

Sociale vaardigheden en sociale status van hoogintelligente leerlingen binnen het regulier basisonderwijs

Student: Suzanne de Kruijk
Studentnummer: 3215547

Instelling: Universiteit Utrecht
Opleiding: Master Orthopedagogiek
Afstudeerrichting: Leerlingenzorg

Begeleider: Evelyn Kroesbergen
Tweede beoordelaar: Sanne van der Ven

Datum: 24 juni 2011

Sociale vaardigheden en sociale status van hoogintelligente leerlingen binnen het regulier basisonderwijs

Suzanne de Kruijk

Abstract

This study investigate the relationship between social skills and social status of intellectual gifted students in regular primary schools. In addition, this study investigate the number of socially neglected intellectual gifted students in contrast to non-gifted neglected students and the difference in popularity between intellectual gifted boys and girls. In order to answer the research questions several schools throughout the Netherlands were contacted to participate in this study. 1069 students of nine schools attended the investigation. 105 of the investigated children appeared to be intellectual gifted. The social skills of these children are tested with the CBSK and SCVT. To determine the social status of the intellectual gifted, there has been made a sociogram of all of the classes. The results show that intellectual gifted children have above average social skills. The correlations between social skills and social status are all weak to moderate. Intellectual gifted children are no more or less neglected than non gifted children. Intellectual gifted girls are more popular to work with than intellectual gifted boys. There is no difference in popularity for playing. Future research should discover more factors which account for the social status of intellectual gifted students

Keywords: intellectual giftedness, social skills, social status, regular primary schools

In juli 2009 kopt het Algemeen Dagblad: *“Jarenlang verpieterden hoogbegaafde leerlingen in het reguliere onderwijs. Nu bloeien ze op in speciale klassen met gelijkgestemden en uitdagende lessen.”* Volgens Suzanne Bisschops, directrice van de Leonardo school in Venlo, hebben hoogbegaafde leerlingen binnen het regulier onderwijs grote problemen. Ze vervelen zich, zijn onzeker en gedemotiveerd. Verder zegt ze dat hoogbegaafde kinderen, wanneer zij naar het Leonardo onderwijs gaan, “weer met plezier naar school [gaan]. Ze worden niet meer gepest en bloeien op in een omgeving waar ze zichzelf mogen zijn.” Dit impliceert dat hoogbegaafde kinderen binnen het reguliere onderwijs hun identiteit moeten onderdrukken en gepest worden.

Wat betekent dit voor alle hoogbegaafde leerlingen die nog wel op de reguliere basisschool zitten? 2,5% van de bevolking heeft een IQ dat gelijk is aan of groter dan 130 en zijn hiermee ‘hoogbegaafd’ (Kievit, Tak & Bosch, 2002). Van de 1.591.744 leerlingen op het Nederlandse primaire basisonderwijs in het schooljaar 2009/2010 (CBS, 2010), zijn er dus (in theorie) 39.794 hoogintelligent. In ditzelfde schooljaar bezoeken slechts 1300 van deze kinderen, dit is drie en een kwart procent, Leonardo onderwijs (Van der Mee, 2009). Het huidige onderzoek richt zich op de sociale vaardigheden en sociale status van al die

hoogintelligente leerlingen binnen het reguliere basisonderwijs. De afgelopen jaren is er namelijk veel aandacht voor het belang van goed functioneren in een groep leeftijdsgenoten en gezonde interpersoonlijke relaties voor huidig en later levenssucces. Kinderen die problemen hebben in de sociale omgang met leeftijdsgenotenproblemen hebben als volwassenen vaak een scala aan psychosociale problemen (Ladd, Buhs & Troop, 2002).

Lange tijd werd aangenomen dat hoogintelligente kinderen slechtere, of in ieder geval minder, sociale vaardigheden bezitten dan normaal begaafde leeftijdsgenoten (Blackburn & Erickson, 1986). Ook tegenwoordig zijn er nog onderzoekers die deze opvatting ondersteunen. Volgens Peterson (2009) bijvoorbeeld, zijn hoogintelligente kinderen sensitiever en emotioneel sneller overprikkeld dan gemiddeld begaafde leeftijdsgenoten. Zij komen voor dezelfde ontwikkelingstaken te staan maar zijn emotioneel minder uitgerust om hier mee om te gaan. De grote sensitiviteit zorgt voor intense reacties op bijvoorbeeld levensgebeurtenissen. Hoewel de ontwikkelingstaken gelijk zijn, worden ze volgens hem dus heel anders ervaren door hoogintelligente kinderen dan door normaal begaafde leeftijdsgenoten.

Er komt echter steeds meer bewijs voor het feit dat de sociale competentie van hoogintelligente kinderen gelijk is aan die van normaal begaafde kinderen. Uit onderzoek van Reis en Renzulli (2004) blijkt dat hoogintelligente kinderen tenminste net zo sociaal aangepast zijn als andere kinderen. Verder hebben zij volgens dit onderzoek niet vaker met sociale en emotionele problemen te maken dan kinderen zonder grote intellectuele vermogens. Onderzoek van López en Sotillo (2009) hebben dezelfde resultaten opgeleverd. Het onderzoek van Richards en collega's (2003) levert een nog rooskleuriger beeld op; ouders en leerkrachten rapporteren in hun onderzoek dat hoogintelligente kinderen betere sociale vaardigheden hebben dan gemiddeld intelligente leeftijdsgenootjes. Een hoge intelligentie wordt daarom door sommige onderzoekers zelfs als protectieve factor gezien in de sociale en emotionele ontwikkeling. Dit staat ook wel bekend als "*the resilience approach*". Binnen deze opvatting gaat men er vanuit dat hoogintelligente kinderen meerdere interne 'gereedschappen' hebben om met eventuele stressfactoren die met de hoogbegaafdheid meekomen om te gaan (López & Sotillo, 2009).

Een concept dat vaak in samenhang met sociale vaardigheden wordt bekeken is de kwaliteit van de interpersoonlijke relaties van kinderen. De kwaliteit van de interpersoonlijke relaties van kinderen binnen de klas kan voor een groot deel worden afgeleid aan hun sociometrische status (Van Lieshout et al., 2004; Newcomb, Bukowski & Pattec, 1993). De sociometrische relaties binnen een groep zijn gebaseerd op mate van interpersoonlijke attractie en aversie (Van Lieshout et al., 2004). Het meten van de sociometrische status van

kinderen geeft een unieke kijk op hoe kinderen op hun sociale omgeving overkomen en in hoeverre ze effectief in de groep zijn geïntegreerd (Hymel, Vaillancourt, McDougall & Renshaw, 2002). Vroeger werd er voornamelijk gebruik gemaakt van eendimensionale systemen om de sociometrische status van kinderen vast te stellen (Newcomb et al., 1993). Er werd kinderen gevraagd drie of vijf kinderen te noemen met wie zij graag dan wel niet graag spelen. Hierbij kon er alleen onderscheid worden gemaakt tussen populaire, en niet populaire kinderen (Maassen, van Boxtel & Goossens, 2005). Later werd er gebruik gemaakt van tweedimensionale systemen. Binnen deze systemen wordt er onderscheid gemaakt tussen sociale voorkeur en sociale impact. Bij sociale voorkeur gaat het om de mate waarin een kind leuk gevonden wordt of juist niet leuk gevonden wordt. Sociale impact geeft aan in welke mate een kind 'gezien/opgemerkt' wordt door leeftijd-/klasgenoten (Newcomb et al., 1993). Er worden aan de hand van de tweedimensionale systemen vaak onderscheid gemaakt tussen vijf sociometrische statussen. Te weten populair (7 tot 11% van de kinderen), afgewezen (11 tot 13% van de kinderen), genegeerd (9 tot 15% van de kinderen), controversieel (3 tot 7% van de kinderen) en gemiddeld (60 tot 65% van de kinderen) (Newcomb et al., 1993). Een nadeel van deze methode is dat een grote meerderheid van de kinderen helemaal geen nominaties ontvangt. Er wordt van deze kinderen aangenomen dat zij 'neutraal' waren (Maassen, van Boxtel en Goossens, 2005)

Om het nadeel van de sociale nominaties te ondervangen kan er gebruik worden gemaakt van *rating* schalen. Hierbij wordt er aan de kinderen gevraagd om alle andere kinderen een cijfer te geven op een schaal van laag (afgewezen) tot hoog (aantrekkelijk). Een nadeel van deze methode is dat er slechts één sociale dimensie wordt gemeten. In 1996 hebben Maassen, Akkermans en Van der Linden echter de SSrat ontwikkeld. Dit is een tweedimensionaal systeem waarbij op basis van een *rating* schaal iedereen kan worden ingedeeld in vijf sociometrische statussen (Maassen, van Boxtel & Goossens, 2005).

Luftig en Nichols (1991) hebben onderzoek gedaan naar de sociometrische status van hoogintelligente kinderen in een groep met normaal begaafde kinderen. In dit onderzoek worden drie statussen onderscheiden, te weten populair, genegeerd en afgewezen. Het onderzoek is uitgevoerd onder 469 kinderen, waarvan 13% hoogintelligent met een gemiddelde leeftijd van 10,41 jaar. Hoogintelligente jongens scoorden relatief het hoogst op de populariteitschaal. Hoog intelligente meisjes daarentegen scoorden het laagst op deze schaal. Ook in het onderzoek van Bain en Bell (2004) zijn hoogintelligente jongens populairder dan meisjes. Wat betreft de genegeerde status zijn er in het onderzoek van Luftig en Nichols (1991) slechts minimale, niet significante, verschillen tussen hoogintelligente en normaal begaafde kinderen. De verklaring die zij hiervoor geven is dat

hoogintelligente kinderen zich meestal laten zien in een groep waardoor zij ofwel actief geaccepteerd of wel actief afgewezen worden, maar meestal niet genegeerd.

Van der Ploeg (2011) stelt dat kinderen die sociale vaardigheden beheersen goed in staat zijn om succesvol met andere kinderen om te gaan en deel te nemen aan activiteiten in groepsverband. Volgens van der Ploeg (2011) zullen deze kinderen over het algemeen sociaal aanvaardbaar gedrag vertonen waardoor zij een gunstige positie in het sociale verkeer in zullen nemen. Kinderen die de sociale vaardigheden niet of onvoldoende leren zullen daarentegen eerder worden afgewezen door hun leeftijdsgenoten.

Uit correlationeel onderzoek van Gest en collega's (2001) onder ruim 200 zeven- en achtjarigen blijkt dat de sociale positie van kinderen in de klas door verschillende aspecten, zoals vriendschappen en sociale netwerken, wordt bepaald en dat succes op één gebied, niet automatisch leidt tot succes op een ander gebied. Ander correlationeel onderzoek onder 989 kinderen tussen negen en dertien jaar met speciale onderwijsbehoeften binnen het reguliere onderwijs laat zien dat er een lage correlatie is tussen de sociale vaardigheden en sociale status van deze kinderen. De enige uitzondering hierop zijn de kinderen met gedragsproblemen. Hun sociale positie correleert sterk met hun sociale vaardigheden (Frosted & Pijl, 2007).

De relatie tussen sociale vaardigheden en sociometrische status van hoogintelligente kinderen is tot op heden nog nooit onderzocht. Op basis van eerder onderzoek onder niet hoogintelligente kinderen is de relatie tussen sociale vaardigheden en sociale status ook niet eenduidig. Er bestaat een controverse in de huidige literatuur. Het huidige onderzoek kan mogelijk licht werpen op de eventuele relatie tussen sociale vaardigheden en sociale status. Omdat een goede sociale omgang met leeftijdsgenoten belangrijk is voor het psychologisch welzijn (Ladd, Buhs & Troop, 2002) is het daarnaast belangrijk zicht te krijgen om de factoren die een goede omgang met leeftijdsgenoten voorspellen. Bij hoogintelligente kinderen die problemen hebben in de sociale contacten met leeftijdgenoten kunnen dan beter ondersteund worden.

In het huidige onderzoek staat de volgende vraag centraal: Wat is de relatie tussen sociale vaardigheden en de sociometrische status van hoogintelligente kinderen binnen het regulier basisonderwijs? In de eerste plaats wordt het verband tussen sociale vaardigheden en sociale status bij hoogintelligente kinderen onderzocht. Momenteel bestaat er een controverse omtrent deze (mogelijke) samenhang. Van der Ploeg (2011) stelt dat het beheersen van sociale vaardigheden samenhangt met een gunstige positie in een groep leeftijdsgenoten. Onderzoek van Frosted en Pijl (2007) laat echter zien dat er een lage correlatie is tussen de sociale vaardigheden en sociale status van kinderen met speciale

onderwijsbehoeften. Ook Gest en collega's (2001) geven aan dat de sociale positie van kinderen door meerdere, onderling onafhankelijke factoren wordt bepaald. Er is door deze controverse nog geen verwachting omtrent de richting van het verband. In navolging van het onderzoek van Luftig en Nichols (1991) wordt verder verwacht dat hoogintelligente kinderen niet vaker genegeerd worden dan hun gemiddeld begaafde leeftijdsgenoten en dat hoogintelligente jongens vaker een populaire status hebben dan hoogintelligente meisjes.

Methode

Participanten

Aan het onderzoek hebben 41 klassen (groep 3 t/m 8) van 9 scholen meegewerkt. In totaal zijn er 1069 leerlingen onderzocht. Uit het onderzoek zijn 127 kinderen (11,9%) als hoogintelligent naar voren gekomen. 105 van deze kinderen zijn verder onderzocht. De overige kinderen hadden geen toestemming van hun ouders voor individueel vervolgonderzoek of konden door afwezigheid tijdens de vervolgoetsing niet worden onderzocht. De gemiddelde leeftijd van de hoogintelligente leerlingen is 9.09 (SD=1.36). 47% van de hoogintelligente leerlingen zijn meisjes. De gemiddelde leeftijd van de jongens ($M=9.00$, $SD=1.04$), wijkt niet af van de gemiddelde leeftijd van de meisjes ($M = 9.19$, $Sd = 1.49$).

Het onderzoek heeft plaats gevonden op 9 verschillende scholen, verspreid over het westen en zuiden van Nederland. Alle scholen zijn telefonisch of per email benaderd met een verzoek tot medewerking. Wanneer de school medewerking verleende, hadden de ouders de mogelijkheid de medewerking van hun kind te weigeren door dit schriftelijk aan de leerkracht te laten weten. In totaal hebben 147 scholen (94%) geen reactie gegeven op het verzoek tot medewerking of hebben zij medewerking geweigerd. Van de scholen die wel hebben mee gewerkt, hadden 51 leerlingen (5%) geen toestemming van hun ouders om mee te werken aan het onderzoek.

Procedure

In de onderzochte groepen is klassikaal de Raven SPM (Raven, 2006) afgenomen. Ook heeft iedere leerling op een ratingschaal aangegeven hoe graag ze met hun klasgenoten samenwerken en samenspelen. Vervolgens zijn bij de kinderen die op of boven het 95^{ste} percentiel scoorden op de Raven in groepjes de Competentie Belevingschaal voor Kinderen (CBSK; Veerman, Straathof, Treffers, Bergh & Brink, 2000) en individueel de Sociaal Cognitieve Vaardigheden Test (SCVT; van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009) afgenomen. Alle scores zijn anoniem in een databestand verwerkt en vervolgens geanalyseerd.

Meetinstrumenten

Raven SPM

Om de intelligentie van de participanten te meten is er gebruik gemaakt van de Raven Standard Progressive Matrices test. Met de Raven SPM wordt het deductieve vermogen van mensen gemeten. Deductief vermogen is het vermogen tot nieuwe inzichten te komen, het vermogen betekenis te kunnen ontdekken in chaos, het vermogen waar te nemen en het vermogen verbanden te kunnen leggen. Aangezien waarneming primair een conceptueel proces is, is het essentiële kenmerk van deductief vermogen iemands vermogen om nieuwe, grotendeels niet-verbale concepten te ontwikkelen die hem/haar in staat stellen helder te denken.

De standaardtest bestaat uit 60 opgaven, verdeeld in vijf sets van elke 12 opgaven. De eerste opgave van elke set is vrijwel vanzelfsprekend op te lossen. De daarop volgende opgaven borduren steeds voort op de redenering van de voorgaande opgave en worden stap voor stap moeilijker. Door de items in de gegeven volgorde te maken, wordt de te gebruiken werkwijze automatisch aangeleerd. De vijf sets bieden vijf mogelijkheden om de vereiste denkwijze aan te leren waarmee de opgaven opgelost kunnen worden en vijf progressieve manieren om iemands intellectuele vermogens te meten.

De ruwe scores, berekend op grond van goede antwoorden, worden opgeteld. De som wordt met behulp van leeftijdstabellen omgezet in percentiele rangwaarden. De betrouwbaarheid en validiteit van de Raven SPM zijn voldoende tot goed, met uitzondering van de normen, deze zijn verouderd (COTAN, 1986)

Competentie Belevingschaal voor Kinderen (CBSK)

Om de mate van competentie beleving van de hoog intelligente kinderen vast te stellen is er gebruik gemaakt van de Competentie Belevingschaal voor Kinderen (CBSK). Met deze vragenlijst worden aspecten van zelfwaardering en een globaal gevoel van eigenwaarde gemeten. De vragenlijst bestaat uit 36 items, verdeeld over zes subschalen. Het kind moet bij elk item uit twee alternatieven kiezen en daarna aankruisen of dit helemaal waar of een beetje waar voor hem is. Met behulp van normtabellen kunnen de ruwe scores worden omgezet in percentielscores. Scores tussen het 15^{de} en 85^{ste} percentiel zijn gemiddeld. Er zijn aparte normen voor jongens en meisjes. In het huidige onderzoek wordt uitsluitend gebruik gemaakt van de schaal Sociale Acceptatie.

De validiteit en betrouwbaarheid van de CBSK zijn voldoende tot goed, met uitzondering van de criteriumvaliditeit, deze is niet onderzocht (COTAN, 1998)

Sociaal Cognitieve Vaardigheden Test (SCVT)

De sociaal-cognitieve vaardigheden in de school- en thuissituatie van de hoog intelligente kinderen zijn gemeten met behulp van de Sociaal Cognitieve Vaardigheden Test (SCVT). De test bestaat uit zeven verhaaltjes met bij elk verhaal acht vragen. Elke vraag vertegenwoordigt een sociaal-cognitieve vaardigheid. De verhalen gaan over een sociale situatie waarin een kind geconfronteerd wordt met een probleem.

Het instrument is gebaseerd op de sociaal-cognitieve ontwikkelingstheorie van Selman (1980, 2003). Dit model bestaat uit vier sociaal-cognitieve niveaus, waarbij bepaalde vaardigheden horen. Gerris (1981) heeft de niveaus van Selman getransformeerd naar de acht sociaal-cognitieve vaardigheden (schalen) waar de SCVT op is gebaseerd. Deze schalen zijn:

1. Identificeren: het kind is zich bewust van het bestaan van perspectief. Het identificeren wordt onderverdeeld in onderkennen, herkennen en benoemen van perspectieven.
2. Discrimineren: het kind kan beoordelen of perspectieven hetzelfde zijn of niet.
3. Differentiëren: het begrip dat twee of meer personen in gelijke of verschillende situaties niet noodzakelijk hetzelfde perspectief hebben.
4. Vergelijken: uitbreiding van de vaardigheid 'differentiëren', het kind beseft dat er zowel overeenkomsten als verschillen kunnen zijn tussen perspectieven.
5. Zich verplaatsen: het kind kan zich verplaatsen in het perspectief van een ander.
6. Relateren: het leggen van causale relaties tussen perspectieven.
7. Coördineren: het kind is in staat de derde persoonspositie in te nemen.
8. Verdisconteren: het kind is zich bewust van de mogelijkheid het perspectief van de ander te beïnvloeden.

De vier sociaal-cognitieve niveaus zijn:

1. Egocentrisch niveau: bestaande uit de vaardigheden 'identificeren' en 'discrimineren'
2. Subjectief Perspectief Nemen: bestaande uit de vaardigheden 'differentiëren' en 'vergelijken'.
3. Zelfreflectief niveau: bestaande uit de vaardigheden 'zich verplaatsen' en 'relativeren'.
4. Wederzijds Perspectief Nemen: bestaande uit de vaardigheden 'coördineren' en 'verdisconteren'.

Voor iedere vraag kunnen nul (direct fout), één (goed na alternatieve-/hulpvraag) of drie (direct goed) punten worden behaald. De scores worden per schaal en niveau bij elkaar opgeteld. Tevens wordt een totaal score berekend door alle punten bij elkaar op te tellen.

Deze ruwe scores worden met behulp van normtabellen omgezet in standaardcores en percentielen.

De validiteit en betrouwbaarheid van de SCVT zijn voldoende tot goed, met uitzondering van de criteriumvaliditeit, deze is niet onderzocht (COTAN, 2009)

SSRAT

Aan de hand van een vijfpunts-ratingschaal hebben alle kinderen aangegeven hoe graag ze met al hun individuele klasgenoten spelen en samenwerken (van helemaal niet graag tot heel graag). Met behulp van het computerprogramma SSRAT zijn de kinderen ingedeeld in de vijf sociometrische statussen – populair, gemiddeld, controversieel, genegeerd en afgewezen. Voor iedere kind rekt SSRAT de waarschijnlijke verdeling van de totale score voor sympathie, antipathie, sociale voorkeur en sociale impact uit. De verwachte scores op de schalen sympathie en antipathie worden gebaseerd op de verdeling van de ontvangen scores en worden vervolgens vergeleken met de werkelijk verkregen score om de sociometrische status van ieder kind te bepalen (Maassen & Landsheer, 1997). Hierbij wordt in het huidige onderzoek een significantie niveau van .01 gehanteerd.

Uit validiteitonderzoek van Maassen en Landsheer (1998) blijkt dat SSRAT minstens zo effectief is in het toekennen van sociale statussen als de methodes van Coie en collega's (1982) en Newcomb en Bukowski (1983).

Verder is de rangorde binnen iedere klas bepaald door gebruik te maken van het totaal aantal punten dat iedere leerling van zijn medeleerlingen heeft gekregen. Door de rang van iedere leerling te delen door het aantal leerlingen in de klas is er een relatieve rangorde ontstaan. De scores hierbij lopen van 0 tot 1. Hierbij hebben kinderen met de meest ontvangen punten (de 'populairste' kinderen) een 0 en de kinderen met de minst ontvangen punten (de 'minst populaire' kinderen) een 1.

Data-analyse

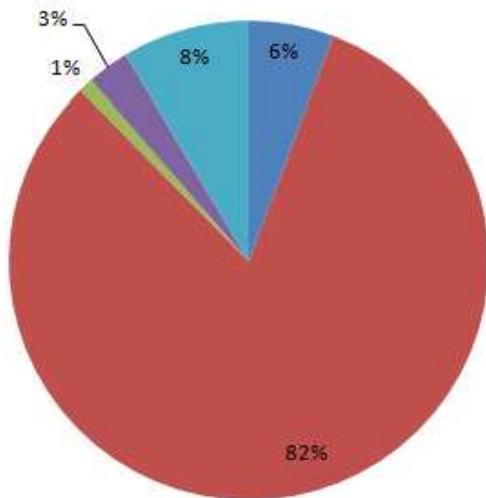
De sociale vaardigheden van de hoogintelligente kinderen worden met behulp van een one sample t-test vergeleken met de gemiddelde norm. Om te toetsen of er een effect is van sociale vaardigheden op sociale status wordt er een Pearson correlatie uitgevoerd, met als variabelen de relatieve rangorde in sociale status op het gebied van spelen en samenwerken, de competentiebeleving op het gebied van sociale acceptatie (CBSK), de vier sociaal-cognitieve niveaus van SCVT en de totaalscore op deze test. Tenslotte wordt er gebruik gemaakt van de Fisher's exact-toets om te onderzoeken of hoogintelligente leerlingen niet vaker worden genegeerd dan hun klasgenoten en of meer hoogintelligente jongens een populaire sociale status hebben dan hoogintelligente meisjes.

Resultaten

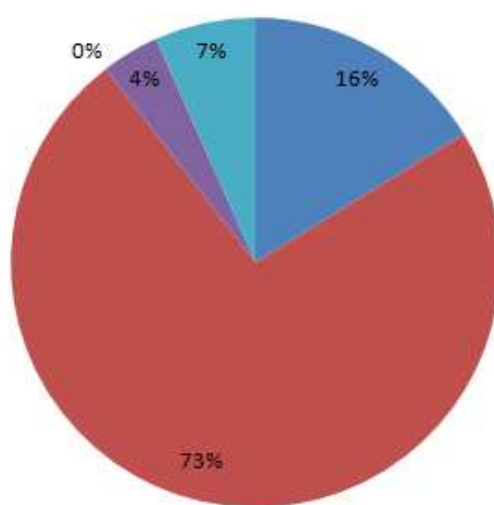
Allereerst is er naar de verdeling van de vijf sociale statussen op het gebied van spelen en samenwerken bij hoogintelligente en niet-hoogintelligente kinderen gekeken. Daarna zijn de gemiddelde scores en standaardafwijkingen van de verschillende variabelen in kaart gebracht. Vervolgens is er een Pearson Correlatie uitgevoerd tussen de verschillende sociaal-cognitieve vaardigheden en de plaats die hoogintelligente leerlingen in de relatieve rangorde hebben. Daarna is onderzocht of het aantal genegeerde hoogintelligente kinderen afwijkt van het aantal niet-hoogintelligente kinderen en tot slot is er gekeken naar het verschil in populariteit tussen hoogintelligente jongens en hoogintelligente meisjes.

In Figuur 1 tot en met 4 is de frequentieverdeling van de hoogintelligente en niet-hoogintelligente kinderen op het gebied van spelen en op het gebied van samenwerken weergegeven. In beide groepen en op beide gebieden hebben veruit de meeste kinderen een gemiddelde sociale status. Een controversiële status komt het minst vaak voor.

Figuur 1. Frequentieverdeling sociale status van hoogintelligente kinderen op het gebied van spelen



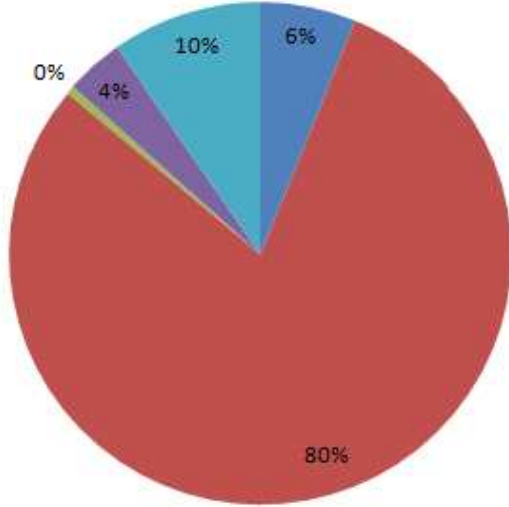
Figuur 2. Frequentieverdeling sociale status van hoogintelligente kinderen op het gebied van samenwerken



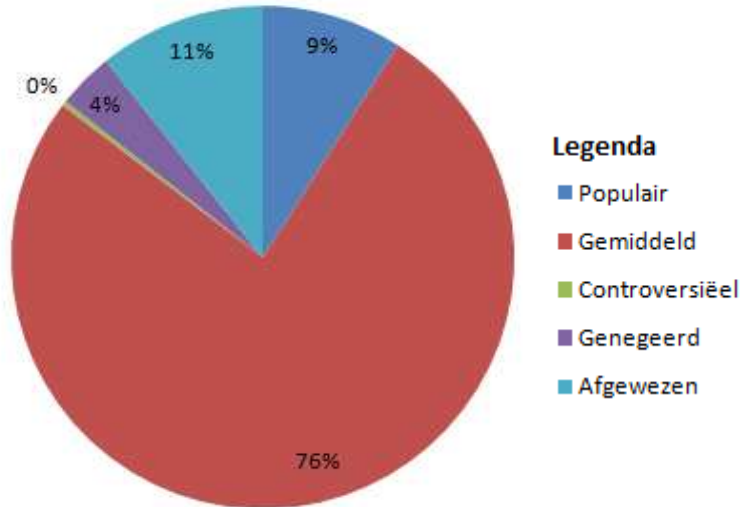
Legenda

- Populair
- Gemiddeld
- Controversiëel
- Genegeerd
- Afgewezen

Figuur 3. Frequentieverdeling sociale status van niet hoogintelligente kinderen op het gebied van spelen



Figuur 4. Frequentieverdeling sociale status van niet hoogintelligente kinderen op het gebied van samenwerken



Legenda
 ■ Populair
 ■ Gemiddeld
 ■ Controversieel
 ■ Genegeerd
 ■ Afgewezen

De gemiddelden en standaardafwijkingen van de relatieve rangorde op het gebied van spelen en samenwerken, de ervaren sociale acceptatie en de verschillende niveaus van sociaal cognitieve vaardigheden zijn in Tabel 1 opgenomen. De scores op de relatieve rangorde lopen (theoretisch) van 0 tot 1 waarbij de meest populaire kinderen een 0 scoren en de minst populaire kinderen een 1. De scores op de CBSK en SCVT zijn percentielscores, met een theoretisch minimum van 0, een theoretisch maximum van 100 en een gemiddelde van 50.

Tabel 1. Beschrijvende statistiek onderzoeksgroep

		Jongens			Meisjes		Totaal	
		N	M	SD	M	SD	M	SD
Relatieve rangorde spelen	Populair	6	.04	.04	.27	.34	.19	.29
	Gemiddeld	86	.47	.22	.45	.29	.46	.25
	Controversieel	1	/	/	.11	/	.11	/
	Genegeerd	3	.46	.28	.50	/	.47	.20
	Afgewezen	9	.96	.03	.91	.10	.95	.06
	Totaal	105	.50	.27	.45	.31	.48	.29
Relatieve rangorde samenwerken	Populair	17	.07	.04	.14	.20	.12	.17
	Gemiddeld	77	.47	.24	.41	.24	.44	.24
	Controversieel	0	/	/	/	/	/	/
	Genegeerd	4	.53	.16	.73	/	.58	.17
	Afgewezen	7	.96	.03	.91	.10	.94	.06
	Totaal	105	.47	.28	.38	.29	.48	.29
CBSK	Soc. accept.	105	47.96	28.32	61.14	26.00	54.11	27.92
SCVT	Egocentrisch	105	74.74	26.07	73.31	21.83	74.07	24.08
	Subjectief	105	63.93	26.39	60.36	22.05	62.26	24.41
	Zelfreflectief	105	65.60	25.32	69.35	23.85	67.35	24.60
	Wederzijds	105	76.26	18.18	77.41	17.80	76.79	17.93
	Totaal	105	72.71	22.43	75.35	19.32	73.94	20.97

Tabel 2 geeft de gemiddelde sociaal cognitieve vaardigheden van de hoogintelligente kinderen weer, uitgesplitst naar sociale status. Deze scores zijn met behulp van een one samples t-test vergeleken met de gemiddelde norm. Wanneer naar het niveau van de sociaal cognitieve vaardigheden van alle hoogintelligente kinderen wordt gekeken is te zien dat de scores op al deze niveaus significant afwijken van het gemiddelde. De hoogintelligente kinderen uit het huidige onderzoek zijn dus sociaal cognitief vaardiger dan de gemiddelde leerling.

De egocentrische sociaal cognitieve vaardigheden, waarbij kinderen moeten kunnen identificeren en discrimineren, is hoger dan gemiddeld ontwikkeld bij kinderen die een gemiddelde, genegeerde en afgewezen sociale status op het gebied van spelen hebben en bij populaire, gemiddelde en afgewezen kinderen op het gebied van samenwerken. Hoogintelligente leerlingen met een gemiddelde sociale status wat betreft spelen en een populaire of gemiddelde sociale status op het gebied van samenwerken zijn daarnaast bovengemiddeld in subjectief perspectief nemen (sociaal cognitieve vaardigheden differentiëren en vergelijken) en hebben een hoger dan gemiddeld zelfreflectief niveau (sociaal cognitieve vaardigheden zichzelf verplaatsen en relateren). Behalve de controversiële kinderen, kunnen de hoogintelligente leerlingen uit het huidige onderzoek goed wederzijds perspectief nemen (sociaal cognitieve vaardigheden coördineren en verdisconteren). Tenslotte is het totaal aan sociaal cognitieve vaardigheden, zoals gemeten met de SCVT, van de kinderen met een populaire, gemiddelde en genegeerde status op het gebied van spelen en van de kinderen met een populaire, gemiddelde, genegeerde of afgewezen sociale status op het gebied van samenwerken hoger dan gemiddeld.

Tabel 2. *Gemiddelde sociale vaardigheden van hoogintelligente kinderen, ingedeeld naar sociale status*

		SCVT									
		Egocentrisch		Subjectief		Zelfreflectief		Wederzijds		Totaal	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Totaal		74.07*	24.08	62.26*	24.41	67.35*	24.60	76.79*	17.93	73.94*	20.97
Sociale status	Populair	75.62	27.46	69.68	23.81	74.80	31.57	81.17*	16.35	78.70	22.96
	Gemiddeld	72.80*	24.63	62.94*	23.82	68.33*	24.09	76.31*	18.73	74.23*	20.89
	Controversieel	95.20	/	63.10	/	50.00	/	84.10	/	74.80	/
	Genegeerd	92.33*	7.24	76.27	13.96	70.10	12.12	88.63*	7.85	87.80*	6.41
	Afgewezen	76.78*	20.03	46.10	30.00	53.99	27.35	73.78*	13.55	63.30	22.93
Sociale status	Populair	73.62*	23.88	64.08*	20.48	63.28*	22.56	74.04*	16.09	72.82*	16.34
	Gemiddeld	74.65*	23.63	64.20*	23.65	69.52*	24.56	77.33*	18.76	75.38*	21.04
	Controversieel	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
	Genegeerd	66.43	48.82	54.03	29.25	66.90	30.82	82.70*	16.61	71.53	32.11
	Afgewezen	73.10*	21.30	41.24	32.82	53.61	26.25	74.19*	15.06	62.23	24.46

Note. * Score wijkt significant af van het gemiddelde (50), $p < .05$

Sociale status en sociale vaardigheden

Om de relatie tussen de sociale status en sociale vaardigheden van hoogintelligente kinderen te onderzoeken is gebruik gemaakt van een Pearson productmoment correlatie (Tabel 3).

Tabel 3. *Pearson correlaties tussen de relatieve rangorde sociale status en sociale vaardigheden*

	SCVT				Totaal
	Egocentrisch niveau	Subjectief nemen	Zelfreflectief niveau	Wederzijds perspectief nemen	
Relatieve rangorde sociale status spelen	-.19	-.32**	-.26**	-.25**	-.32**
Relatieve rangorde sociale status samenwerken	-.23*	-.32**	-.27**	-.20*	-.35**
CBSK Sa	.02	.11	-.01	-.81	.00

Note: * $p < .05$; ** $p < .01$

Een hoge mate van sociaal cognitieve vaardigheid op subjectief perspectief nemen, zelfreflectief niveau, wederzijds perspectief nemen en het totaal aan sociaal cognitieve vaardigheden hangt samen met een hoge relatieve rangorde van de sociale status op het gebied van spelen. Een hoge plaats in de relatieve rangorde van de sociale status op het gebied van samenwerken hangt significant samen met een hoge mate van sociaal cognitieve vaardigheid op alle niveaus, inclusief het totaal aan sociaal cognitieve vaardigheden. De mate waarin de hoogintelligente kinderen zich sociaal geaccepteerd voelen hangt niet samen met de score op de verschillende sociaal-cognitieve niveaus.

Hoewel er veel significante relaties zijn tussen de plaats in de relatieve rangorde van de sociale status en de verschillende niveaus van sociaal cognitieve vaardigheden zijn de verbanden allen zwak tot matig. Een goede sociaal cognitieve vaardigheid bepaalt dus slechts voor een (klein) deel welke positie een hoogintelligente leerling in de klas heeft of vice versa.

Genegeerde status

Om te onderzoeken of hoogintelligente leerlingen niet vaker genegeerd worden dan niet-hoogintelligente leerlingen zijn er twee Fisher's exact-toetsen uitgevoerd. Er is zowel op het gebied van spelen als op het gebied van samenwerken geen significant verband tussen de mate van intelligentie (hoogintelligent vs. niet hoogintelligent) en een genegeerde sociale status (spelen: $p = 1.00$, tweezijdige Fisher's Exact Test, FET; samenwerken: $p = .79$, tweezijdige FET). Dit is in overeenstemming met de vooraf opgestelde hypothese dat

hoogintelligente kinderen niet vaker worden afgewezen dan hun niet hoogintelligente leeftijdsgenoten.

Populariteit

Om te onderzoeken of hoogintelligente jongens vaker populair zijn dan hoogintelligente meisjes zijn er twee Fisher's exact-toetsen uitgevoerd. Er is geen significant verband tussen geslacht en populariteit op het gebied van spelen ($p = 0.28$, eenzijdige Fisher's Exact Test, FET). Hoogintelligente jongens hebben dus niet vaker een populaire status op het gebied van spelen dan hoogintelligente meisjes.

Het verband tussen geslacht en populariteit is wel significant op het gebied van samenwerken ($p = 0.03$, eenzijdige FET). Hoogintelligente meisjes zijn, in tegenstelling tot de verwachting, vaker populair dan hoogintelligente jongens als het op samenwerken aankomt.

Conclusie/Discussie

In het huidige onderzoek is de relatie tussen de sociale vaardigheden en sociale status van hoogintelligente kinderen binnen het regulier basisonderwijs onderzocht. Allereerst is gebleken dat de hoogintelligente kinderen uit het huidige onderzoek gemiddeld sociaal-cognitief vaardiger zijn dan leeftijdsgenoten. Dit geldt voor alle niveaus van de sociaal-cognitieve vaardigheden. Populaire kinderen op het gebied van spelen zijn met name beter in wederzijds perspectief nemen. Deze kinderen zijn goed in staat om de derde persoonsoort te nemen en zijn zich bewust van de mogelijkheid het perspectief van de ander te beïnvloeden. De hoogintelligente kinderen die populair zijn op het gebied van samenwerken beheersen, net als de kinderen met een gemiddelde sociale status op beide gebieden, alle sociaal-cognitieve vaardigheden op een bovengemiddeld niveau. De groep kinderen met een controversiële sociale status was zeer klein en in sommige groepen kwam deze status helemaal niet voor. Er kunnen daarom in het huidige onderzoek geen conclusies worden verbanden aan het niveau van sociaal-cognitief functioneren van controversiële leerlingen. Kinderen met een genegeerde sociale status zijn, net als de populaire kinderen, goed in staat om de derde persoonsoort te nemen en zijn zich bewust van de mogelijkheid het perspectief van de ander te beïnvloeden. Genegeerde kinderen op het gebied van spelen zijn zich daarnaast zeer bewust van het bestaan van perspectief en kunnen goed beoordelen of perspectieven hetzelfde zijn of niet. Ook het totaal aan sociaal-cognitieve vaardigheden is bij deze groep kinderen bovengemiddeld ontwikkeld. Afgewezen kinderen op beide gebieden zijn zich meer dan gemiddeld bewust van het bestaan van perspectieven en kunnen beoordelen of perspectieven hetzelfde zijn of niet. Daarnaast zijn ze goed in het wederzijds perspectief nemen. Net als uit het onderzoek van

Richards en collega's (2003) blijkt uit het huidige onderzoek dus dat hoogintelligente kinderen betere sociale vaardigheden bezitten dan gemiddeld intelligente leeftijdsgenoten. Dit is een ondersteuning voor de "*resilience approach*" (López & Sotillo, 2009).

De hoogintelligente kinderen uit het huidige onderzoek zijn op geen enkel gebied minder dan gemiddeld sociaalvaardig. Ondanks gemiddelde tot bovengemiddelde sociale vaardigheden worden er toch kinderen genegeerd en afgewezen. Dit kan verklaard worden door de lage correlaties tussen de verschillende sociale vaardigheden en de sociale status. Hoewel er veel significante verbanden zijn, zijn alle correlaties zwak tot matig. Er blijkt dus meer nodig te zijn dan het bezitten van sociale vaardigheden om goed in de groep te liggen. Onderzoek van Gest en collega's (2001) laat ook al zien dat de sociale positie van kinderen in de klas door verschillende aspecten wordt bepaald. Vervolgonderzoek zou uit moeten wijzen welke factoren bepalend zijn voor de sociale status die hoogintelligente kinderen ontvangen.

Er is zowel op het gebied van spelen als op het gebied van samenwerken geen samenhang tussen de mate van intelligentie (hoogintelligent vs. niet hoogintelligent) en een genegeerde sociale status. Dit is in overeenstemming met de vooraf opgestelde hypothese en het onderzoek van Luftig en Nichols (1991). Volgens hen worden hoogintelligente kinderen niet vaker genegeerd dan niet hoogintelligente leeftijdsgenoten omdat zij zich binnen de groep laten zien. Dit resulteert volgens Luftig en Nichols (1991) in actieve acceptatie of actieve afwijzing, maar niet in een genegeerde status.

In tegenstelling tot de resultaten van het onderzoek van Luftig en Nichols (1991) en Bain en Bells (2004) hebben hoogintelligente jongens in het huidige onderzoek niet vaker een populaire sociale status dan hoogintelligente meisjes. Voor samenwerking is zelfs het tegenovergestelde waar; er zijn meer populaire, hoogintelligente meisjes op dit gebied dan populaire, hoogintelligente jongens. De gemiddelde sociale vaardigheden van de jongens en de meisjes zijn nagenoeg gelijk. Dit kan daarom geen verklaring zijn voor het verschil in populariteit. Vanuit het huidige onderzoek is het onduidelijk hoe dit verschil wel verklaard zou kunnen worden. Ook de bestaande literatuur op dit gebied kan niet in een mogelijke verklaring voorzien. Het zou daarom zinvol zijn nieuw onderzoek te doen naar het verschil in populariteit tussen hoogintelligente jongens en hoogintelligente meisjes en daarbij expliciet te kijken naar de factoren die dit (mogelijke) verschil verklaren.

Het huidige onderzoek kent een aantal beperkingen. Van de onderzochte kinderen is bijna 12% als hoogintelligent naar voren gekomen. Dit is opmerkelijk, gezien een grens van 5% hoogst scorende kinderen is gehanteerd op de Raven SPM. De omvang van de groep hoogintelligente kinderen zou verklaard kunnen worden door de hoge uitval van de

benaderde scholen (94%). Mogelijk hebben alleen de scholen met relatief hoogopgeleide ouders en/of scholen die hoogintelligente kinderen (h)erkennen toestemming gegeven voor deelname aan het onderzoek. Hierdoor zal de onderzoeksgroep geen goede afspiegeling zijn van de algemene bevolking in Nederland. Positief is dat de uitval op de scholen die medewerking hebben verleend slechts 5% is. Vervolg onderzoek zou echter moeten proberen de bereidheid tot medewerking van basisscholen te vergroten waardoor de onderzoeksgroep meer overeenkomt met de populatie. En andere mogelijke verklaring voor het grote aantal hoogintelligente kinderen is de gebruikte toets voor het vaststellen van hoge intelligentie, de Raven SPM. De normen van deze toets zijn verouderd. Door het Flynn-effect kunnen kinderen daarom onterecht als hoogintelligent worden aangemerkt.

Een andere beperking is het kleine aantal leerlingen met bepaalde sociometrische statussen, zoals de controversiële, genegeerde en afgewezen status. De uitspraken over deze sociale statussen moet daarom met voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. Door de onderzoeksgroep in vervolgonderzoek te vergroten neemt het aantal leerlingen per sociale status waarschijnlijk toe, waardoor de generaliseerbaarheid van de resultaten over deze statussen toeneemt. Het zou in vervolgonderzoek ook interessant zijn om te onderzoeken of de verdeling van de sociale statussen van hoogintelligente en niet hoogintelligente kinderen significant van elkaar verschilt.

Uit het huidige onderzoek blijkt dat hoogintelligente kinderen bovengemiddeld sociaal-cognitief vaardig zijn. Er zijn veel significante verbanden tussen de sociale vaardigheden en sociale status van de hoogintelligente kinderen maar de correlaties zijn slechts zwak tot matig. Vervolgonderzoek zou kunnen onderzoeken welke factoren bepalend zijn voor de sociale status van hoogintelligente kinderen. Hoogintelligente kinderen die niet goed in de groep liggen kunnen dan beter en gerichter worden geholpen. Er dient echter opgemerkt te worden dat het negatieve beeld dat over hoogintelligente kinderen binnen het regulier onderwijs wordt geschetst niet lijkt te kloppen. In het krantenartikel van Van der Mee (2009) wordt gesuggereerd dat hoogintelligente kinderen binnen het reguliere basisonderwijs hun identiteit moeten onderdrukken en dat zij worden gepest. Binnen het huidige onderzoek heeft bijna 90% van de hoogintelligente kinderen echter een gemiddelde of populaire sociale status.

Samenvatting

Deze studie onderzoekt de relatie tussen sociale vaardigheden en sociale status van hoogintelligente kinderen in het regulier basisonderwijs. Daarnaast wordt het aantal sociaal genegeerde hoogintelligente kinderen vergeleken met het aantal sociaal genegeerde niet hoogintelligente kinderen en wordt er onderzocht of er een verschil in populariteit is tussen hoogintelligente jongens en meisjes. Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden zijn verschillende scholen door heel Nederland benaderd om mee te werken aan het onderzoek. 1069 kinderen van negen scholen hebben in het onderzoek geparticipeerd. 105 van de onderzochte kinderen kwam als hoogintelligent naar voren. De sociale vaardigheden van deze kinderen zijn onderzocht met de CBSK en de SCVT. Om de sociale status van de hoogintelligente kinderen te bepalen is er in alle klassen een sociogram gemaakt. De resultaten laten zien dat hoogintelligente kinderen bovengemiddelde sociale vaardigheden bezitten. De correlaties tussen sociale vaardigheden en sociale status zijn zwak tot matig. Hoogintelligente kinderen worden niet vaker of minder vaak afgewezen dan niet hoogintelligente kinderen. Hoogintelligente meisjes zijn populairder om mee samen te werken dan hoogintelligente jongens. Er is geen verschil in populariteit op het gebied van spelen. Vervolgonderzoek zou meer factoren moeten ontdekken die de sociale status van hoogintelligente kinderen bepalen.

Sleutelwoorden: hoogintelligent, sociale vaardigheden, sociale status, regulier basisonderwijs

Referenties

- Bain, S. K., & Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48, 167-178.
- Blackburn, A. C. & Erickson D. B. (1986). Predictable crises of the gifted student. *Journal of Counseling and Development*, 64, 522-555.
- CBS (2010, februari, 26). Basisonderwijs: leerlingen in het basis- en speciaal basisonderwijs. Verkregen April 21, 2011, van <http://www.cbs.nl>
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status; A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Frostada, P. & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 15-30.
- Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A., & Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social development*, 10, 23-40.
- Hymel, S., Vaillancourt, T., Mc Dougall, P., & Renshwa, P. D. (2002). Acceptance and rejection in the peer group. In Smith, P. & Hart C. (Eds.), *Handbook of Child Social Development* (pp. 265-284). London: Blackwell Publishers.
- Kievit, Th., Tak, J.A. & Bosch, J.D. (2002). *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen*, 355-397. Utrecht: De Tijdstroom.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Troop, W. (2002). Children's interpersonal skills and relationships in school settings: adaptive significance and implications for school-based prevention and intervention. In Smith, P. & Hart C. (Eds.), *Handbook of Child Social Development* (pp. 394-415). London: Blackwell Publishers.
- López, V. & Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: Evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies*, 20, 39-53.
- Luftig, R. L., & Nichols, M. L. (1991) An assesement of the social status and percieved personality and school traits of gifted students by non-gifted peers. *Roeper Review*, 31, 148-154.
- Maassen, G. H., van Boxtel, H. W., & Goossens, F. A. (2005). Reliability of nominations and two-dimensional rating scale methods for sociometric status determination. *Applied Developmental Psychology*, 26, 51-68.
- Maassen, G.H., & Landsheer, J.A. (1998). SSRAT: The Processing of Rating Scales for the Determination of Two-Dimensional Sociometric Status. *Behavioral Research Methods*

- Instruments and Computers*, 30, 674-679.
- Maassen, G.H. & Landsheer, J.A. (1997). Computer Program Exchange. SSRAT: Two-Dimensional Sociometric Status Determination Using Rating Scales. *Applied Psychological Measurement*, 21, 189-190.
- Manen, T. G., Prins, P. J. M., & Emmelkamp, P. M. G. (2007). *Handleiding Sociaal Cognitieve Vaardigheden Test*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattec, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19, 856-867.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53, 280-282.
- Raven, J. C. (2006). *Handleiding RAVEN Standard Progressive Matrices (Nederlandse vertaling)*. Texas: Harcourt Assessment, Inc., U.S.A..
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the schools*, 41, 119-130.
- Richards, J., Encel, J., & Shute, R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: a multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, 14, 153-164.
- Van der Mee, T. (2009, juli, 7). Jarenlang verpieterden hoogbegaafde leerlingen in het reguliere onderwijs. Nu bloeien ze op in speciale klassen met gelijkgestemden en uitdagende lessen. *Algemeen Dagblad*. Opgeroepen April 21, 2011, van <http://www.ad.nl>
- Van der Ploeg, J. D. (2011) *De sociale ontwikkeling van het schoolkind*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Van Lieshout, C. F. M., Verhoeven, M., Güroğlu, B., Haselager, G. J. T., & Scholte, R. H. J. (2004). Vriendschappen en antipathieën. Relatienetwerken van kinderen en adolescenten in klasgroepen. *Kind en Adolescent*, 113-131.
- Veenman, J. W., Straathof, M. A. E., Treffers, D. A., Bergh, B. R. H., & Brink, L. T. (2000). *De competentiebelevingsschaal voor Kinderen (CBSK): handleiding*. Lisse: Swets & Zeitlinger.