twee verschillende constructen zijn. Zowel bij volwassenen als bij kinderen is er geen significante correlatie tussen de twee concepten.

De self-verification theorie van Swann (e.g. 1990) is de theorie die de grootste inspiratiebron is voor het onderzoek naar de stabiliteit van zelfwaardering. Volgens deze theorie van Swann gebruiken mensen een groot aantal cognitieve en gedragsstrategieën om hun zelfbeeld te behouden, wanneer dit zich eenmaal heeft gevormd. Mensen zoeken actief naar bevestigende informatie voor hun zelfbeeld en vermijden tegengestelde informatie. Dit is zeker het geval voor mensen die volgens Kernis en Goldman (2003) een stabiel zelfbeeld hebben gevormd. Dit houdt in dat mensen een zelfbeeld hebben gevormd, waarbij ze overtuigd zijn van de accuraatheid en wat zich niet makkelijk door externe informatie laat veranderen. Hun zelfbeeld vertoont weinig schommelingen in hoogte van dag tot dag.

Bij een instabiel zelfbeeld is een individu echter niet zo overtuigd van de accuraatheid van het zelfbeeld. Dit zelfbeeld is dan ook kwetsbaarder, het is erg ontvankelijk voor externe

en interne gebeurtenissen en vertoont grote schommelingen over een korte periode. Negatieve feedback kan ervoor zorgen dat het positieve zelfbeeld van iemand een enorme daling doormaakt, wanneer deze persoon geen stabiele zelfwaardering heeft. Positieve feedback kan er echter voor zorgen dat de zelfwaardering van dezelfde persoon een dag later weer hoog is. Kernis, Cornell, Sun, Berry en Harlow (1993) vonden dat de variatie in de dagelijkse beleving van competentie en fysieke aantrekkelijkheid van invloed was op de zelfwaardering van mensen met een instabiele zelfwaardering.

Stabiliteit van zelfwaardering lijkt van enorme waarde te zijn voor het functioneren. Zo vonden Kernis et al. (1989) dat mensen met een instabiele hoge zelfwaardering veel meer boosheid en vijandigheid ervoeren, dan mensen met een stabiele hoge zelfwaardering en mensen met een lage zelfwaardering. Ook vonden Kernis (1993) en Kernis, Granneman en Barclay (1992), dat bij mensen met een hoge zelfwaardering instabiliteit geassocieerd wordt met een grotere neiging goed te willen presteren en een goed zelfbeeld te behouden. Bij mensen met een lage zelfwaardering betekent instabiliteit dat mensen een continu negatief zelfbeeld willen vermijden. Een voorbeeld hiervan werd ook gevonden in de reacties van mensen op feedback (Kernis et al., 1993). Mensen met een hoge instabiele zelfwaardering reageren positief op positieve feedback, maar negatief en verwerpend op negatieve feedback. Door mensen met een lage instabiele zelfwaardering werd minder defensief gereageerd op negatieve feedback. Zowel het niveau van zelfwaardering als de stabiliteit van zelfwaardering lijken dus de reactie van mensen op evaluatieve gebeurtenissen te beïnvloeden (Kernis et al., 1993).

Tot op heden richtte het onderzoek naar de stabiliteit van zelfwaardering zich vooral op adolescenten en volwassenen. Hierdoor is er nog weinig bekend over stabiliteit van zelfwaardering bij kinderen. Er lijkt een relatie te zijn tussen instabiliteit en het vertonen van agressie of vijandigheid bij volwassenen (Kernis, 1989). Het is van belang te weten of instabiliteit van zelfwaardering zich bij kinderen voordoet en of deze relatie met agressief gedrag ook bij kinderen voorkomt, omdat agressie een toenemend probleem is in de samenleving onder kinderen en jongeren. Meer inzicht in deze relatie bij kinderen is bijvoorbeeld van belang, wanneer men preventie- en interventiemethoden voor agressie wil opzetten.

Onderzoek bij kinderen kan eveneens inzicht geven in het ontwikkelingsverloop van stabiliteit. Het zou bijvoorbeeld kunnen zijn dat instabiliteit bij kinderen een ander soort instabiliteit is, dan het soort dat beschreven is door Kernis (1989). Instabiliteit zou bij

kinderen een teken kunnen zijn van een transitieperiode, doordat zij grote sprongen in hun ontwikkeling doormaken en te maken krijgen met veel nieuwe impulsen, zoals bijvoorbeeld het naar school gaan. Dit zou betekenen dat de instabiliteit geen eigenschap is van de persoon, maar een symptoom van een fase die iemand doorgaat. Dit betekent onder meer veel voor de houding die wetenschappers tegenover instabiliteit aannemen. Instabiliteit is dan geen trait die afwijzend benaderd en veranderd moet worden. Het dient eerder positief te worden benaderd, namelijk als een periode waarin een persoon extra steun nodig heeft om een transitie door te gaan. (Oosterwegel, 2008, persoonlijke communicatie).

Agressie en externaliserend probleemgedrag

Volgens Bushman en Thomaes (2008) is agressie iedere uiting van gedrag, die bedoeld is om iemand pijn te doen, die de andere persoon wil vermijden. Zij geven aan dat deze definitie drie belangrijke kernmerken bevat. Ten eerste is agressie een vorm van gedrag die je waar kunt nemen. Het is dus geen emotie die binnen in een persoon plaatsvindt. Ten tweede is agressie intentioneel: iemand kiest er bewust voor een andere persoon pijn te doen, het is dus geen ongeluk. Als laatste is agressie iets dat als ongewenst wordt beschouwd door de persoon tegen wie het gericht is, de persoon probeert de pijn te vermijden. Dit geldt bijvoorbeeld niet voor een persoon die een afspraak heeft gemaakt voor een inenting tegen Hepatitis, omdat hij juist de bescherming van de inenting en de pijn van de injectie niet wil vermijden.

Geweld is volgens Bushman en Thomaes (2008) een specifieke vorm van agressie, die extreme fysieke pijn als doel heeft.

Volgens Bushman en Thomaes (2008) zijn peuters de meest agressieve mensen. Er is een piek in agressie op de leeftijd van 2 jaar, waarna er een afname van fysieke agressie te zien is (Ladd & Burgess, 1999) en een stijging in verbale agressie (Goodenough, 1931). Deze overgang hangt waarschijnlijk samen met de ontwikkeling van het taalgebruik. Kinderen leren beter hun behoeften en wensen te communiceren en leren eveneens te uiten dat agressie niet sociaal geaccepteerd is (Strayer & Trudel, 1984). Verder leren kinderen hun emoties te reguleren en worden ze empathischer (Coie & Dodge, 1998).

Fysieke agressie komt, in de peuter- en kleuterleeftijd (2 tot 7 jaar), meer voor onder jongens, dan onder meisjes (Maccoby & Jacklin, 1980). Ook in de adolescentie en bij

volwassenen zijn jonge mannen het meest fysiek agressief. Dit verschil tussen mannen en vrouwen verdwijnt echter wanneer er agressie wordt uitgelokt (Bushman & Thomaes, 2008).

Indirecte/ relationele agressie neemt toe in de leeftijd van 3 tot 7 jaar, wanneer er een afname van fysieke agressie plaatsvindt (Coie & Dodge, 1998). Volgens observaties van leraren wordt dit meer vertoond door meisjes dan door jongens; de observaties van leeftijdsgenootjes laten dit verschil echter niet zien (Crick, Casas & Mosher, 1997; McNeilly-Choque, Hart, Robinson, Nelson & Olsen, 1996). Ook Bushman en Thomaes (2008) geven aan dat vrouwen meer relationeel agressief zijn. Volgens hen zijn mannen en vrouwen beide agressief, maar zijn mannen meer fysiek en vrouwen meer relationeel agressief.

Externaliserend gedrag bestaat naast agressie uit nog enkele andere componenten. De Child Behavioural Checklist (CBCL; Achenbach, 1991) neemt scores op zowel agressie, als op delinquent gedrag mee om externaliserend gedrag te berekenen. Uit onderzoek van Weins, Philips en Achenbach (1995) blijkt dat jongens hoger scoren dan meisjes op agressie en delinquent gedrag, en eveneens op aandachtsproblemen en totaal externaliserend gedrag. Dit geldt niet alleen voor Amerikaanse kinderen, maar ook voor Chinese proefpersonen. Er bleek een grote overeenkomst tussen Nederlandse en Amerikaanse kinderen (Achenbach, Verhulst, Baron & Akkerhuis, 1987), waardoor we er vanuit kunnen gaan dat deze verhoudingen ook voor de Nederlandse populatie zo zullen zijn.

Zelfwaardering en agressie

Vaak wordt ervan uitgegaan dat een lage zelfwaardering agressie tot gevolg heeft en dat mensen door het agressief domineren van anderen meer zelfwaardering hopen te verkrijgen. Baumeister, Smart en Boden (1996) vonden hier echter geen overtuigend empirisch bewijs voor. Wel vonden zij dat juist mensen met een hoge zelfwaardering, van wie het zelfbeeld door negatieve evaluaties van buitenaf bedreigd wordt, sneller agressief en met geweld reageerden. Dit in tegenstelling tot mensen met een lage zelfwaardering, die geneigd waren zich sneller terug te trekken. Recent onderzoek van Bushman, Baumeister, Thomaes, Ryu, Begeer en West (in press) toont een zelfde uitkomst. Zij vonden dat de hoogste mate van agressie voorkwam bij mensen met een combinatie van hoge zelfwaardering en een hoge score op narcisme. Dit bevestigt volgens hen dat een bedreiging van het ego ten grondslag ligt aan het opwekken van agressie en zij verwerpen dan ook dat een lage zelfwaarde agressie veroorzaakt.

Deze vondsten komen overeen met onderzoek van Kernis (1989), waaruit blijkt dat mensen met een instabiele hoge zelfwaardering meer vijandig en boos gedrag vertonen, dan mensen met een stabiele of instabiele lage zelfwaardering. Mensen met een stabiele hoge zelfwaardering vertonen het minste vijandig en boos gedrag (Baumeister et al., 1996).

Relevantie

Het onderzoek naar de stabiliteit van zelfwaardering heeft tot nu toe voornamelijk plaatsgevonden bij adolescenten en bij volwassenen. Het huidige onderzoek dient dan ook om meer inzicht te krijgen in de stabiliteit van zelfwaardering bij jongere kinderen en de relatie met externaliserend probleemgedrag.

Juist onderzoek bij kinderen in deze jonge leeftijdsgroep kan veel bijdragen aan de opbouw van de theorie rondom stabiliteit. Dit, omdat er nog weinig bekend is over stabiliteit van zelfwaardering bij kinderen en eveneens, omdat het onderzoek meer inzicht zou kunnen geven in het ontwikkelingsverloop van zelfwaardering. Vertonen kinderen al op jonge leeftijd (in)stabiliteit in zelfwaardering of gaat dit pas een rol spelen vanaf een later moment? Is er bij kinderen een relatie tussen stabiliteit van zelfwaardering en vertoonde agressie? Is deze relatie dezelfde als bij volwassenen?

Dit onderzoek zou meer inzicht kunnen geven in de benadering van stabiliteit bij kinderen en bij volwassenen. Is het een trait, een onveranderbare eigenschap, waar mensen mee om moeten leren gaan? Of is het een duiding van een transitiefase die iemand doorgaat? Is dit bij kinderen anders dan bij volwassenen?

Dit onderzoek is eveneens belangrijk voor het gebruik van zelfwaardering in de praktijk. Meer inzicht in stabiliteit bij kinderen biedt een mogelijke nieuwe invalshoek voor interventiemethodes. Wanneer stabiliteit van zelfwaardering een trait is, zijn mensen met een instabiele zelfwaardering erbij gebaat strategieën aan te leren, waardoor ze niet uit balans raken bij de kleinste hoeveelheid negatieve feedback.

Een andere belangrijke implicatie van instabiele zelfwaardering is, dat een eenmalig afgenomen klinische test geen goed beeld verschaft van de werkelijke zelfwaardering. Mensen met een instabiele zelfwaardering veranderen tenslotte door de kleinste hoeveelheid feedback. Het is dan niet duidelijk of men de zelfwaardering van iemand meet, of de invloed

van gebeurtenissen van de afgelopen week. In dat geval zouden clinici erbij gebaat zijn een meting van stabiliteit van zelfwaardering, in een test van zelfwaardering op te nemen.

De praktische relevantie van het onderzoek ligt eveneens in het feit dat er gekeken wordt naar de relatie tussen stabiliteit en agressie/ externaliserend probleemgedrag. Wanneer blijkt dat instabiliteit van zelfwaarde en niet de hoogte van zelfwaarde van invloed is op de mate waarin kinderen agressiviteit vertonen, zou ook dit een belangrijke invalshoek kunnen zijn om interventies op te zetten. Deze zouden er dan meer op gericht moeten zijn de mate van stabiliteit te beïnvloeden, in plaats van de hoogte van de zelfwaarde te beïnvloeden, om zodoende agressiviteit onder deze kinderen te verminderen.

Onderzoeksvragen

De probleemstelling die in dit onderzoek wordt onderzocht is in hoeverre er sprake is van een instabiele zelfwaardering bij jonge kinderen (4 tot 8 jaar). De relatie tussen stabiliteit en agressie is een tweede hoofdvraag. Hierbij wordt gekeken of cognitieve ontwikkeling van invloed is op de stabiliteit van zelfwaardering, door te kijken naar verschillen tussen de verschillende schoolklassen en tussen de differentiaties die de kinderen in staat zijn te maken tussen factoren. Eveneens zal er gekeken worden of er sprake is van verschil in stabiliteit tussen de verschillende seksen.

De hoofdvragen die hierbij van belang zijn, zijn: Is er sprake van minder stabiliteit van zelfwaardering wanneer de cognitieve ontwikkeling toeneemt? Wordt er meer agressief/ externaliserend gedrag vertoond door kinderen met een grotere instabiliteit van zelfwaardering?

Hierbij wordt verwacht dat:

1. Er meer instabiliteit is bij jongere kinderen dan bij oudere kinderen, omdat zij cognitief nog niet goed in staat zijn te differentiëren. De mate van differentiatie binnen het zelfconcept laat de cognitieve ontwikkeling van het kind zien.
2. Meisjes een instabieler zelfwaardering hebben dan jongens. Hoewel er nog geen eenduidige vondsten zijn gedaan over het verschil tussen de seksen, bestaat er toch een algemeen beeld dat meisjes een lagere zelfwaardering hebben dan jongens en dat meisjes hoger scoren op emotionele problemen. Of instabiliteit een oorzaak zou kunnen zijn wordt in het huidige onderzoek onderzocht.

3. Er meer agressie wordt vertoond door kinderen met een instabiele zelfwaardering, dan door kinderen met een stabiele zelfwaardering. Er wordt verwacht dat niet de hoogte van de zelfwaardering, maar de stabiliteit van zelfwaardering ervoor zorgt dat mensen meer agressief gedrag vertonen.
4. De relatie tussen stabiliteit en agressie groter is voor kinderen met een hoge zelfwaardering, dan voor kinderen met een lage zelfwaardering. Bij volwassenen en adolescenten werd dit eveneens gevonden (Kernis et al., 1989).
5. Er een sekse-effect voor de relatie tussen stabiliteit en agressie is. Er wordt verwacht dat jongens meer agressie vertonen. Dit wordt verwacht, omdat jongens meer fysieke agressie vertonen dan meisjes en meisjes meer relationele agressie vertonen. Veel vragenlijsten meten voornamelijk fysieke agressie en niet de relationele agressie. Daarom wordt verwacht dat jongens een grotere relatie vertonen tussen instabiliteit en gedragsproblemen.

Methoden

Populatie en steekproef

Populatie

In dit onderzoek wordt een cross-sectioneel onderzoek uitgevoerd bij 4-8 jarigen uit de groepen 1 tot 4 van de basisschool. In het totaal worden zo'n 120 participanten gezocht. Er is daarbij gestreefd naar een ongeveer gelijk aantal jongens en meisjes en een gelijke verdeling van aantallen over de klassen.

Steekproef

De totale steekproef uit 121 leerlingen, waarvan 61 meisjes en 60 jongens. De gemiddelde leeftijd bedraagt 5,94 jaar met een standaarddeviatie van 1.12. De gemiddelde leeftijd voor jongens is 5.86 jaar met een standaarddeviatie van 1.14 en voor meisjes 6.02 jaar, met een standaarddeviatie van 1.11. Het verschil in gemiddelde leeftijd voor jongens en meisjes is niet significant, $t(117) = -.739$, $p > .05$.

Van de participanten zit 25 % in groep 1 (N= 30), 25,8 % in groep 2 (N= 32), 31,7 % in groep 3 (N= 38) en 17,5 % in groep 4 (N= 17). De gemiddelde leeftijd van de leerlingen in groep 1 bedraagt 4.47 jaar, met een standaardafwijking van .51, voor de tweede groep is de gemiddelde leeftijd 5.72 jaar, met een standaardafwijking van .52, voor de derde groep is de gemiddelde leeftijd 6.61 jaar, met een standaardafwijking van .49 en van leerlingen in groep 4 is de gemiddelde leeftijd 7.24 jaar, met een standaardafwijking van .54

Slechts 5 % van de 120 leerlingen bestaat uit 8-jarigen. Er is daarom in de verwerking van de data voornamelijk gewerkt met de klassen waarin de leerlingen zaten, in plaats van met de leeftijd.

Er zijn op drie scholen instrumenten afgenomen bij de groepen 1 tot en met 4. Van de leerlingen woont 88,3 % in Utrecht en omgeving en woont 11,7 % in de meer landelijke Noord-Oostpolder. Tussen de seksen is er geen significant verschil wat betreft geografische woonomgeving. De gemiddelde leeftijd ligt bij de landelijk gelegen school hoger ($M = 6.53$) dan bij een van de scholen in Utrecht ($M = 5.47$). $F(2,116) = 3.75$, $p < .01$

Bij 89, van de 121 participanten is gevraagd of zij van allochtone afkomst waren. Van deze leerlingen is 94,4 % van autochtone afkomst en is 5,6% van allochtone afkomst.

Bij twee scholen mocht het onderzoek gedaan worden, omdat één van de onderzoekers bekend was met deze scholen. Op de derde school was dit niet het geval, maar was de onderzoeker van te voren bekend met één van de docenten. Er werd dus gebruik gemaakt van een selecte steekproef.

Door middel van een brief en telefonisch contact is contact gelegd met scholen om onderzoek te doen. Na toestemming van de school te hebben gekregen, zijn er informatiebrieven aan de ouders/ verzorgers van de groepen 1 tot 4 van deze scholen gestuurd. Hierin werd hen een korte uitleg over het onderzoek gegeven en werd hen gevraagd toestemming te verlenen voor het onderzoek. Indien toestemming werd verleend dienden de ouders een antwoordstrookje te retourneren en eveneens een vragenlijst in te vullen die werd meegestuurd, de Strength and Difficulty Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997).

Procedure

Het onderzoek werd gedaan door negen bachelor-thesis-studenten, die ieder bij 10 leerlingen de instrumenten afnamen en door twee Master studenten ieder bij 15 leerlingen de instrumenten afnamen. Gedurende 2 of 3 weken werden het onderzoek door de studenten uitgevoerd op de basisscholen. Dit vond in de ochtenden plaats. Gemiddeld werden er 5 tot 8 leerlingen per week getest.

Gedurende vijf dagen achtereenvolgend werd de Harter en Pike (1984) Pictorial Scale for Perceived Competence and Social Acceptance (PSPCSA) afgenomen. De leerlingen werden hierbij iedere dag in dezelfde volgorde getest. Gedurende de afnameweek werd bij deze leerlingen eveneens de Repertory Grid afgenomen. Daarbij werd eerst de PSPCSA afgenomen en vervolgens de Repertory Grid, zodat de aandacht van de kinderen dan niet eerst op onderwerpen met betrekking tot hun zelfbeeld werd gericht, die het zelfbeeld van het kind en de afname van de PSPCSA op dat moment zouden kunnen beïnvloeden.

De toestemmingsbriefjes voor de leerlingen werden voor iedere groep apart bewaard. Om met een teveel aan ingeleverde briefjes om te gaan, werden de briefjes van de leerlingen uit één groep in twee dozen gedaan. Eén doos voor de jongens en één doos voor de meisjes uit de klas. Daaruit werden per klas 1 of 2 jongens en 1 of 2 meisjes getrokken (zie bijlage 7). Op de eerste dag van het onderzoek vertelden de onderzoekers in de klas kort iets aan de kinderen over wat ze kwamen doen. Hierna werden voor de klas de namen van de kinderen die mee mochten doen uit een doos getrokken. Vervolgens werden de kinderen om beurten meegenomen naar een aparte ruimte, waar de tests rustig gedaan konden worden. Na eerst een beetje met de kinderen gepraat te hebben, om hen op hun gemak te stellen werd begonnen met

de afname van de instrumenten. Daarbij werd aan de kinderen verteld dat de onderzoeker een spelletje had wat hij graag wilde doen, het spelletje “Welk jongetje/meisje lijkt het meest op mij?”. Ook de andere vier dagen werden dezelfde kinderen om beurten uit de klas gehaald. Op de dag dat de Repertory Grid werd afgenomen werd aan de kinderen verteld dat er een extra spelletje was dat de onderzoeker wilde doen. Aan het einde van de vijf dagen kregen de kinderen een kleine beloning voor hun medewerking in de vorm van een surprise-ei, een potlood, of iets dergelijks.

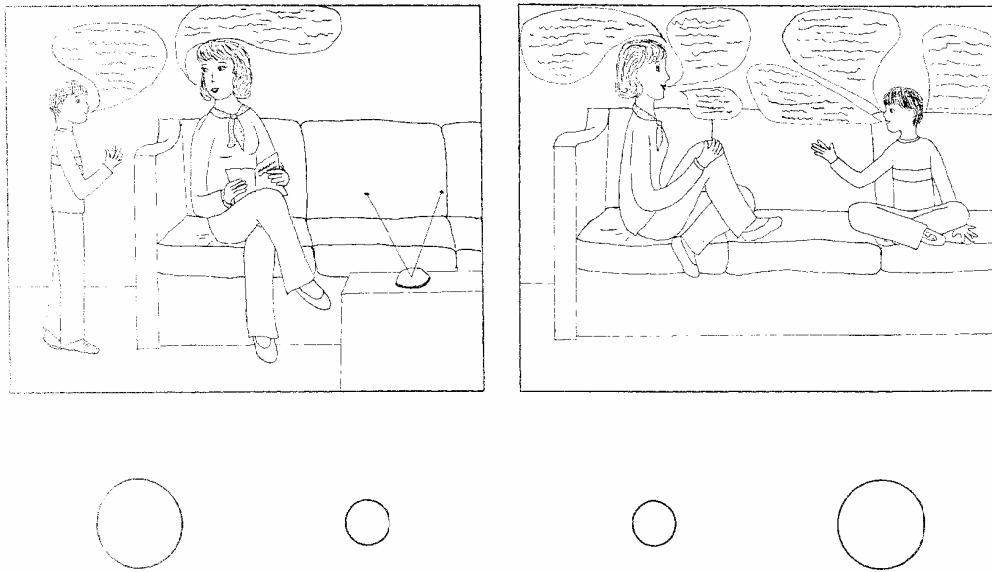
Instrumenten

Pictorial Scale Perceived Competence Social Acceptance (PSPCSA)

Om de stabiliteit van zelfwaardering te meten wordt gebruik gemaakt van de Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance van Harter en Pike (1984). Dit instrument is een uitwerking van de Perceived Competence Scale voor kinderen van Harter (1982), die geschikt is gemaakt voor jongere kinderen door het gebruik van platen met illustraties en door items die meer op de leeftijdsgroep 4 tot 7 jaar van toepassing zijn.

Er bestaan twee versies van de schaal, één voor de leeftijdsgroep 4 en 5 jaar en één voor de leeftijdsgroep 6 en 7 jaar. Hierbij zijn voor de jongens en meisjes een aparte versie gemaakt. Waarbij de persoon op de platen voor de meisjes een meisje is en de persoon voor de jongens een jongen. Dit om te zorgen dat de kinderen zich beter met de figuren kunnen identificeren. Om te kunnen omgaan met oudere leerlingen in een klas is besloten de kinderen in groep 1 en 2 de PSPCSA voor 4 en 5 jarigen te geven, ook als ze inmiddels al 6 waren. De kinderen in de groepen 3 en 4 kregen de PSPCSA voor 6 en 7 jarigen, ook als ze inmiddels al 8 jaar waren geworden. Dit, omdat er verwacht wordt dat er een verschil in ontwikkelingsniveau zal zijn tussen kinderen van 6 jaar in groep 2 en kinderen van 6 jaar in groep 3. Op deze manier kon een goed onderscheid tussen de klassen gemaakt worden en konden de 8-jarigen eveneens worden meegenomen in het onderzoek.

Aan de kinderen wordt een plaat getoond met daarop één van de items afgebeeld. Dit zijn twee plaatjes met daarop een positieve en een negatieve afbeelding.



Figuur 1. Afbeelding item 24 uit Harter en Pike (1984) Pictorial Scale for Percieved Competence and Social Acceptance.

Daarbij wordt een korte uitspraak voorgelezen aan het kind, over de persoon op de plaat. Er wordt bijvoorbeeld aan de jongen voorgelezen dat de moeder op de linkerplaat weinig met de jongen praat en dat de moeder op de rechterplaat veel met de jongen praat. Daarbij wijst de onderzoeker de juiste plaat aan. Het is de bedoeling dat het kind vervolgens aangeeft op welke van de twee jongens hij het meeste lijkt. Wanneer het kind een keuze heeft gemaakt is de volgende vraag of hij een beetje of een heleboel op dat kind lijkt. Deze twee antwoorden leiden tot een score op een 4 puntsschaal van 1] 'lijkt helemaal niet op het kind op de positieve plaat' tot 4] 'lijkt een heleboel op het kind op de positieve plaat'.

De items uit het instrument zijn in te delen in vier subschalen. Dit zijn: Cognitieve Competentie, Fysieke Competentie, Acceptatie door Leeftijdgenootjes en Acceptatie door de Moeder. Naast enige verschillen in de items die cognitieve competentie meten, zijn de belangrijkste verschillen in de versie voor 6 en 7 jaar de items 'Mama laat je bij vriendjes eten' en 'Mama laat je bij vriendjes logeren' in de plaats van 'Mama praat met je' en 'Mama lacht naar je' in de versie voor 4 en 5 jaar. Voorbeelden van items voor Cognitieve Competentie zijn: 'Goed in het maken van puzzels' (4-5 jaar) en 'Goed in optellen' (6 en 7 jaar). Een voorbeeld van een item voor Fysieke Competentie is: 'Goed in zwemmen', voor Peer Acceptatie is: 'Heeft veel vrienden' en voor Acceptatie door de Moeder is: 'Mama leest

je voor'. Deze laatste drie items worden in beide versies gebruikt (zie bijlage 3 voor een complete lijst van items).

Psychometrische kwaliteiten. Een explorerende factoranalyse door Harter en Pike (1984) resulteerde in het vinden van slechts twee factoren binnen het instrument. Dit waren een factor Competentie (Cognitieve én Fysieke Competentie) en een factor Sociale Acceptatie (Acceptatie door de Moeder én Acceptatie door de Leeftijdsgenootjes). De betrouwbaarheid van de vier afzonderlijke schalen hadden hierbij een α tussen de .50 en de .85, terwijl de α tussen de .66 en .89 zit wanneer er twee factoren gebruikt worden. Strein en Simonson (1999) vonden echter wel bewijs voor de vier factoren, door het gebruik van een bevestigende factoranalyse. Zij raadden dan ook aan de oorspronkelijke vier subschalen te gebruiken in de analyses bij het gebruik van de PSPCSA. Er is besloten in dit onderzoek dan ook te werken met de oorspronkelijke vier factoren, zoals voorgesteld door Strein en Simonson (1999).

De validiteit van de PSPCSA werd eveneens onderzocht door Harter en Pike (1984). Uit hun onderzoek bleek dat kinderen in staat zijn concrete redeneringen te geven van de reden waarom zij bepaalde antwoorden geven op de PSPCSA-schalen. Er bleek dus een convergentie tussen hun antwoorden en redeneringen. Verder bleek de PSPCSA een onderscheid te maken tussen kinderen die blijven zitten in een klas en kinderen die overgaan op Cognitieve Competentie en tussen kinderen die nieuw in een klas zijn en kinderen die er al langer in zitten op Acceptatie door Leerlingen. Eveneens scoorden vroeg-geboren kinderen lager in het fysieke domein dan, niet vroeg-geboren kinderen en bleek er een correlatie van .48 ($p < .001$), tussen een depressie score voor jonge kinderen en de acceptatie door de moeder. Er is dus sprake van zowel een convergente als een divergente validiteit.

Correlaties tussen de scoring door het kind en door zijn leraar leidde tot correlaties van .37 ($p < .001$) voor Cognitieve Competentie, .30 ($p < .005$) voor Fysieke Competentie en .06 voor Sociale Acceptatie. Dit geeft aan dat een leerkracht geen waardevolle uitspraken over Sociale Acceptatie kan doen, maar een redelijke inschatting kan maken in het domein Competentie.

Repertory Grid

De Repertory Grid zal gebruikt worden als een maat om cognitieve ontwikkeling te meten (zie Oosterwegel & Oppenheimer, 1993). Deze Grid meet in hoeverre het kind in staat is te differentiëren tussen zijn reële beeld en zijn ideaalbeeld.

Als eerste wordt aan het kind drie dingen gevraagd die hij belangrijk vindt en drie dingen die volwassenen belangrijk vinden. Hiertoe zijn de vragen “Wat vinden grote mensen goed bij kinderen?” en “Wat vinden kinderen goed bij kinderen?”¹ gesteld. Wanneer kinderen antwoord gaven werd dit ingevuld in een schema (zie bijlage 5). Eveneens werd hen gevraagd wat zij het omgekeerde daarvan vonden. Dit antwoord werd ingevuld als tegenovergestelde in het schema.

Vervolgens werd aan het kind gevraagd of hij deze door hem zelf genoemde elementen bezit (reëel) en zou willen bezitten (ideaal). Het antwoord hierop leverde een score op, op een 5 punts-Likert-schaal. Een score van 5 betekent hierbij dat het kind de genoemde belangrijke eigenschap bezit/wil bezitten, terwijl een score van 1 betekent dat het kind de zelf genoemde tegenovergestelde eigenschap bezit/wil bezitten. Ook wordt gevraagd of hun superhelden deze elementen bezitten, omdat dit zicht kan geven op het ideaalbeeld van de kinderen. De superheld staat vaak centraal voor wat het kind zou willen zijn en is daarom een soort anker. De positiviteit van het zelfbeeld van het kind kan in vergelijking hiermee worden gemeten. De vraag of hun ouders en vriendjes vinden dat ze deze eigenschappen bezitten zijn gericht op het reële zelfbeeld van de kinderen.

Een factoranalyse moet hierbij uit wijzen in hoeverre kinderen in staat zijn te differentiëren tussen de verschillende factoren, waarbij meer differentiatie een grotere cognitieve ontwikkeling betekent.

Psychometrische kwaliteiten. De nadruk in het geheel ligt op het reële beeld dat kinderen van zichzelf hebben. De validering hiervoor werd gevonden in onderzoek van Oosterwegel en Oppenheimer (2002). Hieruit bleek dat kinderen van 8 tot 12 jaar, wanneer zij conflicten ervaren, dit voornamelijk in hun reële zelfbeeld ervaren. Pas vanaf 14 jaar ervaren kinderen vooral conflicten in hun ideale zelfbeeld. Wij verwachten daarom dat kinderen van 4 tot 8 jaar, ook conflicten in hun reële zelfbeeld zullen ervaren en niet in hun ideale zelfbeeld. Dit,

¹ De formulering van deze vragen is van te voren in verschillende vormen op kinderen buiten het onderzoek uitgeprobeerd. De bovenstaande formulering bleek het meest begrijpelijk voor de kinderen en het dichtst bij de kern te liggen.

omdat, zoals uit onderzoek van Oosterwegel en Oppenheimer (2002) bleek, hier een hogere leeftijd voor nodig is. Om deze reden zijn ook de vragen in de Repertory Grid gericht op het reële zelfbeeld van de kinderen.

Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ)

Internaliserende en externaliserende problematiek wordt gemeten door de ouders van de kinderen de Strength and Difficulty Questionnaire (SDQ) van Goodman (1997) in te laten vullen.

Dit instrument is een korte vragenlijst, die bestaat uit 25 items met vragen over het gedrag van 4 tot 16 jarige kinderen (zie bijlage 6), die kan worden ingevuld door de ouders of de leraren van de kinderen. De 25 items beslaan vijf schalen: 1] Emotionele symptomen, 2] gedragsproblemen, 3] hyperactiviteit en aandachtsproblemen, 4] peer relatie problemen en 5] prosociaal gedrag. Enkele voorbeelden van items zijn: 1]“Heeft veel zorgen, lijkt vaak over dingen in te zitten”; 2]“Heeft vaak driftbuien of woede-uitbarstingen”; 3]“Denkt na voor iets te doen”; 4]“Wordt getreiterd of gepest door andere kinderen” en 5]“Aardig tegen jongere kinderen”.

	Niet waar	Een beetje waar	Zeker waar
Houdt rekening met gevoelens van anderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rusteloos, overactief, kan niet lang stilzitten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klaagt vaak over hoofdpijn, buikpijn, of misselijkheid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deelt makkelijk met andere kinderen (bijvoorbeeld speelgoed, snoep, potloden, enz.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Heeft vaak driftbuien of woede-uitbarstingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nogal op zichzelf, neigt er toe alleen te spelen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doorgaans gehoorzaam, doet gewoonlijk wat volwassenen vragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Heeft veel zorgen, lijkt vaak over dingen in te zitten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figuur 2. Eerste Items uit de Strengths and Difficulties Questionnaire van Goodman (1997).

Aan de ouders/ leraren wordt gevraagd op de stellingen te antwoorden op een drie-puntsschaal met ‘niet waar’, ‘een beetje waar’ en ‘zeker waar’ als antwoorden.

De vragenlijst wordt gescoord met 0-1-2, de prosociale vragen en de positief geformuleerde vragen worden echter gescoord met 2-1-0 (Achenbach, Becker, Döpfner, Heiervang, Roessner, Steinhasen, Rothenberger, 2008).

In dit onderzoek wordt het instrument gebruikt voor het meten van agressie en gedragsproblemen, door middel van de schaal Gedragsproblemen. Voor de schaal gedragsproblemen wordt een somscore gevormd door de scores op de vijf bijbehorende items

van deze schaal op te tellen. Hierbij wordt gesproken van een borderline score als er een score wordt gevonden van 3 en een abnormale score als er een score wordt gevonden van 4 tot 10.

Psychometrische kwaliteiten. De psychometrische kwaliteiten van de SDQ zijn redelijk goed. Uit een onderzoek van Goodman (2001) bleek dat de gemiddelden van de verschillende probleemschalen van de SDQ een α hebben die ligt tussen de .59 en .78 voor de scores door ouders, leraren en zelfrapportage. Deze lage α wordt waarschijnlijk veroorzaakt door het kleine aantal items (5) per schaal. De totale probleem score had een goede betrouwbaarheid, waarbij een alpha van gemiddeld .83 werd gevonden voor de scores door ouders, leraren en zelfrapportage. Tevens werd voor de stabiliteit over een periode van 4 tot 6 maanden een correlatie van gemiddeld .71 gevonden. De test-hertestbetrouwbaarheid werd onderzocht door Mellor (2004); deze vond correlaties van gemiddeld .72 voor de moeilijkheidsschalen en correlaties van tussen .74 en .81 voor de totale moeilijkheidsscore.

De inhoudsvaliditeit van de SDQ bleek goed te zijn. Uit onderzoek van Goodman (1997) bleek dat de schalen van de SDQ correlaties hadden tussen de .78 en .92 met dezelfde schalen uit de Rutter Parent Questionnaire (Rutter, 1967).

Variabelen in het onderzoek

Instabiliteit van zelfwaardering

Om de PSPCSA te gebruiken zijn eerst gemiddelde scores van de afzonderlijke subschalen, per afnamedag, berekend. Daarna is per kind voor iedere subschaal een standaarddeviatie van de scores over de afnamedagen berekend, als maat voor de stabiliteit van zelfwaardering.

Naast de ruwe standaarddeviaties is berekend of de kinderen een Hoge (instabiel), Gemiddelde of Lage (stabiel) standaarddeviatie hadden voor alle vier de subschalen van de PSPCSA. Hierbij wordt meer dan een standaarddeviatie onder het gemiddelde van de berekende instabiliteitsscore als een stabiel gerekend, en meer dan een standaarddeviatie boven het gemiddelde als een instabiel gerekend. Een score hier tussenin betekent dan een gemiddelde instabiliteit.

Zelfwaarderingsniveau

Om een score voor zelfwaardering te berekenen, is er een gemiddelde score berekend van alle subschalen van de PSPCSA over alle dagen. Ook hierbij is een verdeling in hoog, gemiddeld en laag gemaakt, als aanduiding van de zelfwaardering, door een score meer dan een standaarddeviatie onder het gemiddelde van de berekende zelfwaardering als laag te beoordelen en door een score meer dan de standaarddeviatie boven het gemiddelde als hoog te bestempelen.

Ontwikkelingsniveau

Om de grid te kunnen gebruiken, zijn de antwoorden van de kinderen op de vragen ingevoerd in SPSS. Vervolgens is er een explorerende Principale Componenten Analyse uitgevoerd om te kijken in hoeveel factoren de kinderen differentieerden en hoe groot de verklaarde variantie van de eerste factor was. Deze twee maten zouden worden gebruikt om cognitieve ontwikkeling van de kinderen te meten, waarbij een onderscheid tussen meer factoren en weinig verklaarde variantie door de eerste factor een grotere cognitieve ontwikkeling inhoudt. Er kon echter voor slechts 26 van de 121 participanten een PCA uitgevoerd worden, door gebrek aan variatie op de schalen van de overige participanten.

Daarom zijn de groepen waarin de kinderen zitten, als ook de leeftijd van de kinderen als benadering van het ontwikkelingsniveau gebruikt. Hierbij is de geboortedatum van de afnamedatum afgetrokken, om de leeftijd te berekenen.

Gedragsproblemen

Hiervoor zijn somscores berekend door de afzonderlijke items van deze subschaal in de SDQ bij elkaar op te tellen.

Statistische analyse

Voor het uitvoeren van de analyses is gebruik gemaakt van SPSS. Door middel van een independent samples T-test kon gekeken worden of er een verschil tussen de seksen was op instabiliteit en op de hoogte van zelfwaardering.

Door middel van een univariate variantie analyse werd gekeken of er een verschil tussen de verschillende schoolklassen was in instabiliteit.

Door het uitvoeren van een regressieanalyse werd gekeken of de variantie in de score op gedragsproblemen verklaard wordt door de score op instabiliteit. Tevens werd gekeken of de groep waarin het kind zit hierin verschil maakt door de data hierop te splitsen.

Door middel van een Anova werd gekeken of hoogte van zelfwaardering en de instabiliteit van zelfwaardering samen een verschillend effect hadden op gedragsproblemen. Eveneens is door middel van een regressieanalyse wordt gekeken of de ruwe scores van instabiliteit en zelfwaardering bijdroegen aan de scores op gedragsproblemen.

Ook werd gekeken of er voor de seksen een verschillende effect bestond tussen instabiliteit en gedragsproblemen door middel van een Anova.

Resultaten

Om de hypothesen te toetsen is gebruik gemaakt van SPSS. In tabel 1 zijn de beschrijvende gegevens van de variabelen weergegeven.

Tabel 1. Beschrijvende gegevens van de variabelen.

	N	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Std. Deviatie	Variantie
Instabiliteit Cogn. Comp.	121	0	0,58	0,17	0,13	0,02
Instabiliteit Accep. Leerlingen	121	0	0,95	0,24	0,16	0,03
Instabiliteit Fys. Comp.	121	0	0,62	0,16	0,12	0,03
Instabiliteit Accep. Moeder	121	0	0,88	0,22	0,15	0,02
Gemiddelde Zelfwaardering	121	2,42	4	3,35	0,38	0,14
Somscore Gedragsproblemen	121	0	5	0,95	1,30	1,70
Leeftijd in jaren	119	4	8	5,94	1,12	1,26
Geldige N (listwise)	119					

De Repertory Grid bleek niet bruikbaar voor deze analyse, doordat bij slechts 26 van de 121 kinderen het aantal factoren en de verklaarde variantie kon worden berekend. Het niet kunnen berekenen werd veroorzaakt door een afwezigheid van variantie op één of meerdere van de verticale schalen (zie bijlage 5). De klassen waar de kinderen in zaten zijn daarom als toetsingsvariabele, als een benadering van het ontwikkelingsniveau gebruikt.

Hypothese 1:

Er wordt verwacht dat er meer instabiliteit is bij jongere kinderen, dan bij oudere kinderen.

Om deze hypothese te toetsen werd een Anova uitgevoerd, met een post hoc LSD toets. Daarbij werden de gemiddelde instabiliteitsscores van de kinderen in de verschillende klassen op de afzonderlijke schalen van de PSPCSA met elkaar vergeleken.

Met de Anova werd een significant verschil gevonden tussen de groepen op alle subschalen van de PSPCSA. Voor de schaal Cognitieve Competentie was dit $F(3,117)= 4,998$; $p < .01$. Voor de schaal Acceptatie door Leerlingen was dit $F(3,117)= 8,022$; $p < .001$. Voor de Fysieke Competentie schaal was dit $F(3,117)= 7,960$; $p < .001$ en voor de Acceptatie door Moeder was dit $F(3,117)= 4,070$; $p < .01$.

Uit een LSD toets bleek dat alleen de kinderen uit groep 1 op alle subschalen van de PSPCSA een significant hogere gemiddelde hebben dan de kinderen uit de andere groepen (zie Tabel 2). Tussen de andere groepen werden geen significante verschillen gevonden.

Tabel 2. Gemiddelden en Standaarddeviaties per klas op de subschalen van de PSPCSA.

Descriptives	N	Inst. Cogn Comp		Inst. Accep. Leerl.		Inst. Fys. Comp.		Inst. Accep. Moeder	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Groep 1	30	0,247	0,163	0,348	0,223	0,238	0,146	0,295	0,178
Groep 2	32	0,151	0,116	0,241	0,129	0,155	0,117	0,216	0,150
Groep 3	38	0,139	0,115	0,186	0,120	0,104	0,102	0,195	0,121
Groep 4	21	0,146	0,090	0,174	0,099	0,133	0,075	0,170	0,105
Totaal	121	0,170	0,132	0,239	0,164	0,156	0,124	0,221	0,148

Uit Levene's toets voor gelijke variantie bleek dat de kinderen uit groep 1 voor de schaal Acceptatie door Leerlingen met alle groepen significant verschillen in de mate van variantie. Eveneens bleken de kinderen uit groep 1 significant te verschillen in de mate van variantie van de kinderen in groep 4 in de subschalen voor Competentie. Dit betekent dat de kinderen in groep 1 minder homogeen scoren dan de kinderen in de andere groepen.

Hypothese 2:

Er wordt verwacht dat meisjes een instabieler zelfwaardering hebben dan jongens.

Met het uitvoeren van een Independent Samples T-test werden de gemiddelde scores voor instabiliteit op de subschalen van de PSPCSA voor jongens en meisjes met elkaar vergeleken. Er werden geen significante verschillen tussen jongens en meisjes gevonden in de score van instabiliteit. $t(119) = -.046$; $p > .05$ voor Cognitieve Competentie, $t(119) = -.280$; $p > .05$ voor Acceptatie door Leerlingen, $t(119) = .137$; $p > .05$ voor Fysieke competentie en $t(119) = -.657$; $p > .05$ voor Acceptatie door de Moeder.

Eveneens werd gekeken of jongens en meisjes verschillen in de hoogte van hun zelfwaardering, door middel van een T-test. Er werden geen significante verschillen tussen jongens en meisjes gevonden in de hoogte van zelfvertrouwen. $t(119) = -1.432$; $p > .05$

Hypothese 3:

Er wordt verwacht dat er meer agressie wordt vertoond door kinderen met een instabiele zelfwaardering.

Om te toetsen of de instabiliteit van zelfwaardering bijdroeg aan de mate van gedragsproblemen die kinderen vertonen is een regressieanalyse uitgevoerd, met gedragsproblemen als afhankelijke variabele. De mate van instabiliteit van kinderen droeg niet significant bij aan de vertoonde gedragsproblemen van de kinderen. Voor de schaal Cognitieve Competentie was dit $F(1,119) = .039$; $p > .05$. Voor de schaal Acceptatie door Leerlingen was dit $F(1, 119) = .031$; $p > .05$. Voor de Fysieke Competentie schaal was dit $F(1,119) = .127$; $p > .05$ en voor de Acceptatie door Moeder was dit $F(1,119) = 2.873$; $p > .05$

Wanneer echter voor de groepen van de kinderen een aparte regressieanalyse werd gedaan, bleek dat er voor de kinderen uit groep 1 dat de instabiliteit van Acceptatie door de Moeder een significante bijdrage levert aan de verklaring van agressie en gedragproblemen bij de kinderen uit deze klas (zie tabel 3).

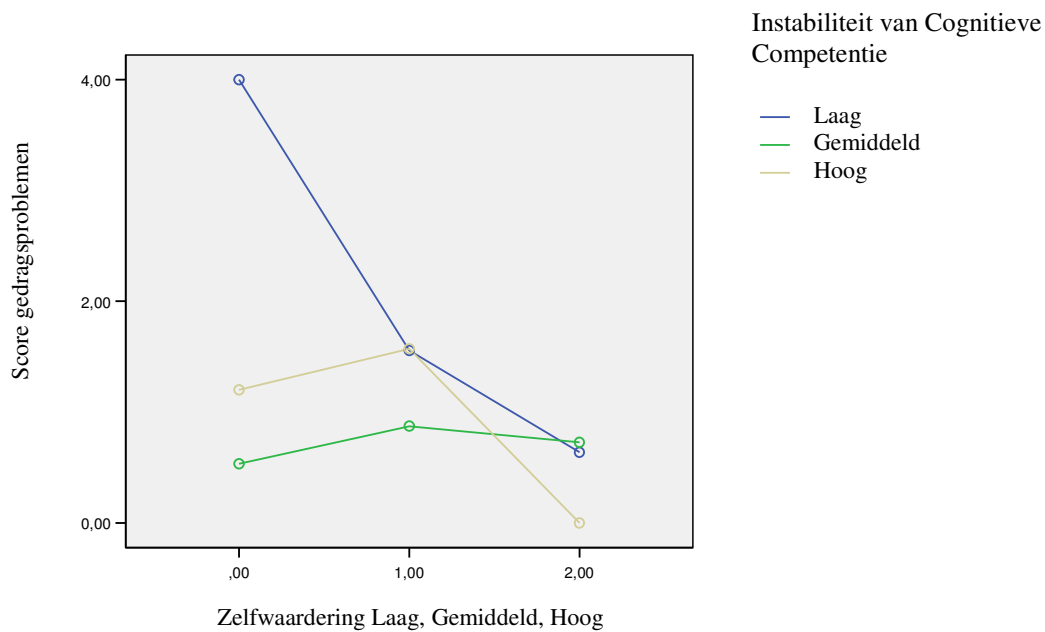
Tabel 3. Regressieanalyse van Instabiliteit van Acceptatie door de Moeder als verklaring van Gedragsproblemen

Coëfficiënten(a)		Ongestandaardiseerde Coëfficiënten		Gestandaardiseerde Coëfficiënten		t	Sig.
Klas	Model	B	Std. Error	Beta			
groep 1	1						
groep 2	1						
groep 3	1						
groep 4	1						
a	Afhankelijke variabele: Gedragsproblemen						

Hypothese 4:

Er wordt verwacht dat de relatie tussen stabiliteit en agressie groter is voor kinderen met een hoge zelfwaardering, dan voor kinderen met een lage zelfwaardering.

Door middel van een Anova werd getoetst of de kinderen die een Hoge, Gemiddelde of Lage score hadden op hun zelfwaardering verschillende relaties vertoonden tussen instabiliteit en de score voor gedragsproblemen van de SDQ. Er bleek een significant hoofdeffect te zijn van Instabiliteit van Cognitieve Competentie $F(2) = 3,729$; $p < .05$ op Gedragsproblemen.



Figuur 3. Effect van Instabiliteit en Zelfwaardering op Gedragsproblemen

Inst. Cogn. Comp.	0	1	9	11	21
	1	15	55	11	81
	2	10	7	1	18
Totale N		26	71	23	120

Tabel 4. Aantallen in subgroepen

N	score harter totaal hoog midden laag			Totale N
	0	1	2	
	0	1	2	

Kinderen met een lage stabiele zelfwaardering lijken meer gedragsproblemen te vertonen, dan de andere kinderen. Dit effect wordt waarschijnlijk veroorzaakt door een outlier (zie tabel 4), er zat maar één leerling in de groep die significant hoger scoorde dan de anderen. Daarom is er nog een regressieanalyse uitgevoerd met de ruwe data van instabiliteit en zelfwaardering. Instabiliteit en Zelfwaardering droegen niet significant bij aan de verklaring van Gedragsproblemen (zie tabel 5).

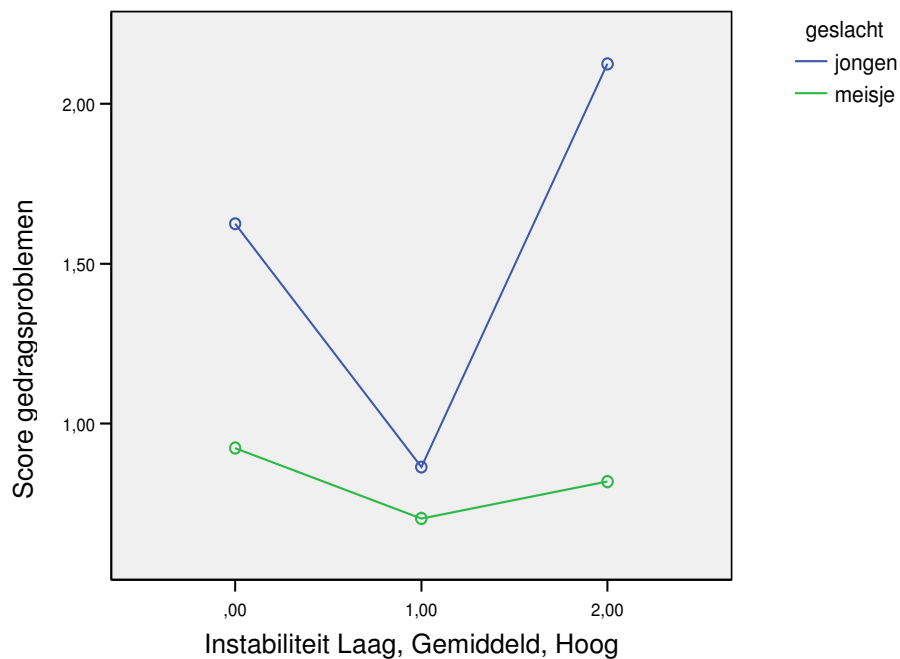
Tabel 5. Regressieanalyse verklaring van gedragsproblemen door instabiliteit en zelfwaardering.

Coëfficiënten(a)		Ongestandaardiseerde Coëfficiënten		Gestandaardiseerde Coëfficiënten		t	Sig.
Model		B	Std. Error	Beta			
CC	1						
		Inst. Cog. Comp.	0,180	0,908	0,018	0,199	0,843
	2						
AL		Inst. Cog. Comp.	0,334	1,039	0,034	0,321	0,748
		Zelfwaardering	0,112	0,363	0,032	0,308	0,759
	1						
FC		Inst. Accept. Leerlingen	0,129	0,727	0,016	0,177	0,860
	2						
		Inst. Accept. Leerlingen Zelfwaardering	0,161	0,745	0,020	0,216	0,830
AM		Zelfwaardering	0,070	0,325	0,020	0,215	0,830
	1						
		Inst. Fys. Comp	-0,343	0,960	-0,033	-0,357	0,722
AM	2						
		Inst. Fys. Comp Zelfwaardering	-0,325	1,037	-0,031	-0,313	0,755
		Zelfwaardering	0,016	0,342	0,005	0,048	0,962
AM	1						
		Inst. Accept. Moeder	1,354	0,799	0,154	1,695	0,093
	2						
AM		Inst. Accept. Moeder Zelfwaardering	1,384	0,806	0,157	1,717	0,089
		Zelfwaardering	0,113	0,316	0,033	0,356	0,722
a	Afhankelijke variabele: Gedragsproblemen						

Hypothese 5:

Er wordt verwacht dat er een sekse-effect is tussen stabiliteit en agressie. Er wordt verwacht, dat jongens een grotere relatie vertonen tussen instabiliteit en gedragsproblemen.

Door middel van een Anova wordt onderzocht of jongens en meisjes verschillen in hun gemiddelde score voor agressie, wanneer de scores op instabiliteit mee worden genomen. Er blijkt een significant hoofdeffect voor geslacht bij de instabiliteit van Cognitieve Competentie $F(1)= 6,217$; $p < .05$ op agressie, maar geen interactie-effect (Zie figuur 4). Jongens die te stabiel zijn of te instabiel blijken agressiever te zijn dan jongens zonder een afwijkende stabiliteit. De overige schalen van de PSPCSA waren niet significant.



Figuur 4. Effect van geslacht en instabiliteit op gedragsproblemen

Discussie

In dit onderzoek is de instabiliteit van zelfwaardering bij kinderen van 4 tot 8 jaar bestudeerd en de relatie van instabiliteit met agressie. Er werd verwacht dat jongere kinderen een instabieler zelfbeeld hebben dan oudere kinderen en dat jongens een stabielere zelfbeeld hebben dan meisjes. Verder werd er verwacht dat kinderen met een instabiele zelfwaardering meer agressie vertonen, dan kinderen met een stabiele zelfwaardering en dat kinderen met een instabiele hoge zelfwaardering meer agressie vertonen dan mensen met een lage of gemiddelde zelfwaardering en instabiliteit. Als laatste werd verwacht dat jongens met een instabiele zelfwaardering meer agressie vertonen, dan meisjes met een instabiele zelfwaardering.

Uit het onderzoek bleek dat er een significant grotere instabiliteit te zien is bij de kinderen uit groep 1 van de basisschool. Dit is waarschijnlijk verklaarbaar, doordat jonge kinderen nog niet in staat zijn goed te differentiëren. Tevens maken de kinderen in groep 1 waarschijnlijk een overgangperiode door, doordat ze een transitie naar de basisschool maken. De instabiliteit die zij vertonen is dus waarschijnlijk geen trait, maar een symptoom van de fase die ze doormaken (Oosterwegel, 2008, persoonlijke communicatie).

Meisjes bleken geen instabieler zelfbeeld te hebben dan jongens. Ook de hoogte van zelfwaardering was niet significant verschillend tussen jongens en meisjes.

De instabiliteit van kinderen bleek niet significant bij te dragen aan de vertoonde agressie. Er bleek wel een significant effect van de instabiliteit van de Acceptatie door de Moeder op agressie voor enkel de kinderen uit groep 1. Kinderen met een hogere instabiliteit vertoonden meer gedragsproblemen. Ook hier is het waarschijnlijk dat het effect veroorzaakt wordt door de transitiefase die de kinderen in groep 1 doormaken, met name omdat het effect niet meer te zien is bij kinderen in de hogere groepen.

Er bleek een significant effect van de hoogte zelfwaardering en de instabiliteit cognitieve competentie op gedragsproblemen. Dit effect verdween echter in een regressieanalyse. De significante score was waarschijnlijk te wijten aan de groepsgrootte in de ANOVA. Dat de mate van instabiliteit en de hoogte van zelfwaardering wel een verklaring geven voor de mate van agressie bij volwassenen (Kernis et. al, 1989) en niet bij kinderen is opvallend. De effecten die werden gevonden met de ANOVA, waren significant, maar gebaseerd op te kleine groepen om een valide uitspraak te kunnen doen. Een grotere steekproef zou een goede uitkomst kunnen zijn voor vervolgonderzoek, zodat gekeken kan worden of het effect echt afwezig is, of enkel te wijten is aan de grootte van de groepen.

Er bleek een significant hoofdeffect voor geslacht bij instabiliteit van Cognitieve Competentie op agressie. Zowel jongens met een stabiele als met een instabiele zelfwaardering vertonen meer agressie, dan jongens met een gemiddelde stabiliteit en alle meisjes. Dat zowel jongens met een stabiele als een instabiele zelfwaardering meer agressie vertonen is niet geheel verrassend. Zoals in de theoretische inleiding al aangegeven werd, vertonen jongens meer fysieke agressie dan meisjes (Maccoby & Jacklin, 1980; Bushman & Thomaes, 2008). Vragenlijsten zijn vaak meer geënt op fysieke, dan op verbale of relationele agressie, waardoor dit vaak een hogere score voor jongens dan voor meisjes oplevert. Wel is opvallend dat de groep jongens en meisjes met een gemiddelde stabiliteit geen grote verschillen in vertoonde agressie laten zien.

Eén van de goede punten van dit onderzoek is, dat het een vernieuwend onderzoek is. Hoewel er al onderzoek naar instabiliteit heeft plaatsgevonden bij volwassenen en adolescenten, is dit onderzoek bij jonge kinderen een nieuwe invalshoek. Dit onderzoek geeft een eerste inzicht in de werking van instabiliteit van zelfwaardering bij kinderen en de mogelijke verklaring daarvan. Het geeft eveneens verdere suggesties om het onderzoek hiernaar in de toekomst te optimaliseren.

Een ander goed punt van dit onderzoek is dat er een adequate steekproef is gevormd. Er is een goede verdeling tussen jongens en meisjes, en er waren tussen hen geen significante verschillen in leeftijd en in verdeling over het landelijke en stedelijke gebied.

Eén van de verbeterpunten van dit onderzoek, waar bij vervolgonderzoek rekening mee gehouden zou kunnen worden, is het gebruik maken van een grotere onderzoeksgroep. Er waren weinig 8-jarigen in de steekproef. Een betere verdeling zou kunnen laten zien of de gevonden effecten ook voor de groep 4 klassen geldt, wanneer er meer 8-jarigen in de steekproef zitten. Tevens was er maar 1 kind met een stabiele lage zelfwaardering en maar 1 kind met een instabiele hoge zelfwaardering en dit is op zijn minst opvallend. De vraag rijst of de effecten enkel door de steekproefgrootte veroorzaakt worden, of dat een grotere steekproef dezelfde effecten laat zien. Dit zal nader onderzocht moeten worden.

Een ander opvallend effect was dat een factoranalyse op de eerste dag 2 factoren toonde en op de overige dagen 1 factor. Het is de vraag of dit komt door herkenning van de vragenlijst of dat er iets anders aan de hand is. Ook is het de vraag of eenzelfde effect wordt gevonden met een andere vragenlijst voor zelfwaardering. Dit zal nader bekeken moeten worden. Verder bleken uit persoonlijke opmerkingen van de onderzoekers dat niet alle

PSPCSA vragen even relevant bleken voor de kinderen. Zo gaven 4 en 5 jarige kinderen vaak allemaal aan dat ze dat ze geen veters konden strikken en zeiden 7 en 8-jarige kinderen dat ze nooit werden voorgelezen, omdat ze dat zelf al konden. Misschien is het in deze waardevol om te kijken of er een ander instrument beschikbaar is voor deze leeftijdsgroep.

De Repertory Grid bleek als instrument niet bruikbaar voor deze leeftijdsgroep om cognitieve ontwikkeling te meten. De kinderen waren nog niet in staat om voldoende te differentiëren tussen verschillende onderwerpen en personen. Er zou gekeken kunnen worden of er, naast de groep waar het kind in zit of de leeftijd, nog een instrument is dat beter geschikt is voor deze leeftijdsgroep.

Een suggestie voor vervolgonderzoek is: kijken of de instabiliteit bij kinderen in groep 1 daadwerkelijk veroorzaakt wordt door de nieuwe fase van het naar school gaan. Dit zou bijvoorbeeld kunnen, door deze groep te vergelijken met kinderen die thuis les krijgen en daardoor niet met zo'n grote overgang te maken krijgen. Ook kan binnen de kinderen in groep 1 een onderscheid gemaakt worden tussen kinderen die wel en niet op een peuterspeelzaal of kinderdagverblijf hebben gezeten. Misschien is de transitie voor de kinderen, die het al meer gewend zijn buiten huis te zijn, minder groot.

Eveneens kan een vergelijking van de instabiliteit van deze jonge kinderen met oudere kinderen (9-12 jaar) meer inzicht geven in het verloop en de ontwikkeling van instabiliteit. Vertonen brugklassers bijvoorbeeld eveneens een grotere instabiliteit, dan oudere kinderen en adolescenten? Dit zou een teken zijn dat instabiliteit inderdaad eerder een duiding van een transitiefase is, dan een persoonlijkheidstrekk.

Hoewel deze studie enig inzicht verschaft in de stabiliteit van zelfwaardering bij jonge kinderen, lijkt nieuwe verder onderzoek noodzakelijk om meer begrip te krijgen voor de werking ervan.

Referenties

- Achenbach, T.M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T.M., Becker, A., Döpfner, M., Heiervang, E., Roessner, V., Steinhasen, H.C., Rothenberger, A. (2008). Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology with ASEBA and SDQ instruments: research findings, applications, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (3), 251-275.
- Achenbach, T.M., Verhulst, F.C., Baron, G.D., Akkerhuis, G.W. (1987). Epidemiological comparisons of American and Dutch children: I. Behavioral/ emotional problems and competencies reported by parents for ages 4 to 16. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 317-325.
- Baumeister, R.F., Smart, L. & Boden, J.M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103 (1), 5-33.
- Berk, L.E. (2003). *Child Development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bushman, B.J., Baumeister, R.F, Thomaes, S., Ryu, E., Begeer, S., & West, S. (in press). Looking again, and harder for a link between low self-esteem and aggression. *Journal of Personality*.
- Bushman, B.J. & Thomaes, S. (2008). Aggression. In R.F. Baumeister & K.D. Vohs (Eds.). *Encyclopedia of Social Psychology* (Vol. 1, pp. 20-25). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Case, R. (1992). *The mind's staircase*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Case, R. (1998). The development of central conceptual structures. In D. Kuhn & R. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2 Cognition, perception and language* (5th ed., pp. 745-800. New York: Wiley
- Coie, J.D., & Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 779-862). New York: Wiley.
- Crain, R.M., (1996). *The influence of age, race, and gender on child and adolescent multidimensional self-concept*. In B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 395-420). New York: Wiley.
- Crick, N.R., Casas, J.F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, 589-600.
- Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.

- Fisher, K.W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, 477-531.
- Freud, S. (1968). Mourning and melancholia. In J. Strachey (Ed. & Trans.). *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 14. pp. 237-260). London: Hogart Press. (Original work published 1917).
- Goodenough, F.L. (1931). *Anger in young children*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1337-1345.
- Haltiwaner, J. & Harter, S. (1988). *A behavioral measure of young children's presented self-esteem*. Unpublished manuscript, University of Denver.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls & A.G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol.3, pp. 137-181). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1989). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In J. Killigan & R. Sternberg (eds.), *Perceptions of competence and incompetence across the life-span* (pp. 67-97). New Haven, CT: Yale University press.
- Harter, S. (1997). The personal self in social context: Barriers to authenticity. In R.D. Ashmore & L. Jussim (Eds.), *Self and identity: Fundamental issues* (pp. 81-105). New York: Oxford University Press.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. In M.R. Leary & J.P. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 610-642). New York, NY: The Guilford Press.
- Harter, S. & Pike, R. (1984). The pictorial Scale of Perceived Competence and social acceptance for young children. *Child development*, 55, 1969-1982.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1966). *The growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. An essay on the construction of formal operational structures (pp. 334-350). London: Routledge & Kegan Paul Ltd.

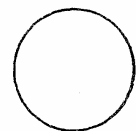
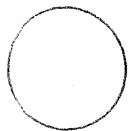
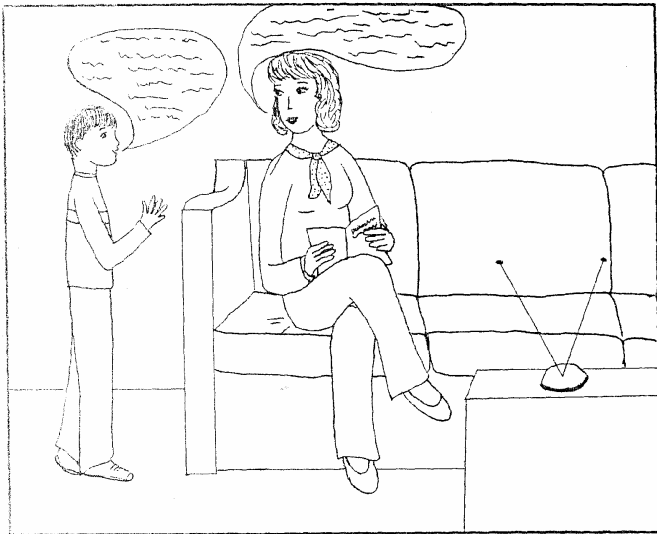
- Kernis, M.H. (1993). The roles of stability and level of self-esteem in psychological functioning. In R.F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 167-182). New York: Plenum Press.
- Kernis, M.H. (2005). Measuring self-esteem in context: The importance of stability of self-esteem in psychological functioning. *Journal of Personality*, 73 (6), 1-37.
- Kernis, M.H., Cornell, D.P., Sun, C., Berry, A. & Harlow, T. (1993). There's more to self-esteem than whether it's high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1190-1204.
- Kernis, M.H., & Goldman, B.M. (2003). Stability and variability in self-concept and self-esteem. In M.R. Leary, & J.P. Tangley (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp.106-127). New York, NY: The Guilford Press.
- Kernis, M.H., Granneman, B.D., & Barclay, L.C. (1989). Stability and level of self-esteem as predictors of anger arousal and hostility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (6), 1013-1022.
- Kernis, M.H., Granneman, B.D., & Barclay, L.C. (1992). Stability of self-esteem: Assessment, correlates, and excuse-making. *Journal of Personality*, 60, 621-644.
- Kernis, M.H., Paradise, A.W., Whitaker, D.J., Wheatman, S.R., & Goldman, B.N. (2000). Master of one's psychological domain? Not likely if one's self-esteem is unstable. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26 (10), 1297-1305.
- Kling, K.C., Hyde, J.S., Showers, C.J., & Bushwell, B.N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470-500.
- Kugle, C.L., Clements, R.O., & Powell, P.M. (1983). Level and stability of self-esteem in relation to academic behavior of second graders. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 201-207.
- Ladd, G.W., & Burgess, K.B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910-929.
- Maccoby, E.E., & Jacklin, C.N., (1980). Sex differences in aggression: A rejoinder and reprise. *Child Development*, 51, 964-980.
- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H.W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational psychology review*, 2, 77-172

- Marsh, H.W., Craven, R., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology, 83* (3), 377-392.
- Marsh, H.W., Craven, R., & Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort- multioccasion study. *Child Development, 69*, 1030-1053.
- Marsh, H.W., & Hocevar, D. (1985). The application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First- and higher order factor structures and their invariances across age groups. *Psychological Bulletin, 97*, 562-582.
- Mellor, D. (2004). Furthering the use of the Strengths and Difficulties Questionnaire: Reliability with younger child respondents. *Psychological Assessment, 16*, 396-401.
- McNeilly-Choque, M.K., Hart, C.H., Robinson, C.C., Nelson, L.J., & Olsen, S.F. (1996). Overt and relational aggression on the playground: Correspondence among different informants. *Journal of Research in Childhood Education, 11*, 47-67.
- Oosterwegel, A. & Oppenheimer, L. (1993). *The self-system: Developmental changes between and within self-concepts*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Oosterwegel, A. & Oppenheimer, L. (2002). Jumping to awareness of conflict between self-representations and its relation to psychological wellbeing. *International Journal of Behavioral Development, 26* (6), 548-555.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rutter, M. (1967). A children's behaviour questionnaire for completion by teachers: Preliminary findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 8*, 1-11.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., & Stanton, G.C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.
- Siegler, R. (2007). Cognitive Variability. *Developmental Science, 10* (1), 104-109.
- Silon, E.L., & Harter, S. (1985). Assessment of perceived competence, motivational orientation, and anxiety in segregated and mainstreamed educable mentally retarded children. *Journal of Educational Psychology, 77*, 217-230.
- Stipek, D.J., & MacIver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development, 60*, 521-538.
- Strayer, F.F., & Trudel, M. (1984). Developmental changes in the nature and function of social dominance among children. *Ethnology and socio-biology, 5*, 279-295.

- Strein, W. & Simonson, T. (1999). Kindergartners' self-perceptions: Theoretical and Measurement issues. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 32 (1), 31-43.
- Swann, W.B. Jr. (1990). To be adored or to be known? The interplay of self-enhancement and self-verification. In E.T. Higgins & R.M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (Vol.2, pp. 408-448). New York: Guilford Press.
- Trzesniewski, K.H., Donnellan, M.B., & Robins, R.W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (1), 205-220.
- Veerman, J.W. (1990). Ontwikkelingen in competentiebeleving van in het Paedologisch Instituut behandelde kinderen. In J.de Wit, N.W. Slot, H.M.P. van Leeuwen, & M. Meerum Terwogt (Red.); *Paedologie in de jaren negentig. Ontwikkelingspsychopathologie en klinische praktijk* (pp.121-131). Amersfoort/Leuven: Acco.
- Verhofstadt- Deneve, L., Van Geert, P., & Vyt, A. (2003). *Handboek ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Verschueren, K., Marcoen, A., & Buyck, P. (1998). Five-year-olds' behaviorally presented self-esteem: Relations to self-perceptions and stability across a three-year period. *The Journal of Genetic Psychology*, 159 (3), 273-279.
- Weins, A.M., Philips, J.S. & Achenbach, T.M. (1995). Behavioural and emotional problems among Chinese and American children: Parent and Teacher reports for ages 6-13. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23 (5), 619-639.

Bijlage 1 :
Voorbeeld uit Pictorial Scale for Percieved Competence and
Social Acceptance voor Jongens

Afbeelding bij Item Nr. 24



Bijlage 2:
**Voorbeeld uit Pictorial Scale for Percieved Competence and
Social Acceptance voor Jongens**


Tekst bij voorbeelditem

V O O R B E E L D

Deze jongen is vaak blij. Deze jongen is vaak verdrietig.

Ben jij: Ben jij:

Altijd blij OF Soms blij Soms verdrietig OF Altijd verdrietig



Bijlage 3 :
**Lijst met itemoverzicht bij Pictorial Scale for Percieved
 Competence and Social Acceptance**

	4-5 jaar	6-7 jaar
1	Kan goed puzzels leggen	Goed in cijfers
2	Heeft veel vriendjes	Heeft vriendjes om te spelen
3	Kan goed schommelen	Kan goed schommelen
4	Moeder lacht vaak naar je	Mag bij vriendjes eten van moeder
5	Krijgt beloningen op school	Weet veel dingen op school
6	Gaat uit logeren	Kinderen laten je met speelgoed spelen
7	Kan goed klimmen	Kan goed klimmen
8	Moeder neemt je mee	Moeder neemt je mee
9	Kent namen van kleuren	Kan lezen
10	Heeft vriendjes om mee te spelen	Heeft vriendjes om spelletjes te doen
11	Kan veters vastmaken	Kan met de bal stuiten
12	Moeder kookt lievelingseten	Moeder kookt lievelingseten
13	Kan goed tellen	Kan woorden schrijven
14	Heeft vriendjes op school	Heeft vriendjes op school
15	Kan huppelen	Kan huppelen
16	Moeder leest je voor	Moeder leest je voor
17	Kan het Alfabet opzeggen	Kan woorden spellen
18	Wordt gevraagd om te spelen	Wordt gevraagd om te spelen
19	Kan hard rennen	Kan hard rennen
20	Moeder speelt met je	Mag bij vriendjes logeren van moeder
21	Kan eigen naam schrijven	Kan optelsommen maken
22	Gaat bij vriendjes eten	Kinderen willen naast je zitten
23	Kan hinkelen	Kan touwtje springen
24	Moeder praat met je	Moeder praat met je

Bijlage 4 :

Antwoordformulier bij Pictorial Scale for Percieved Competence and Social Acceptance voor Jongens 6-7 jaar

Hoe ik mezelf vind.

Jongens van 6 en 7 jaar

Ik heb hier een spelletje met plaatjes. Het heet: welk meisje lijkt het meest op mij. Ik zal je bij elk plaatje vertellen wat het meisje aan het doen is.

Voorbeeld: Dit meisje is vaak blij. Dit meisje is vaak verdrietig. Vertel jij nu welk van deze meisjes het meest is zoals jij: dit meisje, dat vaak blij is, of dit meisje, dat vaak verdrietig is. Ben jij altijd blij of soms blij? / Ben jij altijd verdrietig of soms verdrietig?



	vragen	CC	AL	FC	AM
1	Cijfers	1			
2	Vriendjes om te spelen		2		
3	Schommelen			3	
4	Bij vriendjes eten				4
5	Dingen op school	5			
6	Met speelgoed spelen		6		
7	Klimmen			7	
8	Moeder neemt je mee				8
9	Lezen	9			
10	Vriendjes v. spelletjes		10		
11	Bal stuiten			11	
12	Moeder kookt lievelings eten				12
13	Woorden schrijven	13			
14	Vriendjes op school		14		
15	Huppelen			15	
16	Moeder leest voor				16
17	Woorden spellen	17			
18	Gevraagd om te spelen		18		
19	Hard rennen			19	
20	Logeren				20
21	Optelsommen maken	21			
22	Naast je zitten		22		
23	Touwtje springen			23	
24	Moeder praat met jou				24
	Subschaal totaal				
	Subschaal gemiddelde (totaal/6)				

Bijlage 5 : Repertory Grid

Nummer	School	Groep	leeftijd	jongen / meisje
<p>5 = heel erg A 4 = een beetje A 3 = er tussen in 2 = een beetje B 1 = heel erg B 0 = deze vraag is onzinnig</p>				
				En is dat heel erg zo, of een beetje?
				Op wie lijkt zij het meest; op de kinderen die of op de kinderen die?
				Op wie zou jij het liefst willen kijken; op de kinderen die ... of op de kinderen die ...?
				Op wie vinden je ouders dat jij kijkt; op de kinderen die ... of op de kinderen die ...?
				Op wie vinden je vriend(inn)en dat je kijkt; op de kinderen die ... of op de kinderen die ...?
				Wie kijken er meer op superheld(in)en ; kinderen die ... of kinderen die ...?
				En wat vind jij het omgekeerde daarvan?
				En wat vind jij het omgekeerde daarvan?
A1				B1
A2				B2
A3				B3
				En wat vind jij het omgekeerde daarvan?
				B4
A4				B5
A5				B6
A6				
				Wat vinden grote mensen goed bij kinderen?
				Wat vinden kinderen goed bij kinderen?

Bijlage 6 :

Strength and Difficulty Questionnaire

Voorblad SDQ vragenlijst

Sterke Kanten en Moeilijkheden: Vragenlijst voor Leerkracht (SDQ-Dut) L 4-16

Wilt u alstublieft voor iedere vraag een kruisje zetten in het vierkantje voor "Niet waar", "Een beetje waar" of "Zeker waar". Het is van belang dat u alle vragen zo goed mogelijk beantwoordt, ook als u niet helemaal zeker bent of als u de vraag raar vindt. Wilt u alstublieft uw antwoorden baseren op het gedrag van het kind de laatste zes maanden of het huidige schooljaar.

Naam van het kind Jongen / Meisje

Geboortedatum

	Niet waar	Een beetje waar	Zeker waar
Houdt rekening met gevoelens van anderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rusteloos, overactief, kan niet lang stilzitten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klaagt vaak over hoofdpijn, buikpijn, of misselijkheid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deelt makkelijk met andere kinderen (bijvoorbeeld speelgoed, snoep, potloden, enz.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Heeft vaak driftbuien of woede-uitbarstingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nogal op zichzelf, neigt er toe alleen te spelen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doorgaans gehoorzaam, doet gewoonlijk wat volwassenen vragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Heeft veel zorgen, lijkt vaak over dingen in te zitten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Behulpzaam als iemand zich heeft bezeerd, van streek is of zich ziek voelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Constant aan het wiebelen of friemelen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Heeft minstens één goede vriend of vriendin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vecht vaak met andere kinderen of pest ze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vaak ongelukkig, in de put of in tranen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wordt over het algemeen aardig gevonden door andere kinderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemakkelijk afgeleid, heeft moeite om zich te concentreren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zenuwachtig of zich vastklampend in nieuwe situaties, verliest makkelijk zelfvertrouwen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aardig tegen jongere kinderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liegt of bedriegt vaak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wordt getreiterd of gepest door andere kinderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biedt vaak vrijwillig hulp aan anderen (ouders, leerkrachten, andere kinderen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Denkt na voor iets te doen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pikt dingen thuis, op school of op andere plaatsen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kan beter opschieten met volwassenen dan met andere kinderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Voor heel veel bang, is snel angstig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maakt opdrachten af, kan de aandacht goed vasthouden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Heeft u opmerkingen?

ZOZ: Er staan nog een paar vragen aan de andere kant

Denkt u over het geheel genomen dat dit kind moeilijkheden heeft op één of meer van de volgende gebieden: emoties, concentratie, gedrag of vermogen om met andere mensen op te schieten?

Nee	Ja, kleine moeilijkheden	Ja, duidelijke moeilijkheden	Ja, ernstige moeilijkheden
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Als u "Ja" heeft geantwoord, wilt u dan alstublieft de volgende vragen over deze moeilijkheden beantwoorden?

• Hoe lang bestaan deze moeilijkheden?

Korter dan een maand	1-5 maanden	6-12 maanden	Meer dan een jaar
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Maken de moeilijkheden het kind overstuur of van slag?

Helemaal niet	Een beetje maar	Tamelijk	Heel erg
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Belemmeren de moeilijkheden het dagelijks leven van het kind op de volgende gebieden?

	Helemaal niet	Een beetje maar	Tamelijk	Heel erg
CONTACTEN MET LEEFTIJDGENOTEN	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LEREN IN DE KLAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Belasten de moeilijkheden u of de klas als geheel?

Helemaal niet	Een beetje maar	Tamelijk	Heel erg
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Handtekening:.....

Datum:

Leerkracht /Anders, nl :

Dank u wel voor uw medewerking

© Robert Goodman, 2005

Bijlage 7 :

Afname schema jongens en meisjes verdeeld over de groepen.

	Groep 1	Groep 2	Groep 3	Groep 4	Totaal
Meisjes	15	15	15	15	60
Jongens	15	15	15	15	60
Totaal	30	30	30	30	120

	Groep 1 Jongens	Groep 1 Meisjes	Groep 2 Jongens	Groep 2 Meisjes	Groep 3 Jongens	Groep 3 Meisjes	Groep 4 Jongens	Groep 4 Meisjes	Totaal	Te beginnen met
Irene	2	2	2	2	2	2	2	1	15	Groep 1
Kelly	2	2	2	2	2	2	1	2	15	Groep 1
B student 1	1	1	1	1	1	1	2	2	10	Groep 2
B student 2	1	2	2	1	1	1	1	1	10	Groep 2
B student 3	1	1	2	2	1	1	1	1	10	Groep 2
B student 4	1	1	1	2	2	1	1	1	10	Groep 3
B student 5	1	1	1	1	2	2	1	1	10	Groep 3
B student 6	1	1	1	1	1	2	2	1	10	Groep 3
B student 7	2	1	1	1	1	1	1	2	10	Groep 4
B student 8	1	2	1	1	1	1	1	2	10	Groep 4
B student 9	2	1	1	1	1	1	2	1	10	Groep 4
Totaal	15	15	15	15	15	15	15	15	120	