What you say is what you are!

Research about the relationship between children's self-views and relationships they have at school, and the effect of compliments of the teacher and fellow students on children's self-views

Wat je zegt ben je zelf!

Een onderzoek naar de relatie tussen het zelfbeeld van kinderen en de relaties die ze hebben op school, en de invloed van complimenten van de leerkracht en medeleerlingen op het zelfbeeld.

MASTERSCRIPTIE

Aan de faculteit de Maatschappij- en gedragswetenschappen, Universiteit van Amsterdam,

betreffende de masteropleiding Orthopedagogiek,

Cursusjaar 2011-2012

Door

Suzanne Verheul (studentnummer 0302481)

Onder begeleiding van

Mw. F.C. Jellesma

Tweede beoordelaar: Mw. H. M. Y. Koomen

Inhoudsopgave

Abstract 3

Samenvatting 4

Voorwoord 5

Inleiding 6

1. Definitie zelfbeeld 7
2. Waardering van het zelfbeeld 10
3. Ontwikkeling van het zelfbeeld 11
4. Relaties met leeftijdgenoten 16
5. Leerkracht-leerlingrelaties 19
6. De rol van feedback 25
7. Sociometer theorie 30
8. Onderzoeksvraag en hypothesen 32

Methode 35

- Participanten 35
- Interventie: Compliment voor jou! 35
- Meetinstrumenten en operationalisatie 38
    - Competentiebelevingsschaal voor Kinderen (CBSK) 38
    - Schoolvragenlijst (SVL) 40
    - Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst (LLRV) 41
- Procedure 41

Resultaten 42

1. Samenhang tussen het zelfbeeld van de leerlingen en de leerkracht-leerling

relatie 43

2. Samenhang tussen het zelfbeeld van de leerlingen en relaties met leeftijdgenoten 46

3. Kan het zelfbeeld van kinderen, in de leeftijd van acht tot en met twaalf jaar oud, positief versterkt worden door het geven van complimenten door de leerkracht en door medeleerlingen? 47

Discussie 48

1. Leerkracht-leerling relatie 49
2. Leerling relaties onderling 49
3. Effect Compliment voor jou! 50
4. Beperkingen en aanbevelingen 50

Referenties 55

Abstract

The present study examined the relation between children's self-views and relationships they have at school. In addition this study examined the effect of compliments of the teacher and fellow students on children's self-views. Expected was that students with positive self-views have better relationships with fellow students and the teacher than students with negative self-views, and that giving and receiving compliments by fellow students and the teacher have a positive effect on students self-views. To examine the expectations Pearson's correlations were calculated and a covariance analysis was used on the data of a pre- and post-test of the program "Compliment voor jou!" This is a five weeks lasting programme about learning to give and receive compliments, for children in primary schools (groups five through eight). A total of 242 children in four primary schools in the Netherlands, in the age from eight to twelve years old, participated in this study. The groups were as much as possible selected at random and were divided into a control group (68 children) and an intervention group (174 children). Indeed results revealed a relation between children's self-views and relationships they have at school, and also results showed a positive effect of giving and receiving compliments, on children's self-views.

Samenvatting

De onderhavige studie onderzocht de relatie tussen het zelfbeeld van kinderen en de relaties die ze hebben op school. Daarnaast werd de invloed van complimenten van de leerkracht en medeleerlingen op het zelfbeeld van kinderen onderzocht. De centrale hypothese van het onderzoek was dat leerlingen met een positief zelfbeeld betere relaties met leeftijdgenoten en de leerkracht hebben dan leerlingen met een negatief zelfbeeld, en dat het zelfbeeld van kinderen positief beïnvloed kan worden door het geven en ontvangen van complimenten door leeftijdgenoten en de leerkracht. Het onderzoek is uitgevoerd door middel van de berekening van Pearson's correlaties en covariantie analyses over de data uit een voor- en nameting van het programma Compliment voor jou! Dit is een vijf weken durend programma, voor de groepen vijf tot en met acht van het primair basisonderwijs, waarin kinderen leren complimenten te geven en te ontvangen. Er hebben 242 kinderen deelgenomen van acht tot en met twaalf jaar oud, op verschillende basisscholen in Nederland. De groepen werden zoveel mogelijk aselect toegewezen en maakten enerzijds deel uit van een controlegroep (68 kinderen) en anderzijds een interventiegroep (174 kinderen). Er werd inderdaad een verband gevonden tussen het zelfbeeld van kinderen en de relaties die ze ervaren op school. Daarnaast bleek het zelfbeeld positief versterkt te kunnen worden door het geven en ontvangen van complimenten door leeftijdgenoten en de leerkracht.

Voorwoord

Voor u ligt de master scriptie van Suzanne Verheul. Ik heb een aantal roerige jaren achter de rug, waarin ik op persoonlijk vlak veel heb meegemaakt. Zonder de hulp van een aantal personen had ik niet tot dit eindresultaat kunnen komen. Vandaar dat ik voorafgaand aan deze scriptie een aantal personen wil bedanken voor de hulp en begeleiding die ik heb ontvangen tijdens het uitvoeren van dit onderzoek. Ten eerste wil ik Francine Jellesma bedanken, die mij vanuit de UvA heeft begeleid. Zij heeft vele vragen van mij beantwoord en mijn scriptie diverse malen van feedback voorzien. Ondanks mijn opgelopen vertraging is zij bereid geweest om mij te blijven begeleiden bij het schrijven van mijn scriptie. Ten tweede bedank ik Helma Koomen, die als tweede beoordelaar mijn scriptie van feedback heeft voorzien. Als laatste wil ik mijn familie en vrienden bedanken voor het begrip en de steun die zij mij hebben gegeven tijdens het schrijven van mijn scriptie, en in het bijzonder mijn ouders.

Inleiding

Er wordt op scholen tegenwoordig veel aandacht besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. De ontwikkeling van een positief zelfbeeld van leerlingen is hier een voorbeeld van (Kunnen, 1993). Dat het sociaal-emotionele aspect van de ontwikkeling bij kinderen meer in de belangstelling is komen te staan, heeft mogelijk te maken met de toegenomen verwachtingen ten opzichte van het onderwijs, ofwel de 'vermaatschappelijking van het onderwijs'. Nederlandse scholen zijn sinds 2006 wettelijk verplicht om aandacht te besteden aan burgerschapsvorming en sociale integratie (Onstenk, 2007). Het gaat er hierbij om dat leerlingen leren te reflecteren op het eigen handelen, een respectvolle houding aanleren en een bijdrage te kunnen leveren aan de zorg voor hun omgeving. Hierbij moet rekening gehouden worden met het feit dat we leven in een samenleving met etnische, culturele, maatschappelijke en godsdienstige pluriformiteit. Dit stelt hoge eisen aan de leden van die maatschappij en hieraan dient het onderwijs bij te dragen (Onstenk, 2007). Het is de kunst om als individu een middenweg te vinden tussen het volledig opgaan in een groep of maatschappij, en om afgewezen te worden en naast de maatschappij komen te staan. Een individu heeft dan de mogelijkheid om zichzelf te zijn, maar ook om deel uit te maken van het grotere geheel; de maatschappij. Je zou het kunnen vergelijken met een klas leerlingen van een basisschool; de klas is dan de maatschappij en de leerlingen zijn de individuen die de maatschappij vormgeven. Ook de leerlingen zijn continu bezig met 'erbij willen horen', maar ook met individuele ontwikkeling (sociaal en intellectueel). Deze 'mini maatschappij' zou als voorbereiding op het leven in de latere maatschappij gezien kunnen worden. Om deelname aan de maatschappij te realiseren is het essentieel dat een persoon beschikt over het vermogen tot zelfreflectie, zelfsturing en het vermogen om een eigen identiteit te ontwikkelen (Dieleman en Van der Lans, 1999). Het is aannemelijk dat de manier waarop mensen naar zichzelf kijken

en hoe ze zichzelf zien, invloed uitoefent op het ontwikkelen van deze kwaliteiten. De ontwikkeling van het zelfbeeld speelt hierbij een grote rol (Harter, 2003). De laatste jaren is het zelfbeeld van kinderen dan ook steeds meer in de belangstelling komen te staan in het onderwijs. Deze scriptie richt zich op de vraag of er een relatie is tussen het zelfbeeld van kinderen en de relaties die ze hebben op school. Daarnaast wordt bekeken of het zelfbeeld positief versterkt kan worden door complimenten van de leerkracht en medeleerlingen.

Om een volledig overzicht te krijgen van reeds bestaande literatuur omtrent het zelfbeeld van leerlingen in de leeftijd van acht tot en met twaalf, zullen in de inleiding van deze scriptie de volgende onderwerpen aan bod komen; in de eerste paragraaf wordt de definitie van de term zelfbeeld besproken. In de tweede paragraaf wordt aandacht besteed aan de manieren waarop zelfbeelden gewaardeerd kunnen worden. In paragraaf drie wordt de ontwikkeling van het zelfbeeld uiteengezet. De invloed van relaties met leeftijdgenoten op het zelfbeeld van leerlingen wordt in de vierde paragraaf behandeld. In de vijfde paragraaf wordt de invloed van leerkracht-leerling relaties op het zelfbeeld van leerlingen besproken. In paragraaf zes wordt uiteengezet wat de rol is van feedback bij de vorming van het zelfbeeld van leerlingen. De sociometer theorie is een theorie over zelfbeeld en zelfwaardering, die in paragraaf zeven zal worden uitgelegd en tot slot zullen in paragraaf acht de onderzoeksvragen en hypothesen worden uiteengezet.

1. Definitie zelfbeeld

In de literatuur zijn verschillende definities te vinden voor het zelfbeeld (Harter 2003). Volgens Gadeyne, Ghesquière, Onghena en Verschueren (2000) is het zelfbeeld een begrip dat staat voor de ideeën en gevoelens die een kind met zichzelf in verband brengt. Het gaat hierbij om algemene begrippen, zoals (cognitieve, sociale, fysieke) competentie, acceptatie, motivatie, emotie en gedrag. Harter (1999) voegt daaraan toe dat het zelfbeeld een resultaat is

van zelfreflectie en zelfobservatie. Het beantwoordt vragen als “Wie ben ik?” en “Hoe vind ik mijzelf?”. Het globale zelfbeeld is in dit geval een algemeen beeld van het ‘zelf’ en niet een optelling van domeinspecifieke zelfwaarderingen (Oosterwegel, 1993). Het zelfbeeld is onderhevig aan een continue verandering door het proces van zelfobservatie, dat altijd aanwezig is. Het wordt namelijk beïnvloed door ervaringen van het kind, en dan met name door gevoelens van succes of falen, ofwel competentie of incompetentie. Daarnaast is de manier waarop kinderen hun zelfbeeld ontwikkelen afhankelijk van de leeftijd en cognitieve ontwikkeling van het kind. De meeste veranderingen in het zelfbeeld vinden plaats in de kindertijd (ongeveer zeven tot en met twaalf jaar oud), waarin de funderingen worden gelegd en het zelfbeeld ook het meest kwetsbaar is voor beoordelingen van anderen (Harter, 2003).

De definiëring van Harter (1999) komt voort uit een onderscheid in de beschrijving van het zelfbeeld, ontwikkeld door James (1890). Deze beschrijft een persoon als een steeds veranderende relatie tussen twee aspecten van het zelfbeeld, namelijk de “I” en de “Me”. De “I” wordt omschreven als de ‘self-as-knower’ en de “Me” als de ‘self-as-known’. “I” organiseert en interpreteert informatie op een puur subjectieve manier. Het heeft een navigerende functie, omdat het voortdurend zoekt naar een persoonlijke balans in de integratie van informatie door hierin aanpassingskeuzes te maken, om zich zo met “Me” te kunnen vereenzelvigen. Het is de basis van identiteit en wordt ervaren als ‘ik’, het subjectieve aspect van het algehele zelf. “Me” wordt omschreven als het ‘empirisch zelf’, omdat het meer objectieve en waarneembare aspecten van het zelfbeeld omvat. “Me” heeft een lichamelijk-materieel aspect (bijvoorbeeld: mijn lichaam, leeftijd, geslacht, kleding), een sociaal aspect (bijvoorbeeld: mijn sociale rollen en persoonskenmerken) en een spiritueel aspect (bijvoorbeeld: mijn idealen, gedachten en waarden). “Me” omvat dus alle categorieën die mensen gebruiken om zichzelf te definiëren. Je kan het vergelijken met een verhaal dat wordt verteld; “I” is de verhalenverteller en “Me” hetgeen waarover wordt verteld. In paragraaf zes

zal door middel van de theorieën van Coyne (1976) en Swann (1987) duidelijk worden, hoe “I” op verschillende manieren naar feedback kan zoeken, om zich met “Me” te kunnen identificeren.

Een begrip dat nauw verbonden is met het zelfbeeld is de ‘zelfwaardering’. De termen ‘zelfbeeld’ en ‘zelfwaardering’ worden nog wel eens door elkaar gebruikt. Men zou dit onderscheid als volgt kunnen aanduiden; zelfbeeld slaat op het feitelijke materiaal, de inhoud (bijvoorbeeld uitspraken die een persoon over zichzelf zou kunnen doen) en de structuur van de zelfkennis (de manier waarop iemand zijn opvattingen en verwachtingen over zichzelf organiseert). Zelfwaardering slaat dan op de positieve of negatieve evaluatie hiervan (Oosterwegel, 1993). Het onderscheid tussen de twee lijkt op het onderscheid tussen “I” en “Me”, in die zin dat het zelfbeeld meer objectief is (net als “Me”) en de zelfwaardering meer subjectief (net als “I”). De positieve dan wel negatieve evaluatie van bepaalde competenties, kunnen verschillende domeinen van het zelfbeeld beslaan. Domeinspecifieke zelfwaarderingen zijn volgens Harter (2003) los van elkaar staande beelden over het zelf, op verschillende domeinen.

Samenvattend kan gesteld worden dat er verschillende definities voor de term zelfbeeld bestaan. In deze scriptie wordt het zelfbeeld als volgt gedefinieerd: het zelfbeeld staat voor de ideeën en gevoelens die een kind met zichzelf in verband brengt in het algemeen als persoon, en in diverse, specifieke domeinen (Gadeyne et al., 2000; Harter 2003). In de kindertijd vinden de meeste veranderingen plaats in het zelfbeeld, vanwege de vele beoordelingen van anderen (Harter, 2003). James (1890) ontwikkelde een theorie waarbij het zelfbeeld omschreven wordt als de uitkomst van de steeds veranderende relatie tussen “I” en “Me”, waarbij “I” de subjectieve navigator van informatie is. Zelfwaardering ten slotte, is de positieve of negatieve evaluatie van het zelfbeeld (Harter, 2003).

2. Waardering van het zelfbeeld

Zelfwaardering kan dus gezien worden als de evaluatie van het zelfbeeld en is gerelateerd aan een ideaal beeld dat door de gehele maatschappij wordt gevormd. Als het door de persoon waargenomen beeld weinig discrepantie vertoont met het ideale beeld, is er sprake van een hoge mate van zelfwaardering. Wanneer er wel veel discrepantie bestaat tussen het waargenomen en het ideale beeld, is er sprake van een lage mate van zelfwaardering. Mensen die een laag zelfbeeld hebben, oordelen vaak erg bescheiden over zichzelf. Ze vinden zichzelf minder waard dan anderen en beoordelen hun eigen acties als slechter (Berk, 2003). Personen met een laag zelfbeeld geven vaak toe dat ze vaardigheid missen in domeinen waar ze juist graag goed in zouden willen zijn. Zij zijn echter niet in staat de relevantie van de domeinen waarop ze zich inadequaat voelen naar beneden bij te stellen, waardoor een laag zelfbeeld ontstaat. Mensen met een hoog zelfbeeld kunnen dit juist wel goed (Harter, 2003). Dit geeft nogmaals het bestaan van domeinspecifieke zelfwaarderingen aan, en de verschillen die hiertussen kunnen bestaan in de mate van waardering. Hierbij kan opgemerkt worden dat er dus een verschil bestaat tussen een laag algemeen zelfbeeld (de discrepantie tussen het ideale en zelf waargenomen zelfbeeld), en een hoog of laag domeinspecifiek zelfbeeld (het niet adequaat kunnen aanpassen van specifieke domeinen van het zelfbeeld).

Volgens Kernis en Goldman (2003) hebben individuen met een laag zelfbeeld minder duidelijkheid over het zelfbeeld (self-concept clarity) dan individuen met een hoog zelfbeeld. Self-concept clarity staat voor de mate waarin het zelfbeeld met zekerheid wordt ervaren, stabiel is over de tijd en intern consistent is. Het is mogelijk dat een gebrek aan self-concept clarity er ook voor zorgt dat deze personen meer beïnvloedbaar zijn door feedback, dan wel complimenten. Er kunnen verschillende oorzaken zijn voor een laag zelfbeeld. Deze kunnen gezocht worden in opvoedingsmethoden, gepest worden door leeftijdgenoten, een gebrek aan schoolse capaciteiten, etc. (Berk, 2003; Rubin, Burgess & Coplan, 2004). In het kader van

deze scriptie is dit van belang omdat het bovenstaande doet vermoeden dat er een verband is tussen een laag zelfbeeld en negatieve relaties met leeftijdgenoten, bijvoorbeeld in de vorm van pesten.

De waardering van het zelfbeeld is als volgt samen te vatten; wanneer mensen een laag zelfbeeld hebben bestaat er veel discrepantie tussen het beeld dat zij hebben van zichzelf en het ideale beeld dat gevormd is door de maatschappij (Berk, 2003). Daarnaast hebben individuen met een laag zelfbeeld volgens Kernis en Goldman (2003) minder duidelijkheid over het zelfbeeld dan individuen met een hoog zelfbeeld.

3. Ontwikkeling van het zelfbeeld

Kinderen kunnen vanaf achttien maanden hun eigen spiegelbeeld herkennen. Ook kunnen ze dan aan zichzelf refereren in de vorm van ‘ik’ en begrijpen ze de toepassing van de eigen naam (Siegler & Alibali, 2005). Een kind leert naast zichzelf ook anderen te beschrijven in deze periode, bijvoorbeeld in termen van namen, of persoonlijke voornaamwoorden (‘dit is van jou’). De ontwikkeling van taal is voor een kind in deze periode een belangrijke stap in de ontwikkeling van het zelfbeeld (Harter, 1999). Door interactie met de verzorgers leren kinderen bijvoorbeeld dat ze ‘stout of lief’, ‘jongen of meisje’, ‘blank of gekleurd’ of ‘Nederlands of Frans’ zijn, en dragen dit aan anderen over door middel van taal. Daarnaast wordt een autobiografisch geheugen (de herinneringen die iemand heeft over zijn eigen leven) gecreëerd. Ook dit gebeurt in interactie met de verzorgers en ontstaat onder andere door korte conversaties over situaties die zich recent hebben afgespeeld, bijvoorbeeld een bezoekje aan de dierentuin. De verzorgers sturen de manier waarop het kind zich dit soort situaties herinnerd (positief dan wel negatief) en beïnvloeden zo het waardeoordeel over de persoonlijke geschiedenis (autobiografisch geheugen) van het kind. Ouders hebben vaak de neiging om het verhaal spectaculairder te maken dan het in werkelijkheid was, en eventuele

incompetenties of angsten van het kind weg te laten (Cole, Cole & Lightfoot, 2005). Dit houdt mogelijk verband met het onrealistisch positieve zelfbeeld, dat jonge kinderen vaak hebben, waarover later in deze paragraaf gesproken zal worden. Naarmate het kind ouder wordt krijgt het een actievere rol in het onthouden en reproduceren van de persoonlijke belevenissen, door bijvoorbeeld de ouder te corrigeren en zelf details toe te voegen. Vanaf ongeveer vier jaar kunnen kinderen hun ervaringen zelfstandig in het geheugen structureren (Cole, Cole & Lightfoot, 2005). Ouders blijven hierna nog steeds invloed uitoefenen op het autobiografisch geheugen van het kind, maar dit gebeurt in mindere mate en er komt steeds meer ruimte voor beïnvloeding door anderen, bijvoorbeeld leeftijdgenoten. Dit zal in paragraaf vier nog uitgebreid besproken worden.

Volgens Harter (2003) zijn er zes stadia van zelfbeeldontwikkeling te onderscheiden. Het eerste stadium begint na de periode die hierboven is beschreven. Aan de hand van deze stadia zal een overzicht gegeven worden van de verdere ontwikkeling van het zelfbeeld. Het derde en (in mindere mate) vierde stadium zijn van toepassing op de doelgroep van deze scriptie en zullen daarom het meest uitgebreid worden beschreven.

Het eerste stadium van het zelfbeeldontwikkelingsmodel van Harter (2003) loopt van de peutertijd tot de vroege kindertijd. Het gaat hier om kinderen van ongeveer twee tot en met vier jaar oud. Kinderen zijn in deze tijd in staat om hele concrete, cognitieve representaties van zichzelf te maken, ook wel categoriale representaties genoemd (Damon & Hart, 1988). Deze benaming slaat op het feit dat kinderen in deze leeftijdfase zichzelf alleen nog maar begrijpen in losse, op zichzelf staande termen, zonder deze binnen een bepaalde categorie te kunnen plaatsen. Ze classificeren zichzelf bijvoorbeeld op basis van geslacht, uiterlijke kenmerken, of leeftijd. Ook is het zelfbeeld in deze fase vaak onrealistisch positief, omdat zij nog geen onderscheid kunnen maken tussen het gewenste en het echte zelfbeeld.

Het tweede stadium begint bij de vroege kindertijd (ongeveer vijf jaar oud) en eindigt bij de midden kindertijd (ongeveer zeven jaar oud). Kinderen kunnen in deze tijd al enigszins een aantal losse termen binnen een bepaalde categorie rangschikken, waar zij in het eerste stadium nog niet toe in staat waren (Harter, 2003). Ze zeggen bijvoorbeeld: “Ik ben goed in rennen, springen en klimmen.” Kinderen vertellen dus al iets meer over zichzelf, maar het blijven hele concrete, onrealistisch positieve termen (Cole et. al., 2005). Als antwoord op de vraag ‘Wie ben jij?’ kan het kind bijvoorbeeld zijn naam zeggen, vertellen dat hij een grote broer heeft, dat hij na de vakantie naar groep drie gaat, dat zijn vader een blauwe auto heeft, etc. Er is dus nog weinig sprake van gegeneraliseerde, algemene kenmerken van zichzelf en het gaat van de hak op de tak (Harter, 2003; Kievit, Tak & Bosch, 2009).

Rond het achtste levensjaar gaan kinderen zich realiseren dat hun zelfbeeld kan verschillen met dat van anderen (Van der Meulen, 1993). Hier begint stadium drie van de zelfbeeldontwikkeling (midden - late kindertijd, acht tot en met elf jaar oud) en kinderen vergelijken zichzelf dan ook met anderen. Vanaf dit moment kunnen kinderen zich als persoon zien en zichzelf ook als zodanig beschrijven (Harter, 1999). Dat de relatie met leeftijdgenoten in deze leeftijdsfase als een belangrijk aspect van het zelfbeeld wordt gezien, valt te verklaren door het feit dat kinderen nu veel meer tijd met leeftijdgenoten doorbrengen. Ook zijn ze nu beter in staat om het standpunt van een ander te begrijpen en daarmee stellen kinderen zichzelf een nieuw soort vragen; “Ben ik goed in sport?”, “Ben ik een goede vriend?”, “Vinden de andere kinderen mij aardig?”. Antwoorden op zulke vragen zijn nooit eenduidig, want er zijn geen eenduidige criteria over het succes op deze gebieden. Dit succes wordt daarom gemeten aan de hand van vergelijkingen met de prestaties van andere kinderen op deze gebieden (Cole et al., 2005).

Nu de kinderen zichzelf voornamelijk beschrijven in vergelijking met anderen, wordt het zelfbeeld steeds meer een balans van mogelijkheden en beperkingen, en uitspraken over

henzelf houden meer stabiele, gegeneraliseerde eigenschappen in (Damon & Hart, 1988). Om hun competenties aan te duiden, zeggen kinderen nu bijvoorbeeld “Ik ben een goede atleet” in plaats van “Ik kan goed rennen, springen en klimmen” (Cole et el., 2005). Daarnaast verandert de structuur van het zelfbeeld en kunnen er verschillende domeinen worden onderscheiden (domeinspecifieke zelfwaarderingen). Voor kinderen van acht tot twaalf jaar oud zijn dit er vijf: schoolvaardigheden, sociale acceptatie door leeftijdgenoten, sportieve vaardigheden, gedragshouding en fysieke verschijning. Met het ontstaan van domeinspecifieke zelfwaarderingen, ontwikkelen kinderen in dit stadium ook een algemeen zelfbeeld. Bepalend is de waarde die een kind hecht aan de verschillende specifieke domeinen. Het succes op de gebieden die een kind belangrijk vindt, gaat een rol spelen. Als een kind een bepaald gebied niet belangrijk vindt, zal succes of falen op dit gebied niet veel invloed hebben op het globale zelfbeeld; een kind kan zichzelf bijvoorbeeld een goed persoon vinden, ondanks dat het niet goed is in taal. Hiermee leren ze ook dat de competenties niet stabiel zijn; iemand kan slim zijn in de ene situatie, maar ook dom in een andere situatie (Harter, 1999).

Ten slotte is het zo dat het zelfbeeld van kinderen in het derde stadium van Harter’s (2003) model van zelfbeeldontwikkeling niet meer zo onrealistisch positief is als in de voorgaande twee stadia. Er wordt onderscheid gemaakt tussen de persoon die ze graag zouden willen zijn (het ideale zelf) en de persoon die ze zelf geloven te zijn (het eigenlijke zelf). Het ideale zelf en het eigenlijke zelf worden tegen elkaar afgemeten. De discrepantie tussen deze twee kan leiden tot motivatie bij het kind om zichzelf te verbeteren, maar kan ook een bron voor stress zijn en het kind ontmoedigen. Hierbij spelen de hierboven genoemde belangen die het kind aan de desbetreffende taak hecht uiteraard een rol (Cole et al., 2005).

In de vroege adolescentie (stadium vier, twaalf tot en met veertien jaar oud) vergelijken kinderen zichzelf nog steeds met anderen, maar op een minder openlijke manier.

Ook vergelijken ze zichzelf in mindere mate met anderen op het gebied van schoolse en sportieve vaardigheden, en juist in meerdere mate op het gebied van sociale vaardigheden (Harter, 2003). Daarnaast wordt vanaf deze leeftijd de vorming van een psychologische identiteit een belangrijke ontwikkelingstaak. Deze psychologische identiteit omvat onder andere de culturele, seksuele, spirituele en de intellectuele identiteit (Delfos, 2009). Jongeren doen uitspraken over zichzelf als “Het is belangrijk dat ik aan sport doe, omdat sportieve mensen geliefd zijn” of “Ik ben een eerlijk persoon, daarom vertrouwen mensen mij” (Cole et al., 2005).

In de midden adolescentie (vijftien tot en met zestien jaar oud) en late adolescentie (vanaf zeventien jaar) ontstaat er een nieuwe soort zelfbeschrijvingen, waarin het zelfbeeld uitgedrukt wordt op basis van overtuigingen, waarden en ambities in het leven. De termen die adolescenten gebruiken om zichzelf te beschrijven zijn veel abstracter dan voorheen. In plaats van bijvoorbeeld “ik ben een goede luisteraar” of “Ik ben makkelijk in de omgang”, zou een adolescent “Ik ben tolerant” kunnen zeggen. Daarnaast leert de adolescent te reflecteren op de persoonlijke overtuigingen, waarden en interesses. De vergelijking met leeftijdgenoten wordt minder en maakt plaats voor de vergelijking met significante anderen en het eigen ideaal (Harter, 2003; Cole et al., 2005).

Samenvattend kan gezegd worden dat kinderen in de leeftijd van negen tot en met twaalf (de doelgroep van deze scriptie) hun zelfbeeld typeren aan de hand van competenties die zij al dan niet beheersen. Bovendien weten ze dat competenties situatie specifiek zijn; je kan slim zijn in de ene situatie, maar ook dom in de andere (Harter, 1999, 1998). Het zelfbeeld van kinderen is afhankelijk van ontwikkelingsfactoren en omgevingsfactoren, en vanaf stadium drie in de ontwikkeling van het zelfbeeld (acht tot en met elf jaar oud) vergelijken kinderen zichzelf met anderen en ontwikkelen ze een algemeen zelfbeeld (Harter, 2003; Van der Meulen, 1993). Ook is het zelfbeeld afhankelijk van de waarde die een kind

hecht aan een bepaalde competentie; als het niet goed is in taal, maar dit ook niet belangrijk vindt, zal dit het zelfbeeld niet negatief beïnvloeden (Harter, 1999). Mensen met een laag zelfbeeld zijn juist niet in staat om de domeinen waarop ze zich inadequaat voelen naar beneden aan te passen, waardoor het zelfbeeld negatief wordt beïnvloed en dus omlaag gaat (Harter, 2003).

4. Relaties met leeftijdgenoten

De ontwikkeling van een kind wordt door de interactionele benadering beschreven als een product van de continue interactie tussen een kind en de ervaringen in zijn omgeving. Sociale interactie is een van de meest essentiële factoren die invloed hebben op het ontwikkelingsverloop van een kind (Verstegen & Lodewijks, 2006). Sociale interactie kan plaats vinden in allerlei verschillende situaties. De school is een van de belangrijkste plaatsen hiervoor, omdat dit een primaire ontwikkelingscontext is voor een kind. Er zijn op een school altijd veel leeftijdgenoten aanwezig en kinderen brengen er een grote hoeveelheid aan tijd door (Sutherland & Oswald, 2005).

In de vorige paragraaf werd duidelijk dat relaties met leeftijdtijdgenoten als een belangrijk aspect van het zelfbeeld worden gezien, bij kinderen in de leeftijd van acht tot en met twaalf jaar oud. Om relaties met leeftijdgenoten aan te kunnen gaan, is het van belang dat kinderen prosociaal gedrag gaan vertonen en een moreel besef ontwikkelen. Wanneer een kind prosociaal gedrag vertoont, offert het (delen van) zijn eigenbelang op ten gunste van anderen (bijvoorbeeld speelgoed delen, samenwerken, empathie tonen en voor een ander op komen) (Rigter, 2002). Ook het vrijwillig actie ondernemen om een ander te bevoordelen (bijvoorbeeld het geven van een compliment aan een ander), wordt gezien als prosociaal gedrag (Cole et al., 2005). Prosociaal gedrag neemt toe naarmate kinderen ouder worden, en is alleen mogelijk wanneer er onderscheid gemaakt kan worden tussen jezelf en een ander.

Daarnaast is er inlevingsvermogen nodig voor het vertonen van prosociaal gedrag (Rigter, 2002). Dit inlevingsvermogen, ofwel empathie, wordt gezien als een essentiële fundering voor prosociaal gedrag (Cole et al., 2005). Tijdens de schoolleeftijd wordt prosociaal gedrag steeds meer een persoonlijkheidskenmerk. Schoolkinderen kunnen andere kinderen zien en beschrijven in prosociale kenmerken zoals: ‘Hij houdt rekening met anderen’ en ‘Hij is behulpzaam’ (Rigter, 2002). Het geven van complimenten kan ook gezien worden als een vorm van prosociaal gedrag. Dit is in het kader van deze scriptie interessant, omdat het zou kunnen betekenen dat het geven en ontvangen van complimenten de relaties tussen leerlingen onderling verbetert, en zo een positieve invloed heeft op het zelfbeeld van kinderen.

De ontwikkeling van prosociaal gedrag staat in verband met de ontwikkeling van moraliteit (Rigter, 2002). Een kind leert hierbij onderscheid te maken tussen ‘goed’ en ‘slecht’ en de normen en waarden waarop dit onderscheid is gebaseerd. Naarmate kinderen ouder worden leren ze hun eigen gedrag op basis van deze normen en waarden te sturen en de daarbij behorende keuzes te maken (morele identiteit). Bij jonge kinderen is het prosociale gedrag en de moraliteit die zij tonen nog vooral sociaal wenselijk. Zij handelen meestal naar de effecten die zij verwachten op hun gedrag, waarbij een beloning gewenst is en straf wordt vermeden. Oudere kinderen kunnen hun keuzes onder woorden brengen en houden daarbij rekening met de reacties van anderen. Daarnaast leren zij het eigen gedrag te evalueren (Rigter, 2002). Een begrip dat nauw verwant is aan prosociaal gedrag en moraliteit, is ‘prosociaal moreel redeneren’. Dit is het denken dat vooraf gaat aan de beslissing om wel of niet een ander te helpen, te verzorgen, of met een ander te delen, wanneer dit nadeel voor jezelf zou kunnen opleveren (Cole et al., 2005).

Prosociaal gedrag heeft mogelijk ook invloed op de populariteit onder, en vriendschappen tussen kinderen. Binnen een groep kinderen, bijvoorbeeld een klas, kan een kind verschillende posities innemen, ofwel verschillende sociometrische statussen. Er worden

vijf sociometrische statussen onderscheiden: populair, afgewezen, verwaarloosd, controversieel en gemiddeld. Populaire kinderen zijn vaak sociaal competent, en combineren dit al dan niet met agressieve of dominante trekken (goede leiders). Andere kenmerken die zij vaak hebben zijn: fysiek aantrekkelijk, goed kunnen samenwerken, veel interacties met anderen en willen delen met anderen Gest, Sesma Jr., Masten & Tellegen, 2006). Het is opvallend dat er veel overeenkomsten bestaan tussen de gedragsmatige kenmerken van populaire kinderen en het vertonen van prosociaal gedrag. De andere sociometrische categorieën (met uitzondering van de gemiddelde groep) lopen een groter risico op het ontwikkelen van een negatief ontwikkelingspatroon en een negatief zelfbeeld (Gest, Sesma Jr., Masten & Tellegen, 2006; Martin, Cole, Claussen, Logan & Wilson Strosher, 2003). Uit het onderzoek van Sandstrom et al. (2006) blijkt dat populair gevonden worden belangrijk is voor de zelfwaardering. Vooral bij jongens bleek dat wanneer een kind het idee heeft dat het populair is, het een hogere zelfwaardering heeft dan wanneer het denkt dat het niet populair is. Ook is gebleken dat vriendschappen invloed hebben op de zelfwaardering bij kinderen. Hierbij is het zo dat afwijzing door leeftijdgenoten leidt tot een lage zelfwaardering en acceptatie door leeftijdgenoten tot een hogere zelfwaardering (Nesdale en Lambert, 2007). Kinderen in de leeftijd van acht tot en met twaalf hebben in hun vriendschappen ruimte voor het ontwikkelen van intimiteit en identiteit. Daarnaast leren zij sensitief te zijn voor de behoeften van anderen (prosociaal gedrag) en wat van belang is om een vriendschap in stand te houden. Door middel van vriendschap leren kinderen dus belangrijke vaardigheden op het sociale vlak te ontwikkelen (Hartup & Abecassis, 2004). Hieruit valt te concluderen dat prosociaal gedrag noodzakelijk is voor het opbouwen van vriendschappen, en dus invloed heeft op het zelfbeeld van leerlingen.

Concluderend kan het volgende gezegd worden: de school is als primaire ontwikkelingscontext een belangrijke plek waar sociale interactie met leeftijdgenoten plaats

vindt. Om relaties met leeftijdgenoten aan te kunnen gaan, is het van belang dat kinderen prosociaal gedrag gaan vertonen en een moreel besef ontwikkelen. Prosociaal gedrag neemt toe met de leeftijd en staat in verband met de ontwikkeling van moraliteit (Rigter, 2002). In het kader van deze scriptie is interessant dat het geven van complimenten gezien kan worden als een vorm van prosociaal gedrag. Prosociaal gedrag speelt ook een rol bij de populariteit onder leerlingen en bij de ontwikkeling van vriendschap. Het is gebleken dat populariteit en vriendschappen invloed hebben op de zelfwaardering bij kinderen. Hierbij is het zo dat afwijzing door leeftijdgenoten leidt tot een lage zelfwaardering en acceptatie door leeftijdgenoten tot een hogere zelfwaardering (Nesdale en Lambert, 2007).

5. Leerkracht-leerling relaties

Uit onderzoek is gebleken dat naast goede, positieve, affectieve relaties tussen de leerlingen onderling, ook een positieve leerkracht-leerling relatie belangrijk is voor alle leerlingen, om goed te kunnen functioneren in de klas. Hierbij is vooral het affectieve aspect van de leerkracht-leerling relatie van belang en essentieel voor een gezonde ontwikkeling. Een belangrijk onderscheid tussen onderlinge relaties van leerlingen en de leerkracht-leerling relatie, is dat deze laatste asymmetrisch ofwel hiërarchisch van aard is. Dit houdt in dat beide partijen niet als gelijkwaardig kunnen worden gezien, bijvoorbeeld door het leeftijdverschil en de machtspositie die de leerkracht tegenover de leerlingen heeft. Bovendien ligt er bij de leerkracht een grotere verantwoordelijkheid om de relatie in stand te houden of te veranderen (Buyse, Koomen & Verschueren, 2007).

Dagelijks vinden binnen een klas vele interacties tussen leerling en leerkracht plaats. Positieve relaties worden geassocieerd met positieve gedragingen van het kind (waaronder het vertonen van prosociaal gedrag), terwijl conflictueuze relaties worden geassocieerd met negatieve gedragingen, zoals een negatieve schoolattitude, slechte schoolresultaten en geen

betrokkenheid bij de klas (Wicks-Nelson & Israel, 2006). De relatie tussen een leerkracht en leerlingen kan vanuit verschillende theoretische perspectieven worden benaderd; de motivationele, de gehechtheids-, de inter- persoonlijke en de stressbenadering (Davis, 2003; Koomen, Verschueren & Thijs, 2006). In het kader van dit onderzoek zijn vooral de motivationele en de gehechtheidsbenadering van belang en zal daarom kort daarop worden ingegaan.

De motivationele benadering (Connell & Welborn, 1991) gaat ervan uit dat de motivatie van leerlingen geoptimaliseerd kan worden wanneer de leerkracht tegemoet komt aan drie psychologische basisbehoeften: de behoeften aan gevoelens van verbondenheid, competentie en autonomie. De leerkracht kan in deze behoeften voorzien door respectievelijk de volgende gedragingen: betrokkenheid (dit verwijst naar de affectieve kwaliteit van de interactie van de leerkracht met de leerling), structuur (dit verwijst naar de hoeveelheid informatie die aanwezig is over hoe de leerling op de meest effectieve wijze het gewenste gedrag en resultaat kan bewerkstelligen) en autonomie-ondersteuning (dit verwijst naar de hoeveelheid vrijheid die een leerling krijgt van de leerkracht om het eigen gedrag te bepalen). Bij succesvolle toepassing van deze verschillende vormen van ondersteuning door de leerkracht wordt, behalve de leerkracht-leerlinginteractie, ook het functioneren van leerlingen op andere domeinen van schoolse aanpassing bevorderd. De affectieve kwaliteit van de leerkracht-leerlinginteractie wordt binnen de motivationele benadering beschreven op basis van (emotionele) betrokkenheid van de kant van de leerkracht (Buyse et al., 2007).

De gehechtheidsbenadering biedt een interessante aanvulling om de affectieve kwaliteit wat uitgebreider te beschrijven. Relationeel gedrag van kinderen ten aanzien van hun leerkrachten vertoont een sterke gelijkenis met het gedrag dat kinderen vaak ten aanzien van hun ouders (de primaire gehechtheidsfiguren) laten zien. Kinderen zijn bijvoorbeeld geneigd om interactie te zoeken met de leerkracht op stressvolle momenten (Buyse et al., 2007). Deze

leerkracht-leerlingrelaties worden getypeerd aan de hand van drie verschillende dimensies: nabijheid (dit verwijst naar de mate van genegenheid, warmte en open communicatie in de relatie tussen kind en leerkracht), conflict (dit verwijst naar de negatieve interacties tussen leerkracht en leerling) en (over)afhankelijkheid (dit verwijst naar de mate van leeftijdsinadequate afhankelijkheid van de leerling ten opzichte van de leerkracht, wat zich uit in bezitterig, aandachtvragend en aanhankelijk gedrag) (Koomen, Verschueren & Piantra, 2007). Nabijheid en conflict hebben respectievelijk een positief en een negatief effect op de affectieve relatie tussen leerkracht en leerling. Afhankelijkheid verwijst niet alleen naar de affectieve kwaliteit van de relatie, maar ook naar ook naar de mate van autonoom functioneren van het kind ten opzichte van de leerkracht. Dit komt dus overeen met de dimensie autonomie in de motivationele benadering. Het verschil is echter dat bij de motivationele benadering de nadruk ligt op het gedrag van de leerkracht qua autonomie ondersteuning, en dat bij de gehechtheidsbenadering het afhankelijke of autonome gedrag van het kind zelf juist centraal staat (Buyse et al., 2007).

Je kunt je afvragen welke invloed de onderwijsstijl van de leerkracht heeft op het gedrag van de leerlingen. De onderwijsstijl zegt iets over de manier van benaderen van de leerlingen, door de leerkracht. Lewin (1939) onderzocht als eerste het effect van leiderschapstijlen en verkreeg hiermee veel bekendheid. Hij liet in zijn onderzoek drie groepen leerlingen een opdracht uitvoeren, onder leiding van een autoritaire leider (veel instructies, veel kritiek, afstandelijke houding en geen uitleg over het doel of nut van de activiteit), een democratische leider (uitleg over het nut van de activiteit, stimuleren van eigen ideeën en complimenten geven over het resultaat) en een laissez-faire leider (weinig bemoeienis met de activiteit, geen belangstelling en geen feedback). De democratische benadering leverde kwalitatief het beste resultaat op en de leerlingen waren enthousiast over de activiteit. De autoritaire benadering leverde kwantitatief meer resultaat op, maar er heerste

een gespannen, ontevreden sfeer en in afwezigheid van de leider, daalde de inzet. De laissez-faire benadering leverde het minst op. De leerlingen waren apathisch en ongeïnteresseerd, en de activiteit was kwalitatief en kwantitatief slecht uitgevoerd. Het is aannemelijk dat er binnen de democratische benadering het meeste ruimte is voor het geven van complimenten, door de leerkracht aan de leerlingen en door de leerlingen onderling, en voor het ontvangen van complimenten.

Uit recenter onderzoek naar onderwijsstijlen blijkt dat effectief leerkrachtgedrag afhankelijk is van de afstemming tussen leerkracht en leerling. Een goede onderwijsstijl moet in kunnen spelen op de individuele behoeften van leerlingen, maar er zijn ook een aantal kenmerken te noemen waarbij alle leerlingen baat hebben. Het eerste kenmerk is ‘positieve verwachtingen’. Leerkrachten hebben van iedere leerling bepaalde verwachtingen, gebaseerd op geleverde schoolprestaties, observeerbaar gedrag in de klas, etc. De interpretatie hiervan kan echter per leerkracht sterk verschillen. Een intelligente leerling die veel vragen stelt, kan door de ene leerkracht bijvoorbeeld als hinderlijk worden ervaren, en door de andere leerkracht als enthousiast en betrokken. Positieve verwachtingen blijken altijd een positievere invloed te hebben op leerling gedrag dan negatieve. Negatieve verwachtingen leiden dikwijls tot verwaarlozing; de leerling krijgt bijvoorbeeld minder beurten en krijgt meer ruimte om ‘weg te zakken’ (Van Beemen, 2006).

Daarnaast is gebleken dat positieve verwachtingen ook een rol spelen als het gaat om het vertonen van prosociaal gedrag van kinderen. Uit het onderzoek van Zahn-Waxler, Radke-Yarrow en King (1979) bleek dat de meest effectieve manier om prosociaal gedrag te stimuleren bij een kind, is door moeders uitleg te laten geven over prosociaal gedrag, en door het hebben van hoge verwachtingen ten aanzien van prosociaal gedrag bij hun kinderen. Ook in de schoolse context kan het vertonen van prosociaal gedrag door leerlingen gestimuleerd worden, namelijk door ‘expliciete modeling’ en ‘inductie’. Bij expliciete modeling gedraagt

de leerkracht zich op de manier waarop hij wil dat de leerlingen zich gedragen, om zo ditzelfde gedrag bij de leerlingen uit te lokken (Cole et al., 2005). De leerkracht geeft de leerlingen dan bijvoorbeeld complimenten, in de hoop dat de leerlingen dit over gaan nemen. De andere methode is inductie, waarbij de leerkracht uitleg geeft over de waarde van prosociaal gedrag. Vooral expliciete modeling bleek effectief te zijn voor het bevorderen van prosociaal gedrag. Inductie bleek vooral bij oudere kinderen effectief (Cole et al., 2005).

Het tweede kenmerk van effectief leerkrachtgedrag is ‘motivatie en competentie’. De leerkracht kan zowel de intrinsieke als extrinsieke motivatie van leerlingen stimuleren. De intrinsieke motivatie kan gestimuleerd worden door bijvoorbeeld enthousiasme en uitstraling van de leerkracht. Dit wekt interesse en betrokkenheid bij de leerling op. De leerkracht leert de leerling bijvoorbeeld het belang van zelf leren lezen (“Dan hoef ik eigenlijk niet meer voor te lezen”) (Van Beemen, 2006). Het geven van complimenten aan de leerlingen zou de leerkracht kunnen helpen om deze interesse en betrokkenheid te bewerkstelligen. Voor extrinsieke motivatie is een goede affectieve relatie tussen leerling en leerkracht van belang. Een leerling wil dan bijvoorbeeld een goed cijfer halen zodat de leerkracht trots op hem of haar is (Van Beemen, 2006). Dit kan bijvoorbeeld geuit worden door het geven van complimenten. Het kenmerk ‘motivatie en competentie’ heeft overeenkomsten met de kenmerken ‘betrokkenheid’ en ‘autonomie-ondersteuning’ uit de motivationele benadering. Zowel bij ‘betrokkenheid’ als bij ‘motivatie en competentie’ speelt de affectieve band tussen leerkracht en leerling een zeer belangrijke rol, met name bij de extrinsieke motivatie van de leerling. Daarnaast is het bij ‘motivatie en competentie’ net als bij ‘autonomie-ondersteuning’ zo, dat de leerkracht actief bezig is de competentie, en zo ook de zelfstandigheid, van de leerling te vergroten. Het kenmerk ‘(over)afhankelijkheid’ uit de gehechtheidbenadering is minder goed te vergelijken met het kenmerk ‘motivatie en competentie’, omdat het hierbij gaat om het gedrag van de leerling en niet van de leerkracht.

Het derde kenmerk van effectief leerkrachtgedrag is ‘lesorganisatie’, waarbij het vooral van belang is dat er orde en rust heerst tijdens het les geven. Daarnaast moet de overdracht van kennis helder, overzichtelijk en begrijpelijk zijn, en moet er ruimte zijn voor eigen inbreng van de leerling (Van Beemen, 2006). Het kenmerk ‘lesorganisatie’ komt sterk overeen met het kenmerk ‘structuur’ uit de motivationele benadering en deels met het kenmerk ‘autonomie-ondersteuning’ uit de motivationele benadering. Bij zowel ‘lesorganisatie’ als ‘structuur’ spelen duidelijke communicatie, orde en overdracht van kennis een belangrijke rol. Het kenmerk ‘lesorganisatie’ komt overeen met het kenmerk ‘autonomie-ondersteuning’ in die zin, dat er bij ‘lesorganisatie’ ook ruimte is voor eigen inbreng van de leerling.

Focussen we nu op de ontwikkeling van het zelfbeeld, dan kan gesteld worden dat de leerkracht hier een essentiële rol in speelt. Bij leerlingen die zich gesteund voelen door de leerkracht, wordt het zelfbeeld positiever en vermindert de kans op een depressie (Wicks-Nelson et al., 2006). De motivationele- en gehechtheidtheorie beschrijven de leerkracht-leerling relatie vanuit verschillende perspectieven. Beiden onderstrepen de rol van autonomie, met dit verschil dat binnen de motivationele benadering gekeken wordt naar het autonomie ondersteunend gedrag van de leerkracht ten opzichte van de leerling, en binnen de gehechtheidtheorie naar het afhankelijke gedrag van de leerling ten opzichte van de leerkracht (Connell & Welborn, 1991; Buyse et al., 2007). In beide gevallen is het zo dat het vergroten van de autonomie en de competentie van de leerling bijdraagt aan het identiteitsgevoel van de leerling, en ook aan een positief zelfbeeld. Er bestaan verschillende onderwijsstijlen, te weten autoritair, democratisch en laissez-faire, waarbij de democratische onderwijsstijl het meest effectief bleek te zijn (Lewin, 1939). Ook lijkt het geven en ontvangen van complimenten het beste in deze onderwijsstijl te passen. Daarnaast zijn er drie bekende kenmerken van effectief

leerkrachtgedrag; ‘positieve verwachtingen’, ‘motivatie en competentie’ en ‘lesorganisatie’ (Van Beemen, 2006).

6. De rol van feedback

In deze scriptie staat het geven en ontvangen van complimenten in het basisonderwijs centraal. Het gaat hierbij om complimenten van de leerkracht aan de leerlingen, en om complimenten van leerlingen onderling. In de bestaande literatuur is er tot dusverre weinig bekend over de invloed van complimenten op het welbevinden, meer specifiek het zelfbeeld, van kinderen. Een term die inhoudelijk het meest overeen komt met complimenten, is ‘positieve feedback’. Daarom zal in deze paragraaf aandacht besteed worden aan de rol van feedback.

Feedback wordt gedefinieerd als het verstrekken van informatie over een prestatie van de ontvanger van de feedback, met als doel de prestatie te verbeteren. Feedback kan verschillende functies hebben, zoals corrigeren, het geven van alternatieve strategieën, informatie geven ter verduidelijking van bepaalde ideeën, motiveren en evalueren. Dit gebeurt altijd naar aanleiding van een prestatie (Hattie & Timperley, 2007). Feedback kan er voor zorgen dat een prestatie kan worden vergeleken met een bepaalde standaard van de prestatie. Als de feeback positief geformuleerd wordt draagt dit bij aan de motivatie van de ontvanger, om de gestelde standaard te behalen (Wilkins, Shin, & Ainsworth, 2009). Wanneer feedback op een negatieve manier wordt gebracht, en hierdoor negatieve emoties ontstaan bij de ontvanger, kan dit een barrière vormen bij het opnemen van de feedback. Een goede balans tussen positieve en negatieve opmerkingen werkt het beste. Voor de motivatie van de ontvanger is het belangrijk dat de feedback hanteerbaar is. Het heeft namelijk een negatief effect op de motivatie wanneer de ontvanger overspoeld wordt met informatie en door de bomen het bos niet meer ziet (Stern & Solomon, 2006). Daarnaast is het van belang dat de

feedback aansluit bij het ontwikkelingsniveau van de ontvanger. Op het moment dat de gestelde standaard van de huidige prestatie te groot is, wordt de kans op ineffectiviteit van de feeback groter. Het heeft geen zin om in te gaan op een vaardigheid van een bepaald niveau, als de vaardigheden op een niveau lager nog niet zijn aangeleerd (Van der Grift, 2010).

Er is veel onderzoek gedaan naar het effect van verschillende soorten feedback op het zelfbeeld van mensen, en naar de manier waarop mensen met positieve of negatieve zelfbeelden met verschillende soorten feedback omgaan. Deze onderzoeken hebben echter bijna allemaal betrekking op volwassenen met depressieve klachten. Er is nog weinig bekend over het effect van positieve feedback (ofwel complimenten) op het zelfbeeld van kinderen zonder depressieve symptomen. Om een zo volledig mogelijk beeld te geven van de invloed van feedback op het zelfbeeld, wordt toch een overzicht van de resultaten van deze onderzoeken gegeven.

Een negatief zelfbeeld, zoals bovenmatige zelfkritiek, hulpeloosheid en gevoelens van waardeloosheid, komt vaak voor bij mensen met depressieve klachten (Ellis, 1977). De interpersoonlijke theorie van depressie van Coyne (1976) is hier een voorbeeld van. Coyne zegt dat interacties van depressieve personen met anderen beschreven kunnen worden als een neerwaartse vicieuze cirkel. Een depressief persoon vertoont bijvoorbeeld bepaald gedrag (meestal als zeer storend ervaren door de ander) om betrokkenheid van een ander uit te lokken. Ze zijn als het ware op zoek naar de bevestiging dat anderen echt om hen geven. Hier blijft echter steeds twijfel over bestaan, omdat positieve uitspraken van anderen niet overeen komen met hun negatieve zelfbeeld. Hierdoor gaan zij op steeds extremere wijze naar die bevestiging streven, bijvoorbeeld door hun partner te beschuldigen dat hij of zij niet van hen houdt. Zo wordt de negatieve cyclus in stand gehouden (Coyne, 1976). Als de theorie van Coyne (1976) vergeleken wordt met de theorie van James (1890), dan valt op dat het “I” in dit geval niet lukt om de verkregen informatie met “Me” te laten corresponderen. “I” raakt als het

ware in de war van de verkregen informatie, die niet klopt met het negatieve zelfbeeld, waardoor het maar blijft zoeken naar bevestiging van die informatie, en zo in een vicieuze cirkel belandt.

Coyne (1976) zegt dus dat mensen met depressieve symptomen geneigd zijn om steeds maar naar positieve sociale feedback te vragen. De self verification theorie van Swann (1987) stelt juist het tegenovergestelde; mensen met een depressie prefereren juist negatieve sociale feedback, om hun negatieve zelfbeeld te verifiëren. Swann stelt dat door de bevestiging van hun zelfbeeld, mensen het gevoel krijgen dat de wereld tot op zekere hoogte voorspelbaar en controleerbaar is. Mensen hebben het dus nodig om bevestiging te krijgen van hun eigen zelfbeeld volgens deze theorie; als het zelfbeeld negatief is gaan ze dus op zoek naar negatieve sociale feedback, ter bevestiging van hun eigen zelfbeeld. Dit betekent echter niet dat mensen met negatieve zelfbeelden het ook prettig vinden om negatieve feedback te ontvangen, want er is gebleken dat ze dit wel degelijk als affectief aversief ervaren (Swann, 1987). Daarnaast beschouwen mensen met een laag zelfbeeld het als meer kloppend wanneer zij negatieve feedback ontvangen dan wanneer zij positieve feedback ontvangen, en beschouwen ze iemand die hen negatief beoordeelt als meer competent dan een positieve beoordelaar (Kernis & Goldman, 2003). Wanneer personen met een negatief zelfbeeld positieve feedback krijgen, zijn zij in eerste instantie wel blij met deze informatie. Pas later, wanneer ze zich realiseren dat deze positieve feedback niet klopt met hun eigen negatieve zelfbeeld, zijn ze meer geneigd op zoek te gaan naar negatieve feedback die hier wel mee overeenkomt (Swann, 1987). Verschillende onderzoeken onder volwassenen hebben uitgewezen dat mensen met meer depressieve symptomen relatief sterk geneigd zijn om negatieve sociale feedback te zoeken. Dit komt dus overeen met de self verification theorie. Daarnaast zoeken zij (meestal onbewust) interactiepartners waarvan ze denken dat die hen zullen voorzien van deze negatieve feedback (Swann, Wenzlaff, Krull, & Pelham, 1992). De

manier waarop Swann (1987) beschrijft hoe individuen met een laag zelfbeeld met feedback omgaan, is te vergelijken met de navigerende functie van “I”, uit de theorie van James (1890). “I” organiseert en interpreteert de informatie (in dit geval feedback) namelijk op een puur subjectieve manier, om zich met “Me” (in dit geval het negatieve zelfbeeld) te vereenzelvigen.

Cassidy, Ziv, Mehta, & Feeney (2003) hebben onderzoek gedaan bij kinderen - zonder klinische depressie - en hun voorkeur voor positieve versus negatieve feedback. Door middel van het invullen van een vragenlijst gaven kinderen persoonlijke informatie over zichzelf. De kinderen kregen te horen dat de antwoorden die ze gegeven hadden, aan kinderen van een andere school zouden worden voorgelegd. Vervolgens zouden deze kinderen weer vragen over hen gaan beantwoorden. De kinderen - die de persoonlijke vragen hadden beantwoord - werd gevraagd om een aantal antwoorden te selecteren, wetend dat sommige antwoorden negatieve feedback en andere positieve feedback zouden omvatten. Het bleek dat de relatieve voorkeur voor negatieve sociale feedback toeneemt wanneer kinderen meer depressieve symptomen hebben, net zoals bij volwassenen is gebleken. Het onderzoekt is echter beperkt door de rol van depressieve symptomen. De rol van de stemming en stemmingsveranderingen werd bijvoorbeeld niet onderzocht. Dit is belangrijk omdat het zo kan zijn dat de voorkeur voor negatieve feedback, bij kinderen met depressieve symptomen, niet zo zeer te maken hoeft te hebben met een negatief zelfbeeld, maar meer met het hoge niveau van negatief affect (Cassidy et al., 2003). Kinderen met een negatief affect hebben een brede variatie aan negatieve gevoelens, zoals frustratie, boosheid, angst, bezorgdheid, schuld en verdriet en wordt onder andere gerelateerd aan externaliserend probleemgedrag (Whittle, Allen, Lubman & Yücel, 2006).

In deze scriptie zal gekeken worden naar de invloed van complimenten (of positieve feedback), van de leerkracht aan de leerlingen en de leerlingen onderling, op het zelfbeeld van

de leerlingen. De rol van depressieve klachten wordt hierbij buiten beschouwing gelaten. Positieve feedback van de leerkracht blijkt te correleren met een hoog zelfbeeld. Ten grondslag hieraan liggen de verwachtingen van een leerkracht over de leerling (Blöte, 1995). Verwachtingen hebben invloed op de voorwaarden die leerlingen in staat stellen om tot een prestatie te komen, zoals motivatie en zelfbeeld. Een verwachtingseffect fungeert dan vooral als feedback, en beïnvloedt zo de motivatie en het zelfbeeld. Goede of slechte prestaties kunnen toegeschreven worden aan invloeden van buitenaf (geluk of andere toevallige omstandigheden) of van binnenuit (eigen competentie). Dit verschijnsel wordt 'locus of control' genoemd (Connell, 1985). De locus of control kan worden beïnvloed worden door verschillende soorten feedback door de leerkracht: taakgericht of persoonsgericht, en positieve of negatieve feedback (Eccles & Wigfield, 1985). De verwachtingen van de leerkracht beïnvloeden het gedrag naar de leerling toe. De leerling interpreteert dit gedrag weer en als gevolg hiervan kan het zelfbeeld van de leerling veranderen in de richting van de verwachting van de leerkracht (Blöte, 1995). Dit komt overeen met het onderzoek naar onderwijsstijlen, over effectief leerkrachtgedrag (Van Beemen, 2006). Daarin komt ook naar voren dat positieve verwachtingen van de leerkracht ten aanzien van de leerling, een positieve bijdrage levert aan het gedrag van de leerling.

Samenvattend kan gezegd worden dat positief geformuleerde feedback een positieve invloed heeft op de motivatie van mensen bij een bepaalde performance (Wilkins et al., 2009). Mensen met een negatief zelfbeeld zijn vaak wanhopig op zoek naar positieve feedback van anderen. Dit is echter in tegenspraak met hun negatieve zelfbeeld, waardoor ze toch weer gaan twijfelen en steeds verder blijven zoeken (Coyne, 1976). De self verification theorie van Swann (1987) stelt juist het tegenovergestelde; volwassenen met een depressie prefereren juist negatieve sociale feedback, om hun negatieve zelfbeeld te verifiëren. Zo blijft hun wereld in zekere zin voorspelbaar en controleerbaar. Het onderzoek van Cassidy et al., 2003 bevestigt

de relatieve voorkeur voor negatieve sociale feedback bij kinderen met depressieve symptomen. Echter, de rol van depressieve symptomen werd niet onderzocht, waardoor niet eenduidig te zeggen is of de voorkeur voor negatieve feedback bij kinderen met depressieve symptomen te maken heeft met een negatief zelfbeeld, of meer met het hoge niveau van negatief affect.

7. Sociometer theorie

De sociometer theorie stelt dat mensen een voortdurende drang hebben om geaccepteerd en gewaardeerd te worden door anderen. Deze drang stamt nog van onze voorouders: deze hadden een grotere overlevings- en voortplantingskans wanneer ze tot een sociale groep behoorden. Ieder mens voelt de behoefte om 'erbij te horen' en zelfvertrouwen en zelfbeeld worden gezien als een indicator hiervan (Leary, 2005). Zelfwaardering en zelfbeeld worden gezien als een psychologische meter, die de mate van acceptatie of afwijzing door anderen controleert. Hoe meer men het gevoel heeft geaccepteerd en gewaardeerd te worden door anderen, hoe hoger het niveau van zelfwaardering. Andersom geldt dat gevoelens van afwijzing zorgen voor een lager niveau van zelfwaardering (Leary & Baumeister, 2002). Dit komt dus overeen met het onderzoek van Martin et al., (2003), waaruit bleek dat kinderen die afgewezen worden door hun leeftijdgenoten, meer teruggetrokken gedrag vertonen en een grotere kans hebben op de ontwikkeling van een laag zelfbeeld.

Wanneer een mens zich goed voelt zal hij of zij er niet steeds bij stilstaan dat hij of zij veel zelfvertrouwen heeft. Wanneer een mens echter tegenslagen te verwerken krijgt, dan zal dit gevoel van zelfvertrouwen, of liever het gebrek aan zelfvertrouwen, sterk aanwezig zijn. Het is te vergelijken met de benzinemeter van een auto; bij een volle tank zullen mensen geen behoefte voelen om de meterstand in de gaten te houden. Als de tank echter bijna leeg is, zullen ze de benzinemeter steeds in de gaten houden om te zien hoe de situatie er voor staat.

Voor zelfvertrouwen geldt hetzelfde; wanneer je weinig zelfvertrouwen hebt, zul je steeds controleren hoe het met je zelfvertrouwen staat. Je gaat dan op zoek naar situaties waarin je zelfvertrouwen omhoog kan gaan (Leary & Baumeister, 2002). Deze theorie komt dus overeen met de interpersoonlijke theorie van depressie van Coyne (1976). Een aantal bevindingen zijn consistent met het idee dat zelfvertrouwen wordt bepaald door een behoefte om erbij te horen. In de eerste plaats reageert zelfvertrouwen zeer sterk op uitkomsten die afwijzing of acceptatie bevatten. Als een mens dus negatieve feedback krijgt, wordt dit gezien als een afwijzing en dit heeft weer invloed op het zelfvertrouwen. Het geven en ontvangen van positieve feedback - in deze scriptie gezien als het geven en ontvangen van complimenten - beïnvloedt op deze manier dus mogelijk de mate van gevoel van acceptatie en afwijzing tussen groepen mensen, en dus het zelfvertrouwen en zelfbeeld. De primaire dimensies waarop het zelfvertrouwen is gebaseerd, worden bepaald door die aspecten die door een bepaalde persoon als relevant worden gezien om op geëvalueerd te worden. Dit kan dus per persoon verschillen. Een persoon die het belangrijk vindt om competent gevonden te worden, zal daardoor sterk reageren op negatieve feedback over zijn competenties. Als er echter negatieve feedback wordt gegeven op aspecten die voor een persoon onbelangrijk zijn, zal dit weinig invloed hebben op het zelfvertrouwen (Leary & Baumeister, 2002). Dit komt dus overeen met de theorie van Harter (1999) over het succes en falen op de verschillende gebieden van het zelfbeeld bij kinderen; als een kind een bepaald gebied niet belangrijk vindt, zal succes of falen op dit gebied niet veel invloed hebben op het globale zelfbeeld.

Samenvattend kan gesteld worden dat in de sociometer theorie de drang van mensen om er bij te horen (bij een sociale groep), verklaard kan worden vanuit de overlevings- en voortplantingsdrang van onze voorouders. Hoe hoger het gevoel van acceptatie en waardering van anderen, hoe meer zelfvertrouwen er ontstaat en hoe hoger het zelfbeeld wordt (Leary & Baumeister, 2005; Martin et al., 2003). Het geven en ontvangen van complimenten zou bij

kunnen dragen aan zelfvertrouwen en zelfbeeld van mensen, en op deze manier ondersteunt de sociometer theorie dus de verwachting van het huidige onderzoek dat het zelfbeeld van de leerlingen positief versterkt wordt door het geven van complimenten door de leerkracht en door medeleerlingen.

8. Onderzoeksvraag en hypothesen

In het kader van de in de inleiding genoemde 'vermaatschappelijking van het onderwijs' (Onstenk, 2007), is het van belang dat er onderzoek wordt verricht naar het welbevinden van leerlingen, meer specifiek het zelfbeeld van leerlingen. Het vinden van een balans tussen persoonlijke ontwikkeling en deel uitmaken van het geheel (de maatschappij of de klas) is hierbij de grootste opgave, voor zowel volwassenen als kinderen. Deze scriptie richt zich op de vraag of er een relatie is tussen het zelfbeeld van kinderen en de relaties die ze hebben op school. Daarnaast wordt bekeken of het zelfbeeld positief versterkt kan worden door complimenten van de leerkracht en medeleerlingen. Tot op heden is er nog niet veel onderzoek beschikbaar over het verband tussen het zelfbeeld en de sociale relaties van kinderen in de context van school. Uit het onderzoek van Mpofu & Thomas (2006) bleek dat kinderen die een hoog zelfbeeld hebben, eerder interactie zullen zoeken met leeftijdgenoten en leerkrachten. Dit verhoogt mogelijk hun sociale competentie en kan zo een positief effect hebben op hun relaties met leeftijdgenoten. Dit onderzoek werd echter uitgevoerd onder adolescenten en de vraag is of deze conclusie ook in het basis onderwijs getrokken kan worden. Daarnaast is er nog weinig bekend over het effect van positieve feedback op het zelfbeeld van kinderen. Over het effect van complimenten op het zelfbeeld van kinderen is zelfs nog helemaal geen onderzoek bekend. Coyne (1976), Swann (1987) en Cassidy et al. (2002) deden wel onderzoek naar het zelfbeeld en de rol van feedback, maar allen benadrukten in hun onderzoek de rol van depressieve symptomen bij de respondenten (zij het

op verschillende manieren). Uit alle drie de onderzoeken kwam naar voren dat mensen (volwassenen en kinderen) met een negatief zelfbeeld moeite hebben om te gaan met positieve feedback, omdat dit niet in overeenstemming is met hun negatieve zelfbeeld.

De eerste onderzoeksvraag is: is er een relatie tussen het zelfbeeld van kinderen, in de leeftijd van acht tot en met twaalf jaar oud, en de relaties die ze hebben op school? De verwachting is dat leerlingen met een positief zelfbeeld betere relaties met leeftijdgenoten en de leerkracht hebben dan leerlingen met een negatief zelfbeeld. Deze verwachting is onder andere gebaseerd op onderzoek van Harter (2003) en Sutherland en Oswald (2005). In deze onderzoeken komt naar voren dat kinderen vanaf acht tot en met elf jaar oud zichzelf gaan vergelijken met medeleerlingen, en dat zij veel tijd doorbrengen met leeftijdgenoten op school. De relatie met leeftijdgenoten wordt hierdoor een belangrijk aspect van het zelfbeeld. Bovendien stelt ook de sociometer theorie (Leary, 2005) dat mensen een drang hebben naar acceptatie en waardering; men wil erbij horen. Zelfvertrouwen en zelfbeeld zijn indicatoren van in hoeverre dit het geval is, waarbij geldt dat hoe meer men zich geaccepteerd en gewaardeerd voelt, hoe positiever het zelfbeeld. De samenhang tussen de leerkracht-leerlingrelatie en het zelfbeeld van leerlingen is al eerder onderzocht, door onder andere (Wicks-Nelson et al., 2006), en zal in het huidige onderzoek dus gerepliceerd worden.

De tweede onderzoeksvraag luidt als volgt: kan het zelfbeeld van kinderen, in de leeftijd van acht tot en met twaalf jaar oud, positief versterkt worden door het geven van complimenten door de leerkracht en door medeleerlingen? Verwacht wordt dat het zelfbeeld van de leerlingen positief versterkt wordt door het geven van complimenten door de leerkracht en door medeleerlingen. Deze verwachtingen zijn tot stand gekomen op basis van verschillende theorieën in de literatuur. Volgens Coyne (1976) zijn mensen met depressieve symptomen geneigd om steeds maar naar positieve sociale feedback te vragen. Er blijft echter steeds twijfel bestaan over deze feedback, omdat dit nou eenmaal niet rijmt met hun negatieve

zelfbeeld. Ook volgens de sociometer theorie (Leary, 2005) zijn mensen met weinig zelfvertrouwen steeds op zoek naar situaties waarin hun zelfvertrouwen kan worden vergroot. De self verification theorie van Swann (1987, 2002) stelt juist dat mensen met een depressie negatieve sociale feedback prefereren, om hun negatieve zelfbeeld te verifiëren. Dit lijkt in strijd te zijn met het onderzoek van Coyne (1976), maar je kan toch een overeenkomst ontdekken; de steeds maar opnieuw gevraagde positieve feedback, wordt volgens Coyne (1976) toch niet geloofd omdat het niet overeen komt met het eigen beeld. Negatieve feedback wordt in deze theorie niet geprefereerd, maar in zekere zin wel als meer kloppend ervaren - net als in de theorie van Swann (1987, 2002) - omdat positieve feedback niet geloofd wordt, of in twijfel wordt getrokken. Ook uit het onderzoek van (Cassidy et al., 2003) bleek dat de voorkeur voor negatieve sociale feedback bij kinderen toeneemt, wanneer de depressieve symptomen sterker aanwezig zijn.

De laatste jaren is meer aandacht gekomen voor de ontwikkeling van programma's over complimenten. Het geven en ontvangen van complimenten aan leeftijdgenoten en de leerkracht speelt een rol bij gevoelens van sociale acceptatie, en zo mogelijk ook het zelfbeeld. Dit soort programma's heeft dan ook een positieve uitwerking (Moroz, & Jones, 2002; Morrison & Jones, 2007). De kinderen die mee doen aan het huidige onderzoek, zullen kennis maken met het geven en ontvangen van complimenten door middel van het complimentenprogramma "Compliment voor jou!" (Jellesma & Jellesma, 2009). De verwachtingen van het onderzoek zullen gemeten worden aan de hand van een voormeting en een nameting van dit programma, op verschillende basisscholen in Nederland. Compliment voor jou! is een programma over complimenten voor de groepen vijf tot en met acht van het primair basisonderwijs. Het programma bestaat uit vijf programma-momenten van vijftien tot dertig minuten, verdeeld over vijf weken. Het doel van het programma is dat kinderen leren wat een compliment is, hoe ze een compliment kunnen uitdelen aan een klasgenoot, en hoe

kinderen moeten reageren als ze zelf een compliment ontvangen. Overkoepelend doel van "Compliment voor jou!" is de bijdrage aan een positieve sfeer in de klas en aan de zelfwaardering van kinderen (Jellesma & Jellesma, 2009).

Methode

Participanten

Er hebben vier basisscholen deelgenomen aan het huidige onderzoek. Deze scholen bevinden zich in verschillende regio's in Nederland; Amsterdam, Almelo, Julianadorp en Leiden. De totale onderzoeksgroep bestond uit 242 kinderen, waarvan 123 meisjes en 119 jongens van acht tot en met twaalf jaar oud. De groepen die meededen aan het onderzoek waren groep vijf (53 kinderen), zes (57 kinderen), zeven (64 kinderen) en acht (68 kinderen). De groepen werden zoveel mogelijk aselect toegewezen en werden ingedeeld in een controlegroep (68 kinderen) en een interventiegroep (174 kinderen). De interventiegroep heeft deelgenomen aan het vijf weken durende programma Compliment voor jou!.

Interventie: Compliment voor jou!

In Compliment voor jou! wordt met vier verschillende typen complimenten geoefend, en het programma is zo opgebouwd dat de complimenten worden behandeld in volgorde van moeilijkheid; oppervlakkige complimenten (over bijvoorbeeld de kleding van een kind) zijn namelijk makkelijker om te geven en in ontvangst te nemen dan bijvoorbeeld complimenten over iemands persoonlijkheid. De vier typen complimenten die geoefend zullen worden zijn: complimenten over uiterlijk, complimenten over vaardigheden, complimenten over eigenschappen en complimenten over wat iemand bijzonder maakt. Het is de bedoeling dat de leerlingen gaandeweg steeds meer vertrouwd raken met het geven van complimenten,

waardoor ze aan het einde van het programma ook in staat zijn een compliment te geven en te ontvangen uit de laatste categorie. Daarnaast krijgen zij zelf ook steeds meer persoonlijkere complimenten (Jellesma & Jellesma, 2009). De rol van de leerkracht is hierin zeer belangrijk; hij of zij geeft zelf ook complimenten aan de leerlingen, om zo het goede voorbeeld te geven, en om het zelfvertrouwen van de leerlingen te stimuleren. De leerkracht creëert op deze manier een dusdanige sfeer in de klas, waarbij de leerlingen zich veilig genoeg voelen om na te denken over wat zij in hun klasgenoten waarderen, en om hier complimenten over te geven. In de eerste bijeenkomst ligt de nadruk op wat een compliment is en hoe je er op kunt reageren. In de overige vier bijeenkomsten geven de leerlingen complimenten aan elkaar. De structuur in deze bijeenkomsten komt steeds overeen, zodat deze herkenbaar is en houvast geeft aan de leerlingen. Tot slot krijgen de leerlingen tijdens de laatste bijeenkomt een complimentendiploma, om te stimuleren dat zij bezig blijven met complimenten geven en ontvangen (Jellesma & Jellesma, 2009).

Ieder programma-moment (met uitzondering van de eerste keer) begint met een korte terugkoppeling naar de vorige week. In de eerste week wordt het programma geïntroduceerd bij de leerlingen. Daarnaast wordt aandacht besteed aan wat een compliment eigenlijk is en hoe je er op kunt reageren. De leerkracht stimuleert de kinderen om een groepsgesprek te beginnen over complimenten, door vragen te stellen als: “Wie heeft er wel eens een compliment gekregen, en hoe vond je dat?”. Vervolgens worden er drie toneelstukjes gespeeld door de leerkracht en een leerling, om te laten zien dat er verschillende manieren zijn om op een compliment te reageren, en wat de uitwerkingen hiervan zijn bij de ontvanger. In het eerste toneelstukje reageert de leerkracht heel erg verlegen op het compliment, in het tweede toneelstukje reageert de leerkracht alsof het niet zo veel voorstelt en in het derde toneelstukje bedankt de leerkracht de leerling voor het compliment. De leerlingen leren zo dat de eerste twee manieren van reageren niet prettig zijn voor zowel de gever als de ontvanger

van het compliment en niet stimuleren om vaker complimenten te geven. Ook voor de ontvanger wordt het zo gemakkelijker, door simpelweg te bedanken voor het compliment. Hierna krijgen de leerlingen een - van tevoren zelf uitgezocht – werkblad, met een figuurtje dat zij het meest op zichzelf vonden lijken. Ze mogen dit figuur nog meer op hen laten lijken door het in te kleuren en bepaalde details toe te voegen (bijvoorbeeld een bril of oorbellen).

In de tweede week staan complimenten over het uiterlijk centraal. De kinderen gaan in groepjes zitten die de leerkracht van tevoren heeft ingedeeld. Iedere week zitten de leerlingen in een ander groepje, om zo te voorkomen dat ze steeds van dezelfde klasgenoten complimenten krijgen. De leerkracht geeft uitleg over complimenten over het uiterlijk en laat de leerlingen minimaal vijf voorbeelden bedenken (bijvoorbeeld een compliment over kleding) en schrijft deze op het bord. Hierna gaan de leerlingen in hun groepje complimenten uidelen aan elkaar, door middel van het uitwisselen van de werkbladen (hierop worden de complimenten geschreven). Hierna gaat de leerkracht de groepjes rond om bij iedere leerling apart een compliment over het uiterlijk op te schrijven op het werkblad (deze complimenten heeft de leerkracht van tevoren bedacht).

In de derde week worden complimenten over vaardigheden behandeld. De leerlingen gaan weer in groepjes zitten en nemen hun werkblad mee. Dan geeft de leerkracht uitleg over complimenten over vaardigheden en spoort de leerlingen aan om minimaal vijf voorbeelden hiervan te bedenken (bijvoorbeeld een compliment over sportieve vaardigheden). Deze worden weer op het bord geschreven. Vervolgens gaan de leerlingen zelf aan de slag met het geven van complimenten over vaardigheden aan elkaar. De werkbladen worden weer uitgewisseld om de complimenten op te schrijven. Daarna gaat de leerkracht de groepjes weer rond om bij iedere leerling een compliment op het werkblad te schrijven over vaardigheden.

In de vierde week wordt aandacht besteed aan complimenten over eigenschappen. De leerlingen gaan weer in groepjes zitten en nemen hun werkblad mee. Na een korte

terugkoppeling naar de vorige week, geeft de leerkracht uitleg over complimenten over eigenschappen en laat de leerlingen minimaal vijf voorbeelden hiervan bedenken en schrijft deze op het bord (bijvoorbeeld ‘lief’, ‘grappig’ of ‘leuk’). Dan gaan de leerlingen zelf aan de slag met het geven van complimenten aan elkaar, door middel van de werkbladen. Daarna gaat de leerkracht de groepjes weer rond om bij iedere leerling een compliment op het werkblad te schrijven over eigenschappen.

In de vijfde en laatste week staan complimenten over bijzonderheden centraal. De leerlingen gaan weer in groepjes zitten en nemen hun werkblad mee. De leerkracht begint deze keer met het voorlezen van een verhaal, genaamd ‘Heel bijzonder’. Vervolgens geeft de leerkracht uitleg over complimenten over wat je bijzonder vindt aan iemand. De leerlingen bedenken minimaal vijf voorbeelden van complimenten over bijzonderheden (bijvoorbeeld dat iemand altijd helpt, of dat iemand goed kan zingen) en de leerkracht schrijft deze op het bord. De leerlingen gaan vervolgens zelf aan de slag met het geven van complimenten aan elkaar over bijzonderheden, en de leerkracht geeft iedere leerling een compliment over iets dat hij of zij bijzonder vindt aan de desbetreffende leerling. Ter afsluiting van het programma praat de leerkracht na met de leerlingen. De leerkracht vraagt hen wat ze het leukste compliment vonden dat ze hebben gekregen. Vervolgens krijgen alle leerlingen een complimenten-diploma.

Meetinstrumenten en operationalisatie

Competentiebelevingsschaal voor Kinderen (CBSK)

Om de zelfwaardering van de kinderen te meten wordt in dit onderzoek gebruikt gemaakt van de verkorte Nederlandse versie van Harter’s ‘Self Perception Profile for Children’ (SPPC) (1985). Dit is de Competentiebelevingsschaal voor Kinderen (CBSK; Veerman, Straathof, Treffers, Van den Bergh & Ten Brink, 1997) voor kinderen in de leeftijd

van acht tot en met twaalf jaar oud. De CBSK bestaat uit zesendertig items die bij kinderen in deze leeftijdsgroep meet hoe zij zichzelf op vijf verschillende domeinen vinden functioneren, en hoe zij hun globale gevoel van eigenwaarde beoordelen. Deze vijf domeinen vormen de domeinspecifieke zelfwaardering en worden gemeten aan de hand van de volgende subschalen: schoolvaardigheden, sociale acceptatie, sportieve vaardigheden, fysieke verschijning en gedragshouding. Het globale gevoel van eigenwaarde, ofwel de globale zelfwaardering, vormt de zesde subschaal. Daarnaast wordt gebruik gemaakt van een totaalschaal van de zes subschalen. De CBSK wordt in de vorm van een papieren boekje met vragen aan de kinderen gepresenteerd. De items worden gescoord op een vierpuntsschaal, waarin 1 = niet waar tot en met 4 = erg waar, en zijn geformuleerd in twee tegenstellingen. Een aantal voorbeelden van items uit de CBSK zijn: ‘Sommige kinderen zijn lang bezig met hun schoolwerk, maar andere kinderen krijgen hun schoolwerk snel af’ (schoolvaardigheden), ‘Sommige kinderen hebben een heel stel vrienden, maar andere kinderen hebben niet zo veel vrienden’ (sociale acceptatie), ‘Sommige kinderen vinden dat ze beter zijn in sport en gymnastiek dan andere kinderen, maar andere kinderen vinden dat ze minder goed zijn in sport en gymnastiek’ (sportieve vaardigheden), ‘Sommige kinderen zijn tevreden over hoe ze eruit zien, maar andere kinderen zijn niet tevreden over hoe ze eruit zien’ (fysieke verschijning), ‘Sommige kinderen doen meestal de dingen zoals het ook hoort, maar andere kinderen doen vaak de dingen zoals het niet hoort’ (gedragshouding) en ‘Sommige kinderen zijn vaak ontevreden over zichzelf, maar andere kinderen zijn best wel tevreden over zichzelf’ (globale zelfwaardering). Het kind maakt dan een keuze uit de twee uitspraken en beoordeelt in welke mate dit van toepassing is op hem of haar. Een hoge score duidt op een hoge mate van zelfwaardering. Om bias te voorkomen wordt de CBCK in het huidige onderzoek opgedeeld in twee versies, zodat de kinderen bij de voor- en de nameting verschillende vragen zullen beoordelen. Bij de voormeting vulde de helft van de kinderen versie 1 in en de andere

helft versie 2, en bij de nameting gebeurde het omgekeerde. Uitgangspunten van de testconstructie: goed; kwaliteit van het testmateriaal: goed; kwaliteit van de handleiding: goed; normen: voldoende; betrouwbaarheid: voldoende; begripsvaliditeit: voldoende en criteriumvaliditeit: onvoldoende.

Schoolvragenlijst (SVL)

Naast de CBSK wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van een verkorte versie van de Schoolvragenlijst (SVL; Smits & Vorst, 1982). Met deze vragenlijst werd de leerkracht-leerling relatie gemeten, gezien vanuit de ervaring van de leerling. Daarnaast werd de relatie tussen de leerlingen onderling gemeten. Er bestaat zowel een versie voor het basis- als voor het voortgezet onderwijs, maar in het huidige onderzoek is uiteraard de versie voor het basisonderwijs gebruikt. De gebruikte versie van de SVL bestaat uit stellingen met steeds drie verschillende antwoordmogelijkheden (een driepuntsschaal): 'Dat is zo', 'Dat weet ik niet', of 'Dat is niet zo'. De SVL meet de zelfwaardering aan de hand van drie schalen, namelijk: 'motivatie', 'welbevinden' en 'zelfconcept'. Maar voor dit onderzoek is alleen gebruik gemaakt van de schaal 'welbevinden', waarvan de subschalen: 'sociaal aanvaard voelen' en 'relatie met leerkrachten'. De vraagstellingen zijn zowel positief als negatief geformuleerd en worden aan de hand daarvan omgezet naar 1, 2 of 3 punten. Een aantal voorbeelden van items uit de SVL zijn: 'Ik maak mijn werk voor school vaak slordig' (motivatie), 'Ik vind de juf of meester veel te streng' (welbevinden) en 'Als ik een toets gemaakt heb, denk ik meestal dat ik het wel goed gedaan heb' (zelfconcept). Ook de SVL werd voor dit onderzoek opgedeeld in twee versies, om bias te voorkomen. Uitgangspunten van de testconstructie: voldoende; kwaliteit van het testmateriaal: goed; kwaliteit van de handleiding: goed; normen: goed; betrouwbaarheid: voldoende; begripsvaliditeit: goed en criteriumvaliditeit: onvoldoende.

Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst (LLRV)

Om de affectieve leerkracht-leerling relatie te meten, vanuit de ervaring van de leerkracht, werd gebruik gemaakt van de verkorte versie van de Leerkracht Leerling Vragenlijst (LLRV) (Koomen et al., 2007), voor leerlingen van drie tot en met twaalf jaar oud. Deze vragenlijst bestaat uit achtentwintig items en meet de affectieve relatie tussen leerkracht en leerling aan de hand van drie subschalen, namelijk: 'afhankelijkheid', 'nabijheid' en 'conflict'. Dit komt dus overeen met de leerkracht-leerling relatie vanuit de gehechtheidsbenadering. De schaal die wordt gebruikt in de LLRV is een vijfpuntsschaal (Likert), uiteenlopend van 'zeker niet van toepassing' tot 'zeker van toepassing'. Voorbeelden van vragen uit de LLRV zijn: 'Dit kind en ik lijken voortdurend strijd met elkaar te leveren' (conflict), 'Ik heb een hartelijke, warme relatie met dit kind' (nabijheid) en 'Dit kind vraagt mij om hulp in situaties waarin dit eigenlijk niet nodig is' (afhankelijkheid). Uitgangspunten van de testconstructie: goed; kwaliteit van het testmateriaal: goed; kwaliteit van de handleiding: goed; normen: goed; betrouwbaarheid: voldoende; begripsvaliditeit: goed en criteriumvaliditeit: onvoldoende.

Procedure

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van data die tevens voor een grootschaliger onderzoek zijn gebruikt. Deze data werden gedeeltelijk verzameld door de onderzoeker van de huidige studie en gedeeltelijk door een andere onderzoeksgroep. Er zijn verschillende basisscholen persoonlijk, telefonisch of schriftelijk benaderd, waarvan er vier scholen hebben deelgenomen aan het onderzoek. Er is een voor- en een nameting afgenomen bij zowel de controle- als de interventiegroep (met uitzondering van de leerkracht-leerling relatie beoordeeld door de leerkracht; deze is eenmalig gemeten). Tussen de twee metingen zat ongeveer zes weken tijd. De leerlingen kregen de verschillende testen gepresenteerd in een

vragenboekje en mochten deze zelfstandig en individueel doorwerken. Naast de meetinstrumenten die eerder zijn besproken, hebben de leerlingen nog andere vragenlijsten ingevuld tijdens de voor- en de nameting. Deze zijn echter niet gebruikt in dit onderzoek. Om bias te voorkomen zijn bij de voor- en de nameting verschillende versies van de vragenboekjes gebruikt (versie 1 en versie 2). De testafname nam ongeveer dertig tot vijfenveertig minuten in beslag en de groepen leerlingen werden door een of twee onderzoekers begeleid. Voorafgaande aan de test gaf een van de onderzoekers enige uitleg over hun bezoek en over Compliment voor jou! (met name tijdens de voormeting). Tijdens de testafname was er voor de leerlingen ruimte om vragen te stellen over de tests en onderling overleg werd zo veel mogelijk voorkomen. Van te voren hebben de verschillende onderzoekers overlegd over de instructie bij te testafname, zodat dit zo veel mogelijk hetzelfde zou zijn. De verkregen data zijn vervolgens ingevoerd in SPSS.

Resultaten

Is er een relatie tussen het zelfbeeld van kinderen, in de leeftijd van acht tot en met twaalf jaar oud, en de relaties die ze hebben op school?

Er zijn Pearson correlaties uitgevoerd tussen de door de leerkracht gerapporteerde leerrkacht-leerling relatie (schaalscores op de LLRV), de door de leerlingen gerapporteerde leerkracht-leerling relatie (schaalscores over relaties met de leerkracht op de SVL), de door de leerlingen gerapporteerde relatie met klasgenoten (schaalscores over relaties met leeftijdsgenoten op de SVL) en de het door de leerlingen gerapporteerde zelfbeeld (schaalscores op de CBSK). De resultaten hiervan zijn terug te vinden in tabel 1 en tabel 2

Allereerst wordt de samenhang tussen het zelfbeeld van de leerlingen en de leerkracht-leerling relatie besproken. In de paragraaf daarna komt de samenhang tussen het zelfbeeld van de leerlingen en hun relatie met leeftijdsgenoten aan bod.

Samenhang tussen het zelfbeeld van de leerlingen en de leerkracht-leerling relatie

Tabel 1

Correlaties tussen het zelfbeeld (schalen van Harter, 1985) en relaties met de leerkracht.

	Totale zelfbeeld	School-vaardigheden	Sociale acceptatie	Sportieve vaardigheden	Fysieke verschijning	Gedrags-houding	Globale zelfwaardering
SVL leerkracht	.10	.05	.06	-.08	.13	.06	.12
Nabijheid	.18	-.11	.20*	.13	.10	-.04	.17
Conflict	-.26**	-.10	-.20*	.04	-.31**	.14	-.21*
Afhankelijkheid	-.25**	-.23*	-.26**	.01	-.20*	.12	-.16

* Significant op 5%- niveau

** Significant op 1%-niveau

Er blijkt een significante, negatieve relatie te zijn tussen het totale zelfbeeld van leerling en de mate waarin de leerkracht conflict ervaart in de relatie met de leerling. Dit betekent dat naarmate het zelfbeeld van de leerling positiever is, er minder conflicten lijken optreden tussen de leerling en de leerkracht. Dit komt overeen met de verwachting dat leerlingen met een positief zelfbeeld betere relaties met de leerkracht hebben dan leerlingen met een negatief zelfbeeld. Daarentegen is er geen significante relatie gevonden tussen het zelfbeeld van de leerlingen en de door de leerkracht gerapporteerde nabijheid. Dit komt dus

niet overeen met de bovengenoemde verwachting. Wel blijkt er een significante, negatieve relatie te zijn tussen het zelfbeeld van leerlingen en afhankelijkheid die de leerkracht waarneemt. Dit betekent dat naarmate het zelfbeeld van de leerling positiever is, er minder afhankelijk gedrag naar de leerkracht toe wordt vertoond door de leerling. Dit komt wel overeen met de bovengenoemde verwachting.

Er zijn ook een aantal meer specifieke relaties gevonden. Wat betreft het zelfbeeld van leerlingen over de eigen schoolvaardigheden, is er een negatieve, significante relatie gevonden met de schaalscore Afhankelijkheid. Dit betekent dat naarmate het zelfbeeld ten aanzien van de schoolvaardigheden van de leerling positiever is, er minder afhankelijk gedrag van de leerling naar de leerkracht toe wordt vertoont. Dit komt overeen met de verwachting dat een positieve relatie met de leerkracht samenhangt met een positief zelfbeeld van de leerling.

Tussen het gevoel van sociale acceptatie door leeftijdgenoten en relaties die de leerling ervaart met de leerkracht zijn verschillende significante relaties gevonden. Ten eerste is er een positieve, significatie relatie gevonden tussen de sociale acceptatie door leeftijdgenoten en de nabijheid met de leerkracht. Dit betekent dat naarmate het zelfbeeld ten aanzien van sociale acceptatie door leeftijdgenoten positiever is, er sprake is van meer nabijheid met de leerkracht. Ten tweede is er een negatieve, significante relatie gevonden tussen de sociale acceptatie door leeftijdgenoten en de schaalscore Conflict. Dit betekent dat naarmate het zelfbeeld ten aanzien van sociale acceptatie door leeftijdgenoten positiever is, er minder conflicten optreden tussen de leerling en de leerkracht. Ten derde en laatste is er een negatieve, significante relatie gevonden tussen de sociale acceptatie door leeftijdgenoten en de afhankelijkheid van de leerkracht. Dit betekent dat naarmate het zelfbeeld ten aanzien van sociale acceptatie door leeftijdgenoten positiever is, er minder sprake is van afhankelijk gedrag van de leerling ten aanzien van de leerkracht.

Al deze resultaten komen overeen met de verwachting dat leerlingen met een positief zelfbeeld betere relaties met de leerkracht hebben dan leerlingen met een negatief zelfbeeld. Hoewel er over een causaal verband niets gezegd kan worden, valt wel op dat deze resultaten sterk overeen komen met de sociometer theorie, waarin gesteld wordt dat het streven naar sociale acceptatie en waardering een belangrijke rol speelt bij het hebben van een positief zelfbeeld.

Als we kijken naar het zelfbeeld van de leerlingen ten aanzien van hun uiterlijk, is er sprake van een negatieve, significante relatie met de schaalfactor Conflict. Dit betekent dat naarmate het zelfbeeld ten aanzien van het uiterlijk van de leerling positiever is, er minder conflicten optreden tussen de leerling en de leerkracht. Daarnaast is er een negatieve, significante relatie gevonden tussen het zelfbeeld van de leerling ten aanzien van het uiterlijk en de schaalscore Afhankelijkheid. Dit betekent dat naarmate het zelfbeeld van de leerling ten aanzien van het uiterlijk positiever is, er minder sprake is van afhankelijk gedrag van de leerling ten aanzien van de leerkracht. Deze resultaten komen overeen met de verwachting dat een positieve relatie met de leerkracht samenhangt met een positief zelfbeeld van de leerling.

Ten slotte is er een negatieve, significante relatie gevonden tussen het globale zelfbeeld van de leerlingen en de schaalscore Conflict. Dit betekent dat naarmate het globale zelfbeeld van de leerling positiever is, er minder conflicten plaatsvinden tussen leerlingen en de leerkracht.

Samenhang tussen het zelfbeeld van de leerlingen en relaties met leeftijdgenoten

Tabel 2

	Totale zelfbeeld	School-vaardigheden	Sociale acceptatie	Sportieve vaardigheden	Fysieke verschijning	Gedrags-houding	Globale zelfwaardering

SVL leeftijdgenoten	.49**	.17**	.62**	.22**	.27**	.04	.33**

Correlaties tussen zelfbeeld (schalen van Harter, 1985) en relaties met leeftijdgenoten.

** Significant op 1%- niveau

* Significant op 5%- niveau

Er blijkt een significante relatie te zijn tussen het zelfbeeld van leerlingen op alle subschalen van zelfbeeld (met uitzondering van het zelfbeeld van leerlingen met betrekking tot het eigen gedrag) en de relaties die zij ervaren met leeftijdgenoten. Dit betekent dat naarmate het zelfbeeld van de leerling (op het gebied van het totale zelfbeeld, school, sociale acceptatie, sport, uiterlijk en het globale zelfbeeld) positiever is, er betere relaties met leeftijdgenoten bestaan. Dit komt overeen met de verwachting dat positieve relaties met leeftijdgenoten samenhangt met een positief zelfbeeld. Bij het zien van deze resultaten lijkt het er op dat de relatie tussen het zelfbeeld van leerlingen en de relaties die ze ervaren met leeftijdgenoten erg sterk is, aangezien bijna alle subschalen een significante relatie hebben met het zelfbeeld.

Daarnaast is er een significante relatie gevonden tussen het zelfbeeld met betrekking tot sociale acceptatie, en de impliciete relaties die zij ervaren met leeftijdgenoten. Dit betekent dat naarmate het zelfbeeld met betrekking tot sociale acceptatie positiever is, er betere relaties met leeftijdgenoten bestaan. Ook deze bevinding komt overeen met de verwachting dat positieve relaties met leeftijdgenoten samenhangt met een positief zelfbeeld.

Kan het zelfbeeld van kinderen, in de leeftijd van acht tot en met twaalf jaar oud, positief versterkt worden door het geven van complimenten door de leerkracht en door medeleerlingen?

In Tabel 3 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties op zelfbeeld (CBSK) van de interventiegroep en de controlegroep op de voor- en de nameting weergegeven. Om te onderzoeken of het programma Compliment voor jou! effect heeft gehad op het zelfbeeld van leerlingen, is een covariantie analyse toegepast. Hierbij werd het zelfbeeld van de leerlingen in de interventiegroep vergeleken met het zelfbeeld van de leerlingen in de controle groep, en gecontroleerd op het zelfbeeld van de leerlingen in de voormeting. Uit deze covariantie analyse bleek dat er een significant verschil is tussen het zelfbeeld van leerlingen in de interventiegroep, en het zelfbeeld van leerlingen in de controle groep $F(1,213) = 7.58$, $p < .01$. Hieruit kan geconcludeerd worden dat er effect is van conditie.

In Tabel 3 is af te lezen dat de leerlingen in de interventiegroep op de nameting, gemiddeld gezien, een positiever zelfbeeld rapporteren dan leerlingen in de controlegroep. Hieruit kan geconcludeerd worden dat Compliment voor jou! een positief effect heeft gehad op het gemiddelde zelfbeeld van de leerlingen.

Tabel 3 gemiddelde scores op de voor- en nameting van de CBSK

	Controle Groep *M* (*SD*)	Interventie Groep *M* (*SD*)
Totaal Zelfbeeld Voormeting	3.10 (0.45)	3.10 (0.42)
Totaal Zelfbeeld Nameting	3.11 (0.45)	3.15 (0.42)

Discussie

In deze scriptie is gekeken naar de invloed van het complimenten programma ‘Compliment voor jou!’, met betrekking tot het zelfbeeld van kinderen in de groepen vijf tot en met acht van het basisonderwijs in Nederland. Ten eerste is de relatie tussen het zelfbeeld van kinderen en de relaties die ze ervaren op school onderzocht. De verwachting was dat leerlingen met een positief zelfbeeld betere relaties met leeftijdgenoten en de leerkracht hebben dan leerlingen met een negatief zelfbeeld. Het verband tussen het zelfbeeld van kinderen en de leerkracht-leerling relatie is reeds eerder onderzocht - onder andere door Wicks-Nelson et al. (2006) - en is dus in dit onderzoek getracht te repliceren. De bovengenoemde verwachtingen werden grotendeels bevestigd door de resultaten van het huidige onderzoek. Op alle schalen van Harter (1985) (met uitzondering van gedragshouding) werd een verband gevonden met het zelfbeeld van de kinderen. De relatie tussen het zelfbeeld van kinderen en de relaties die ze ervaren met leeftijdgenoten, is hiermee dus aangetoond. Ten tweede is onderzocht of het zelfbeeld positief versterkt kan worden door het geven en ontvangen van complimenten door de leerkracht en medeleerlingen. Verwacht werd dat het zelfbeeld inderdaad positief versterkt zal worden.

1. Leerkracht-leerlingrelatie

Opvallend bij de resultaten van de leerkracht-leerlingrelatie is dat het hebben van een negatief zelfbeeld vooral samen lijkt te hangen met de negatieve aspecten in de leerkracht-leerlingrelatie, zoals conflicten tussen leerling en leerkracht en een afhankelijke opstelling van de leerling naar de leerkracht. Deze negatieve aspecten spelen namelijk een minder grote rol naarmate het zelfbeeld van de leerling positiever is. Daarentegen is er geen verband gevonden tussen de positieve affectieve relatie met de leerkracht (nabijheid) en het zelfbeeld van de

leerlingen, met uitzondering van het positieve verband tussen het gevoel van sociale acceptatie en nabijheid met de leerkracht. Dit is een interessant gegeven voor eventueel verder onderzoek, namelijk of negatieve aspecten in de relatie met de leerkracht meer invloed hebben op het zelfbeeld van leerlingen dan positieve aspecten in de relatie. Volgens de gehechtheidsbenadering zijn kinderen vooral geneigd interactie te zoeken met de leerkracht op stressvolle momenten (Buyse et al., 2007). Het is aannemelijk dat kinderen met een laag zelfbeeld vaker stressvolle momenten meemaken, en hierdoor vaker negatieve interacties ervaren met de leerkracht. Dit zou kunnen verklaren dat er meer conflicten voorkomen en meer afhankelijk gedrag wordt getoond naarmate kinderen een lager zelfbeeld hebben.

2. Leerling relaties onderling

Bij de relaties tussen leeftijdgenoten zijn meer significante verbanden gevonden met het zelfbeeld dan bij de leerkracht-leerlingrelatie. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat kinderen in de leeftijd van de doelgroep van dit onderzoek hun zelfbeeld voornamelijk vormen aan de hand van vergelijkingen met anderen (Harter, 1999; Cole et al., 2005; Damon en Hart, 1988). Het is logischer om jezelf te vergelijken met iemand van dezelfde leeftijd, dan bijvoorbeeld de leerkracht. Hierdoor zou het zo kunnen zijn dat de relatie met leeftijdgenoten een grotere impact heeft op het zelfbeeld van kinderen dan de relatie met de leerkracht. Door middel van verder onderzoek zou dit duidelijk kunnen worden. Dit laatste verondersteld echter een causaal verband tussen het zelfbeeld en relaties met leeftijdgenoten, en zou verder onderzocht moeten worden om aan te tonen.

3. Effect Compliment voor jou!

Verwacht werd dat het zelfbeeld inderdaad positief versterkt zal worden door het geven en ontvangen van complimenten. Deze verwachting is gebaseerd op de self verification theorie

van Swann (1987). Er is gebleken dat het programma Compliment voor jou! een positief effect heeft gehad op het gemiddelde zelfbeeld van de kinderen. Dit kan als zeer positief beschouwd worden en een aanbeveling voor scholen om op structurele basis met complimenten programma's te gaan werken.

4. Beperkingen en aanbevelingen

Een aantal aspecten van dit onderzoek zijn voor verbetering vatbaar. Het programma is bijvoorbeeld niet door alle deelnemende leerkrachten volledig uitgevoerd. Wegens tijdgebrek hebben sommige leerkrachten niet alle fasen van Compliment voor jou! doorlopen met de klas. Dit zou voorkomen kunnen worden door voortaan hulp of toezicht van de onderzoeker(s) in te zetten bij de uitvoering van het programma, om zo de leerkracht ondersteuning te bieden. Op deze manier ontstaat ook zicht op de manier waarop de leerkrachten het programma tot uitvoering brengen. Iedere leerkracht heeft natuurlijk zijn of haar eigen stijl, waardoor er verschillen in uitvoering op kunnen treden, wat weer invloed kan hebben op de betrouwbaarheid van het onderzoek.

Een interessante suggestie voor verder onderzoek, is om het effect van het geven en ontvangen van complimenten op de relaties op school te onderzoeken. Het zou namelijk zo kunnen zijn dat het zelfbeeld van de leerlingen positief versterkt is (mede) doordat de relaties met leeftijdgenoten en de leerkracht zijn verbeterd door Compliment voor jou! De relaties op school zouden dan een interveniërende variabele kunnen zijn. Dit is echter niet onderzocht in deze scriptie.

Een andere aanbeveling voor verder onderzoek, heeft te maken met het onderscheid tussen expliciete en impliciete zelfwaardering. Expliciete zelfwaardering kan worden gezien als een bewust evaluatieproces over jezelf. Daarentegen heeft impliciete zelfwaardering betrekking op een onbewust evaluatie proces over jezelf. Dit laatste kan beschouwd worden

als een automatische gedachte over jezelf, en heeft effect op hoe een individu zichzelf en zelfrelevante objecten beoordeeld (Baccus, Baldwin & Packer, 2004). In dit onderzoek zijn alleen tests voor het meten van expliciete zelfwaardering gebruikt. In vervolgonderzoek zou de impliciete zelfwaardering meegenomen kunnen worden in het onderzoek, door te kijken of er een verschil is op de nameting tussen de experimentele groep en de controle groep. Er zou dan geen voormeting moeten worden gedaan wat betreft de impliciete zelfwaardering, omdat dat zou kunnen leiden tot een test-hertest effect (Huijding & de Jong, 2007). Op deze manier zou de zelfwaardering van kinderen, en daarmee het zelfbeeld, nog nauwkeuriger kunnen worden gemeten.

De gevonden resultaten kunnen worden gegeneraliseerd naar de totale, reguliere basisschoolpopulatie. Het onderzoek is uitgevoerd bij de groepen vijf, zes, zeven en acht, waarvoor het programma Compliment voor jou! ook bedoeld is. Er is echter geen onderzoek verricht bij basisscholen die een andere vorm van onderwijs bieden dan het reguliere, waardoor er niets gezegd kan worden over de werking van complimenten programma's in bijvoorbeeld speciaal onderwijs. Het zou interessant zijn om te onderzoeken of complimenten programma's ook succesvol kunnen zijn in het speciaal onderwijs.

Ondanks bovenstaande opmerkingen heeft de huidige studie een bijdrage geleverd aan de bestaande kennis over kinderen en hun zelfbeeld, namelijk de samenhang met het zelfbeeld en relaties in de klas en het effect van complimenten op het zelfbeeld. Het zelfbeeld staat voor zowel de ontwikkeling van de persoonlijke identiteit, als voor een plekje te vinden in het grotere geheel. De ontwikkeling van een positief zelfbeeld bij kinderen kan zodoende bijdragen aan het op een positieve manier meedraaien in de maatschappij later. Het is daarom van groot belang dat er aandacht en onderzoek blijft bestaan naar het zelfbeeld van kinderen en welke factoren hierop van invloed kunnen zijn, zoals het gebruik van complimenten programma's als Compliment voor jou! op basisscholen.

Referenties

Baccus, J.R., Baldwin, M. W. & Packer, D.J. (2004). Increasing implicit self-esteem trough classical conditioning. *Psychological Science, 15,* 498-502.

Beemen, L. van, (2006). *Ontwikkelingspsychologie.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Berk, L. E. (2003). *Child Development*. Boston: Allyn and Bacon.

Blöte, A. W. (1995*).* Students' self-concept in relation tot perceived differential teacher treatment. *Learning and Instruction, 5*, 221-236.

Buyse, E., Koomen H., & Verschueren, K. (2007). Interacties tussen leerkrachten en leerlingen. In Verschueren, K., & Koomen, H. (Eds.), (pp. 231-247). *Handboek Diagnostiek in de Leerlingbegeleiding* (pp. 231-247). Apeldoorn: Garant.

Cassidy, J., Ziv, Y., Mehta, T. G., & Feeney, B. C. (2003). Feedback seeking in children and adolescents: Associations with selfperceptions, representations, and depression. *Child Development, 74*, 612-628.

Cole, M., S. Cole, and C. Lightfoot. (2005). *The Development of Children*, 5th ed. New York: Worth Publishers.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Connell, J. P. (1985). A new multidimensional measure of children's perceptions of control, *Child Development*, *56*, 1018-1041.

Coyne, J.C. (1976). Depression and the response of others. *Journal of Abnormal Psychology, 85*, 186-193.

Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-Understanding in Childhood and Adolescence.* Cambridge: Cambridge University Press.

Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist, 38,* 207-184.

Delfos, M. (2009). *Ik heb ook wat te vertellen. Communiceren met Pubers en Adolescenten.* Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Dieleman, A.J. & Lans, J. van der (1999). *Heft in Eigen Handen. Zelfsturing en Sociale Betrokkenheid bij Jongeren.* Assen: Van Gorcum.

Eccles, J. & Wigfield, A. (1985). Teacher expectations and student motivation. In J.B. Dusek (Ed.) *Teacher Expectancies* (pp. 185-226). NJ: LEA.

Ellis, A. (1977). The basic clinical theory of rational-emotive therapy. In A. Ellis & R. Grieger (Eds.), *Handbook of Rational-Emotive Therapy* (pp. 84 -134). New York: Springer.

Gadeyne, E., Ghesquière, P., Onghena, P., & Verschueren, K. (2000). Meten van zelfconcept bij jonge kinderen. *Kind en Adolescent, 21*, 125-143.

Gest, S. D., Sesma Jr., A., Masten, A. S., & Tellegen, A. (2006). Childhood peer reputation as a predictor of competence and symptoms 10 years later. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*, 507-524.

Grift, van de, W. J. C. M. (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren.* Gevonden op 1 oktober 2011, op http://www.rug.nl/uocg/lerarenopleiding/OratieVanDeGrift.pdf.

Harter, S. (1999). *The Construction of The self: A Developmental Perspective*. New York: Guilford Press.

Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development,* 553-617.

Harter, S. (2003). The Development of Self-Representations during Childhood and Adolescence. In: Tangney, J. P. & Leary, M.R. (eds.). *Handbook of Self and Identity*. (pp. 610-642). New York: Guilford Press.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*, 81-112.

Hartup, W.W. & Abecassis, M. (2004). Friends and enemies. In P.K. Smith & C.H. Hart (Eds.), *Childhood Social Development* (pp. 285-306). Oxford: Blackwell Publishers.

Huijding, J. & Jong, P.J. de (2007). Beyond fear and disgust: the role of (automatic) contamination-related associations in spider phobia. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 38,* 200-211

Jellesma, F.C. & Jellesma, A. (2009). *Compliment voor jou!* Complimentenprogramma voor de Groepen 5-8 van het Primair Basisonderwijs. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Kernis, M. H. & Goldman, B. M. (2003). Stability and Variability in Self-Concept and Self-Esteem. In: Tangney, J. P. & Leary, M. R. (eds.). *Handbook of Self and Identity*. (pp.106-127). New York: Guilford Press.

Kievit, T., Tak, J. A., & Bosch, J. D. (red). (2009). *Handboek Psychodiagnostiek voor de Hulpverlening aan Kinderen* (7th ed.). Utrecht: De Tijdstroom.

Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., Thijs, J. T. (2006). Assessing aspects of the teacher-child relationship: A critical ingredient of a practice-oriented psychodiagnostic approach. *Educational and Child Psychology, 23, 50-60*

Koomen, H. M. Y, Verschueren, K., & Pianta, R. C. (2007). *LLRV, Leerlingen Leerkracht Relatie Vragenlijst.* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Kunnen, S. (1993). Ervaren controle en waargenomen competentie op de basisschool. *Kind en Adolescent, 14,* 194-204.

Jambunathan, S., & Hurlbut, N. L. (2000). Gender Comparison in the Perception of Self-Competence Among Four-Year-Old Children. *The Journal of Genetic Psychology, 161*, 469-477.

James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt & Co.

Leary, M. R. (2005). Sociometer theory and the pursuit of relational value: getting to the root of self-esteem. *European Review of Social Psychology, 16,* 75-111.

Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2002) The nature and function of self-esteem: Sociometer theory, *Advances in Experimental Social Psychology,* 32, 1-62.

Leary, T. (1957). *An Interpersonal Diagnosis of Personality.* New York: Ronald Press Compagny.

Lewin, K., Lippitt, R., & White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created “social climates”. *Journal of Sociopsychology, 10,* 271-299.

Martin, J. M., Cole, D. A., Clausen, A., Logan, L., & Wilson Strosher, H. L. (2003). Moderators of the relation between popularity and depressive symptoms in children: processing strength and friendship value. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31,* 471-483.

Morrison, J. & Jones, K. (2007). The effects of Positive Peer Reporting as a class-wide positive behavior support. *Journal of Behavioral Education, 16,* 111-124.

Moroz, K.B. & Jones, K.M. (2002). The effects of Positive Peer Reporting on children's social involvement. *School Psychology Review, 31,* 235-245.

Mpofu, E., & Thomas, K. R. (2006). Classroom racial proportion: Influence on selfconcept and social competence in Zimbabwean adolescents. *Journal of Genetic Psychology,167*, 93-111.

Meulen, M. van der (1993). Zelfbeeld en psychisch functioneren. *Kind en Adolescent, 14,* 115-126.

Nesdale, D., & Lambert, A. (2007). Effects of experimentally manipulated peer rejection on children.s negative affect, self-esteem, and maladaptive social behavior. *International Journal of Behavior Development, 31,* 115-122.

O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Sawyer, A. L. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools, 46,* 100-115.

Onstenk, J. (2007) Burgerschap als Opdracht: een Uitdaging voor de Educatief Adviseur. S&B, 13

Oosterwegel, A. (1993). Zelfconceptie, zelfwaardering en competentiebeleving. *Kind en Adolescent, 14,* 205-214.

Rigter, J. (2002). *Ontwikkelingspsychopathologie bij Kinderen en Jeugdigen.* Bussum: Uitgeverij Couthino.

Rubin, K. H, Burgess, K. B., & Coplan, R. J. (2004). *Chapter 17: Social withdrawal and shyness.* In: Smith, P. K. & Hart, C. H. (2002). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development.* Oxford: Blackwell Publishing. *Personality, 67,* 142-154. *Adolescence, 26,* 117-141.

Sandstrom, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2006). Likeable versus popular: distinct implications for adolescent adjustment. *International Journal of Behavior Development, 30,* 305-314.

Schaffer, H. R. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell Publishers.

Siegler, R. S., & Alibali, M.W. (2005). *Children's Thinking.* New Jersey: Pearson Prentence Hall, Inc.

Smits, J.A.E., & Vorst, H.C.M. (1982). *Schoolvragenlijst voor Basisonderwijs en Voortgezet Onderwijs: Handleiding voor Gebruikers.* Nijmegen: Berkhout Nijmegen.

Stern, L. A., & Solomon, A. (2006). Effective faculty feedback: The road less traveled. *Assessing Writing, 11*, 22-41.

Sutherland, K. S., & Oswald, D. P. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: transactional processes. *Journal of Child and Family Studies, 14,* 1-14.

Swann, W. B., Jr. (1987). Identity negotiation: Where two roads meet. *Journal of Personality and Social Psychology, 3,* 1038-1051.

Swann, W. B. Jr., Wenzlaff, R. M., Krull, D. S., & Pelham, B. W. (1992). Allure of negative feedback: Selfverification strivings among depressed persons. *Journal of Abnormal Psychology, 101,* 293-306.

Veerman, J.W., Straathof, M., Treffers, P., Van den Bergh, B. & Ten Brink, L. (1997). *Competentie BelevingsSchaal voor Kinderen*. Lisse: Swets Test Services.

Verstegen, R. & Lodewijks, H. P. B. (2006). *Interactiewijzer.* Assen: Van Gorcum.

Whittle, S., Allen, N. B., Lubman, I. D. & Yücel, M. (2006). The neurobiological basis of temperament: Towards a better understanding of psychopathology. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 30*, 511–525.

Wicks-Nelson, R., & Israël, A. C. (2006). *Behavior Disorders of Childhood. Sixth Edition.* New Jersey: Prentice Hall.

Wilkins, E. A., Shin, E., & Ainsworth, J. (2009). The effects of peerfeedback practices with elementary education teacher candidates. *Teacher Education Quarterly, 36,* 79-93.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M. & King, R.A. (1979). Child rearing and children's prosocial dispositions towards victims of distress. *Child Development, 50,* 319-330.