



# VU Research Portal

## Populair, afgewezen, genegeerd, controversieel of gemiddeld

van der Wilt, F.M.; van der Veen, Chiel; van Kruistum, C.J.; van Oers, Bert

### **published in**

Pedagogiek

2019

### **DOI (link to publisher)**

[10.5117/PED2019.1.003.WILT](https://doi.org/10.5117/PED2019.1.003.WILT)

### **document version**

Publisher's PDF, also known as Version of record

### **document license**

Article 25fa Dutch Copyright Act

### [Link to publication in VU Research Portal](#)

### **citation for published version (APA)**

van der Wilt, F. M., van der Veen, C., van Kruistum, C. J., & van Oers, B. (2019). Populair, afgewezen, genegeerd, controversieel of gemiddeld: Zijn er verschillen in het niveau van mondelinge communicatieve competentie tussen kinderen met een verschillende sociometrische status? *Pedagogiek*, 39(1), 29-51. <https://doi.org/10.5117/PED2019.1.003.WILT>

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

### **E-mail address:**

[vuresearchportal.ub@vu.nl](mailto:vuresearchportal.ub@vu.nl)

## Onderzoek

### Populair, afgewezen, genegeerd, controversieel of gemiddeld

*Zijn er verschillen in het niveau van mondelinge communicatieve competentie tussen kinderen met een verschillende sociometrische status?<sup>1</sup>*

Femke van der Wilt, Chiel van der Veen, Claudia van Kruistum en Bert van Oers

PED 39 (1): 29–51

DOI: 10.5117/PED2019.1.003.WILT

#### Abstract

***Popular, rejected, neglected, controversial, or average: Do young children of different sociometric groups differ in their level of oral communicative competence?***

Children's sociometric status refers to their position within the peer group and plays a major role in their future social-cognitive development. It is therefore important to investigate factors that are related to it. Although it has been suggested that one of these factors is children's level of oral communicative competence, little attention has been paid to its potential role. Therefore, the present study investigated sociometric group differences in the level of oral communicative competence in a sample of  $N = 570$  children in early childhood education. Sociometric status was measured using a nomination procedure. Based on peer nominations, children were categorized into five sociometric groups: (1) popular (generally well-liked), (2) rejected (generally disliked), (3) neglected (low visibility and neither liked nor disliked), (4) controversial (high visibility and both liked and disliked), and (5) average (at or about the mean on both likability and visibility). In addition, children's level of oral communicative competence was assessed with the Nijmegen Test for Pragmatics. Results of multi-level analyses revealed significant sociometric group differences: Children who were rejected or neglected by their peers exhibited lower levels of oral communicative competence than average children. Based on these findings, early childhood teachers are

encouraged to pay more explicit attention to the promotion of their pupils' oral communicative competence.

**Keywords:** early childhood education, multilevel analyses, oral communicative competence, sociometric status

## Inleiding

De relaties die kinderen opbouwen met klasgenoten zijn voorspellend voor de toekomstige sociaal-cognitieve ontwikkeling van kinderen (Asher & Coie, 1990). In betekenisvolle interacties met klasgenoten leren kinderen om met anderen te spelen, om te gaan met gevoelens van agressie en problemen op te lossen (Hay, Payne, & Chadwick, 2004; Mostow, Izard, Fine, & Trentacosta, 2002). Het is daarom ook geen verrassing dat er de afgelopen decennia veel onderzoek is gedaan naar de ervaringen die kinderen hebben met klasgenoten (zie Hay et al., 2004 voor een review). De meerderheid van deze onderzoeken is specifiek gericht op het begrijpen van de aard en betekenis van problematische relaties met klasgenoten (e.g., Deater-Deckard, 2001). Een belangrijke verklaring voor deze toespitsing is de samenhang tussen problematische relaties met klasgenoten en de negatieve gevolgen daarvan. Eerder onderzoek heeft bijvoorbeeld aangetoond dat kinderen die moeilijkheden ervaren in het opbouwen van positieve relaties met klasgenoten, vaker storend gedrag vertonen, gevoelens van eenzaamheid ervaren en minder goed presteren op school (Flook, Repetti, & Ullman, 2005; Pedersen, Vitaro, Barker, & Borge, 2007; Woodhouse, Dykas, & Cassidy, 2012). Aangezien de mate waarin kinderen problemen ervaren met klasgenoten deels afhangt van hun sociale positie binnen de groep (Hay et al., 2004), is het onderzoek naar factoren die gerelateerd zijn aan deze sociometrische status van kinderen bijzonder relevant.

Om de sociometrische status van kinderen in kaart te kunnen brengen, ontwikkelde Moreno (1934) de sociometrische methode. De meest gebruikte procedure binnen sociometrisch onderzoek is de nominatieprocedure. Tijdens de nominatieprocedure wordt aan kinderen gevraagd om klasgenoten te nomineren die ze aardig vinden (resultierend in positieve nominaties) en die ze niet aardig vinden (resultierend in negatieve nominaties; Gifford-Smith & Brownell, 2003). Op het meest basale niveau wordt sociale acceptatie vervolgens geoperationaliseerd als het aantal verkregen positieve nominaties terwijl het aantal verkregen negatieve nominaties aangeeft in welke mate een kind wordt afgewezen door klasgenoten (Bukowski,

Sippola, Hoza, & Newcomb, 2000). Meestal worden deze positieve en negatieve nominaties ook gecombineerd om een maat voor sociale preferentie en sociale impact te verkrijgen (Bukowski et al., 2000). Sociale preferentie verwijst naar de mate waarin een kind aardig wordt gevonden en wordt berekend door het aantal verkregen positieve nominaties af te trekken van het aantal verkregen negatieve nominaties. Sociale impact verwijst naar de zichtbaarheid van een kind en wordt berekend door het optellen van de positieve en negatieve nominaties. Op basis van deze vier dimensies (i.e., acceptatie, afwijzing, preferentie en impact) kunnen kinderen worden ingedeeld in verschillende sociometrische groepen: (1) populair (kinderen die over het algemeen aardig worden gevonden), (2) afgewezen (kinderen die over het algemeen niet aardig worden gevonden), (3) genegeerd (kinderen die weinig zichtbaar zijn en aardig noch onaardig worden gevonden), (4) controversieel (kinderen die zeer zichtbaar zijn en zowel aardig als onaardig worden gevonden) en (5) gemiddeld (kinderen die gemiddeld zichtbaar zijn en gemiddeld aardig worden gevonden; Bukowski et al., 2000; Gifford-Smith & Brownell, 2003). Hoewel het relatieve aantal kinderen per groep varieert tussen studies wordt in een groep gemiddeld genomen 11% van de kinderen getypeerd als populair, 13% als afgewezen, 9% als genegeerd, 7% als controversieel en 60% als gemiddeld (Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993; zie ook Nelson, Burner, Coyne, Hart, & Robinson, 2016).

Onderzoek heeft aangetoond dat kinderen die op basis van hun verkregen nominaties ingedeeld zijn in verschillende sociometrische groepen verschillen in hun gedrag (e.g., Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982; Nelson, Robinson, Hart, Albano, Marshall, 2010). Gedetailleerde beschrijvingen van verschillen tussen sociometrische groepen zijn te vinden in een meta-analyse (Newcomb et al., 1993) en een review van Gifford-Smith en Brownell (2003). Op basis van die analyses wordt in deze paragraaf een overzicht gegeven van de belangrijkste kenmerken van elke sociometrische groep. Kinderen die worden getypeerd als *populair* worden over het algemeen gekarakteriseerd door hun bovengemiddelde sociale vaardigheden: vergeleken met gemiddelde kinderen zijn populaire kinderen minder agressief, beter in het oplossen van problemen en vaker betrokken in plezierige en stimulerende interacties met klasgenoten. *Afgewezen* kinderen zijn daarentegen meer geneigd om agressief en storend gedrag te laten zien en zijn minder sociaal dan gemiddelde kinderen. Kinderen die worden getypeerd als *genegeerd* zijn over het algemeen minder agressief, maar ook minder sociaal dan gemiddelde kinderen. Ze zijn bovendien minder vaak betrokken bij sociale interacties dan gemiddelde kinderen en zijn over het algemeen meer teruggetrokken. *Controversiële* kinderen hebben een unieke reputatie:

ze zijn meestal even sociaal als populaire kinderen, maar ook even agressief of zelfs agressiever dan afgewezen kinderen. Controversiële kinderen lijken dus te verschillen van afgewezen kinderen doordat ze de negatieve effecten van hun agressieve gedrag kunnen opvangen met hun goed ontwikkelde sociale vaardigheden. Tot slot worden *gemiddelde* kinderen als een vergelijkingsgroep gebruikt bij het in kaart brengen van het gedrag van kinderen die in de meer extreme sociometrische groepen vallen. Het gedrag van gemiddelde kinderen wordt dus beschreven in termen van de mate waarin kinderen met een andere sociometrische status ervan afwijken.

Om niet alleen te kunnen begrijpen *hoe* maar ook *waarom* kinderen een bepaald gedragspatroon laten zien, is het belangrijk om onderliggende factoren te onderzoeken (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz, & Buskirk, 2006). Waarom gedragen sommige kinderen zich bijvoorbeeld agressief? In het zoeken naar verklaringen voor de manier waarop kinderen zich gedragen, kan de cultuurhistorische theorie van Vygotsky, een theorie waarin taal een belangrijke rol speelt, behulpzaam zijn (Vygotsky, 1978). Volgens Vygotsky is de primaire functie van taal sociaal: taal stelt kinderen in staat om met anderen interacties aan te gaan en het gedrag van anderen te reguleren. Vygotsky stelde echter ook dat kinderen vervolgens leren om taal te gebruiken om hun eigen gedrag te reguleren door hun handelingen te plannen, coördineren en evalueren (Vygotsky, 1978). Uitkomsten van empirisch onderzoek ondersteunen een dergelijke relatie tussen de (mondelijke) taalvaardigheid van kinderen en hun gedrag (e.g., Bonica, Arnold, Fisher, Zeljo, & Yershova, 2013; Gremillion & Martel, 2014; Ostrov & Godleski, 2007; Rescorla, Ross, & McClure, 2007). Gremillion en Martel (2014) hebben in hun studie bijvoorbeeld laten zien dat kleuters met gedragsproblemen vaak ook moeite hebben met taal. Aangezien er verschillen zijn gevonden in het gedrag van kinderen met een verschillende sociometrische status, en taalvaardigheid een rol lijkt te spelen in het reguleren van gedrag, zou men kunnen verwachten dat er ook verschillen in mondelinge taalvaardigheid bestaan tussen jonge kinderen die in verschillende sociometrische groepen vallen. Om deze hypothese te onderzoeken, is in het huidige onderzoek specifiek gekeken naar mondelinge communicatieve competentie.

Mondelinge communicatieve competentie is een breed en complex concept. Volgens de oorspronkelijke theorie van Dell Hymes (1972) omvat het kennis van (1) grammatica en woordenschat, (2) spreekregels en (3) de verschillende manieren waarop men taal kan gebruiken. Iemand die competent is in het communiceren met anderen beschikt over de structurele aspecten van taal, zoals de grammaticaregels (Hymes, 1972; see also Archer, 2000; Celce-Murcia, 2008). Naast deze linguïstische competentie, moet men

ook in staat zijn om de structurele aspecten van taal op een juiste manier te gebruiken in verschillende sociale situaties (Hymes, 1972). Mondelinge communicatieve competentie omvat dus kennis van syntax, morfologie en fonologie, maar ook sociolinguïstische competentie. Aangezien een gepast gebruik van taal afhangt van situaties, onderwerpen en relaties tussen mensen, is het ontzettend belangrijk om de sociale situatie mee te nemen als men communicatief competent wil worden (Archer, 2000; Celce-Murcia, 2008). Een specifieke situatie is de klas waarin kinderen zitten. Kinderen die niet in staat zijn om hun taalgebruik aan te passen aan deze communicatieve context hebben grote kans om in interacties met klasgenoten op onbegrip en conflicten te stuiten (Menting, van Lier, & Koot, 2011). Moeilijkheden in interacties met klasgenoten kunnen vervolgens het risico op het ontwikkelen van problematische relaties met klasgenoten vergroten (McCabe & Meller, 2004; Nærlund, 2011). Omgekeerd kunnen problemen in relaties met klasgenoten kinderen ook uitsluiten van het type interacties die juist nodig zijn voor de ontwikkeling van mondelinge communicatieve competentie (Gulay, 2011; Parker et al., 2006). Op basis van het voorgaande kunnen we een relatie veronderstellen tussen de sociometrische status van kinderen en hun niveau van mondelinge communicatieve competentie.

Hoewel er nog weinig onderzoek naar is gedaan, bieden de bevindingen van eerdere studies ondersteuning voor een dergelijke relatie. Een kleinschalig, exploratief onderzoek heeft bijvoorbeeld aangetoond dat, in het geval van jongens, een hoog niveau van sociale acceptatie samenhangt met een hoog niveau van mondelinge communicatieve competentie (Van der Wilt, Van Kruistum, Van der Veen, & Van Oers, 2016). Een vervolgstudie heeft bovendien laten zien dat kinderen die vaker worden afgewezen door hun klasgenoten een lager niveau van mondelinge communicatieve competentie hebben (Van der Wilt, Van Kruistum, Van der Veen, & Van Oers, 2018). Echter, acceptatie en afwijzing zijn slechts twee dimensies van sociometrische status. In de hiervoor genoemde studies is bijvoorbeeld geen onderscheid gemaakt tussen kinderen die worden afgewezen door hun klasgenoten en kinderen die worden genegeerd. Hoewel de exploratieve aard van deze studies het weglaten van andere dimensies van sociometrische status rechtvaardigt, zijn fijnmazigere analyses nodig van de relatie tussen sociometrische status en mondelinge communicatieve competentie. Helaas zijn de meeste studies waarin is gekeken naar communicatieve vaardigheden van verschillende sociometrische groepen kleinschalig en werd er voornamelijk gebruik gemaakt van kwalitatieve methoden (e.g., Black & Hazen, 1990). Als gevolg daarvan kunnen er geen stevige conclusies worden getrokken met betrekking tot verschillen in het niveau van mondelinge

communicatieve competentie van kinderen die zijn ingedeeld in verschillende sociometrische groepen (i.e., de genegeerde of controversiële groep). In het huidige onderzoek hebben we daarom in een grote steekproef ( $N = 570$ ) verschillen onderzocht in de mondelinge communicatieve competentie tussen kinderen van verschillende sociometrische groepen. Door alle sociometrische groepen mee te nemen in ons onderzoek kunnen we een meer gedifferentieerd beeld opbouwen van de manier waarop het niveau van mondelinge communicatieve competentie van kinderen kan verschillen op basis van hun sociometrische status.

Het huidige onderzoek is specifiek gericht op kleuters. De kleuterperiode is een periode waarin kinderen hun woordenschat snel uitbreiden, leren om het perspectief van een ander in te nemen en leren om hun taalgebruik aan te passen aan de behoeften van anderen (Gulay, 2011; Nærlund, 2011). Tijdens de kleuterperiode beginnen kinderen bovendien steeds meer tijd door te brengen in een vaste groep (namelijk hun eigen klas) en verandert zowel het aantal klasgenoten met wie kinderen in contact komen als de kwaliteit van de interacties met deze klasgenoten; klasgenoten beginnen, naast het gezin, duidelijk een aparte dimensie te vormen in het sociale leven van kinderen (Gulay, 2011; Nærlund, 2011). Aangezien de kleuterperiode een periode is waarin de communicatieve vaardigheden van kinderen snel ontwikkelen en kinderen het belang van klasgenoten beginnen te ervaren (Hay et al., 2004), was de focus van het huidige onderzoek op kinderen in de leeftijd van vier tot zes jaar. In deze leeftijdsgroep is er nog veel verschil in het niveau van mondelinge communicatieve competentie tussen kinderen (Hay et al., 2004). De heterogeniteit in mondelinge communicatieve competentie, gecombineerd met de snelle ontwikkelingen op dit gebied, maakte de kleuterperiode een buitengewoon interessante periode voor het onderzoeken van verschillen in het niveau van mondelinge communicatieve competentie tussen kinderen met een verschillende sociometrische status.

Samenvattend is het belangrijkste doel van de huidige studie het onderzoeken van sociometrische groepsverschillen in de mondelinge communicatieve competentie van jonge kinderen. Op basis van vorige bevindingen is de verwachting dat afgewezen kinderen een lager niveau van mondelinge communicatieve competentie laten zien dan gemiddelde kinderen. De hypothese is bovendien dat populaire kinderen een hoger niveau van mondelinge communicatieve competentie laten zien dan gemiddelde kinderen. Vanwege het gebrek aan onderzoek naar genegeerde en controversiële groepen, zijn er geen voorspellingen gedaan over het niveau van mondelinge communicatieve competentie van deze kinderen. Daarnaast heeft eerder onderzoek laten zien dat leeftijd (e.g., Nærlund, 2011), sekse (e.g., Van der

Wilt et al., 2016) en thuistaal (e.g., von Grünigen, Perren, Nägele, & Alsaker, 2010) gerelateerd zijn aan de sociometrische status en/of mondelinge communicatieve competentie van kinderen. Deze drie variabelen werden daarom meegenomen in de analyses om te kunnen controleren voor hun mogelijke effect. Aangezien eerder onderzoek sekseverschillen heeft laten zien in de compositie van sociometrische groepen (e.g., Menting et al., 2011) is tot slot ook de mogelijke interactie tussen sociometrische status en sekse meegenomen in de analyses.

## Methode

### Ethische overwegingen

Het huidige onderzoek betreft een deelstudie binnen een groter onderzoeksproject waarvoor ethische goedkeuring is verkregen van de ethische commissie van de Faculteit der Gedrags- en Bewegingswetenschappen van de Vrije Universiteit Amsterdam (Van der Veen, 2017). Met behulp van social media werden kleuterleerkrachten gevraagd om deel te nemen aan het huidige onderzoek. Leerkrachten die instemden met deelname werden geïnformeerd over het doel van het onderzoek en de praktische zaken rond de uitvoering van het onderzoek. De ouders van de kinderen in de deelnemende klassen kregen een informatiebrief waarin duidelijk stond vermeld dat deelname van hun kind volledig vrijwillig was en op ieder moment kon worden beëindigd. Ouders konden contact opnemen met de leerkracht van hun kind of de hoofdonderzoeker in het geval zij niet wilden dat hun kind zou deelnemen aan de studie. Er waren geen ouders die bezwaar maakten tegen deelname. Tijdens het onderzoek werd data zorgvuldig verzameld en anoniem opgeslagen. Alleen de hoofdonderzoekers van het project hadden toegang tot de data.

### Participanten

De totale steekproef bestond uit  $N = 570$  kinderen (199 jongens en 271 meisjes) in de leeftijd van 3.99 tot 7.08 jaar ( $M = 5.11$ ,  $SD = 0.69$ ). Kinderen kwamen uit 25 kleuterklassen van 12 basisscholen uit verschillende gebieden (landelijk, dorps, kleinstedelijk en stedelijk) in Nederland. De kinderen zaten in een combinatiegroep 1/2 van de basisschool. De grootte van de kleuterklassen varieerde van 13 tot 29 kinderen ( $M = 22.80$ ;  $SD = 3.94$ ). Aanvullende achtergrondgegevens waren beschikbaar voor 74% van de totale steekproef. In deze substeekproef was voor 61.9% van de kinderen Nederlands de thuistaal. Bovendien had 57.0% van de kinderen de



Nederlandse nationaliteit. Andere nationaliteiten waren Marokkaans (5.4%), Turks (1.9%), Surinaams (2.8%) en andere westerse (3.9%) en niet westerse (4.7%) nationaliteiten. Ouders hadden een laag (9.0%), gemiddeld (30.3%) en hoog (60.7%) opleidingsniveau.

### **Instrumenten**

***Sociometrische status.*** De sociometrische status van kinderen werd gemeten met behulp van de nominatieprocedure (zie bijvoorbeeld Gifford-Smith & Brownell, 2003). Deze procedure wordt vaak gebruikt in onderzoek naar relaties tussen kinderen en hun klasgenoten. Tijdens de procedure wordt aan kinderen gevraagd om klasgenoten te nomineren die ze wel en niet aardig vinden. De betrouwbaarheid van de nominatieprocedure is onderzocht door Wu, Hart, Draper en Olsen (2001) door de test-hertest correlaties over een periode van acht weken te berekenen in een steekproef van vier- en vijfjarigen. Met een betrouwbaarheidscoëfficiënt van .79 is de nominatieprocedure een betrouwbare methode voor het meten van de sociometrische status van kleuters. Cillessen, Bukowski en Haselager (2000) hebben bovendien een meta-analyse uitgevoerd naar de stabiliteit van de sociometrische status van kinderen. Resultaten lieten zien dat ongeveer 50% van de populaire en afgewezen kinderen gedurende een relatief lange periode (i.e., meer dan drie maanden) dezelfde status behouden. Hoewel de stabiliteit van de genegeerde en controversiële status lager is, is de concurrente validiteit van alle vijf de sociometrische groepen sterk. Sociometrische groepen worden namelijk consistent van elkaar onderscheiden. Dat bevestigt dat kinderen van verschillende sociometrische groepen significant verschillen in hun gedrag (voor een review zie Gifford-Smith & Brownell, 2003; zie ook Cillessen, 2009).

***Mondelinge communicatieve competentie.*** De Nijmeegse Pragmatiektest is gebruikt om het niveau van mondelinge communicatieve competentie van kinderen te meten (Embrechts, Mugge, & van Bon, 2005). Deze test toetst de mondelinge communicatieve vaardigheden van kinderen in de leeftijd van vier tot zeven jaar en bestaat uit een schaalmodel van een huis met negen bijbehorende platen waarop de kamers in het huis staan afgebeeld. De originele test bestaat uit drie schalen: Communicatieve Functies, Conversatievaardigheden en Verhaalopbouw. Aangezien de afname van de complete test veel tijd in beslag neemt (i.e., 45-60 minuten), zijn in het huidige onderzoek alleen de schalen Communicatieve Functies en Conversatievaardigheden afgenomen. Tijdens de afname van de Nijmeegse Pragmatiektest wordt aan kinderen gevraagd om te reageren op een verhaal dat wordt verteld over de twee kinderen die in het speelhuis wonen.

Een item gaat bijvoorbeeld als volgt: 'Peter wil liever met de blokken spelen, maar de blokken liggen heel hoog op de kast. Peter kan er niet bij. Wat vraagt Peter aan papa? Papa...?'. De antwoorden van kinderen werden dichotoom gescoord: er werd één punt toegekend als de vraag juist was beantwoord en nul punten in het geval van een onjuiste reactie. In het vorige voorbeeld zou bijvoorbeeld één punt worden toegekend aan 'Wil jij de blokken voor me pakken?' terwijl er nul punten zouden worden gegeven voor 'Hij kan er niet bij'.

In het huidige onderzoek heeft een tweede beoordelaar vijf procent van de gescoorde testen onafhankelijk gescoord. Met een Cohen's Kappa van .86 is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de Nijmeegse Pragmatiektest sterk bevonden (Landis & Koch, 1977). Uitkomsten van betrouwbaarheidsanalyses hebben bovendien laten zien dat de interne consistentie van de items van de Nijmeegse Pragmatiektest groot is (Omega = .91, GLB = .95, Cronbach's alpha = .91). Correlationele analyses gaven echter aan dat de overlap tussen de twee subschalen (i.e., Communicatieve Functies en Conversatievaardigheden) zo groot was dat ze niet van elkaar onderscheiden kunnen worden ( $r = .79$ ,  $N = 570$ ,  $p < .001$ ). In de analyses is daarom geen onderscheid gemaakt tussen de twee schalen. Met betrekking tot construct validiteit heeft eerder onderzoek laten zien dat er een significante correlatie ( $r = .48$ ) is tussen de scores op de Nijmeegse Pragmatiektest en die op een grammaticatoets (Embrechts et al., 2005). Dit betekent dat de prestatie van kinderen op de Nijmeegse Pragmatiektest gerelateerd is aan hun prestatie op andere aspecten van taalvaardigheid (zoals verwacht zou worden), maar dat de Nijmeegse Pragmatiektest ook iets anders meet dan andere taaltesten (aangezien de correlatie niet perfect is).

## Procedure

**Sociometrische status.** De nominatieprocedure is individueel afgenomen door getrainde testassistenten. Om kinderen bekend te maken met de nominatieprocedure, namen zij eerst deel aan een oriëntatietoets die de procedure simuleerde. Het doel van deze taak was het vergroten van de validiteit van de antwoorden die kinderen zouden geven tijdens de sociometrische nominatieprocedure. Tijdens de oriëntatietoets werden foto's getoond van verschillende typen etenswaren. Kinderen werden gevraagd om drie typen etenswaren aan te wijzen die ze graag aten en drie typen die ze niet graag aten. Na afloop van de oriëntatietoets liet de testassistent kinderen foto's zien van hun klasgenoten. Om ervoor te zorgen dat kinderen aandacht besteedden aan alle foto's werden ze gevraagd om de

namen te noemen bij de foto's van hun klasgenoten. Vervolgens werd aan kinderen gevraagd om drie klasgenoten te nomineren (aan te wijzen) met wie ze graag speelden (positieve nominaties) en drie klasgenoten met wie ze niet graag speelden (negatieve nominaties). Tot slot namen kinderen deel aan een taak waarin ze drie typen speelgoed selecteerden waarmee ze graag speelden en drie typen selecteerden waarmee ze niet graag speelden. Het doel van deze laatste taak was het verkleinen van de kans dat kinderen hun nominaties van klasgenoten direct met elkaar zouden bespreken na terugkomst in de klas.

Het aantal positieve ( $M = 2.80$ ,  $SD = 2.04$ ) en negatieve nominaties ( $M = 2.76$ ,  $SD = 2.26$ ) werd gebruikt om de sociometrische status van kinderen te bepalen. Om te controleren voor verschillen in klassengroottes werden de positieve en negatieve nominaties gestandaardiseerd door ze te converteren naar z-scores. Voor elk kind resulteerde dit in een gestandaardiseerde positieve nominaties score (PN) en een gestandaardiseerde negatieve nominatie score (NN). Vervolgens werd een sociale preferentie score (SP) berekend door de gestandaardiseerde negatieve nominatiescores af te trekken van de gestandaardiseerde positieve nominatiescores. Daarnaast werd een sociale impact score (SI) berekend door het optellen van de gestandaardiseerde positieve en negatieve nominatiescores. De sociale preferentie scores en sociale impact scores werden opnieuw gestandaardiseerd binnen klassen. Op basis van deze scores en volgens een formule ontwikkeld door Coie et al. (1982; zie ook Nelson et al., 2016) werden kinderen ingedeeld in een van de volgende sociometrische groepen: (1) populair, (2) afgewezen, (3) genegeerd, (4) controversieel en (5) gemiddeld. In Tabel 1 staan de criteria die gebruikt zijn voor het toewijzen van kinderen aan een van de vijf sociometrische groepen en zijn de beschrijvende statistieken per groep weergegeven.

**Mondelinge communicatieve competentie.** De afname van de Nijmeegse Pragmatiektest werd individueel uitgevoerd door een getrainde testassistent in een rustige ruimte nabij het eigen klaslokaal van het kind. Afname van de verkorte versie van de test nam ongeveer 20 minuten per kind in beslag. Van alle testafnames werd een audio-opname gemaakt zodat de testafnames achteraf konden worden gescoord. Het niveau van mondelinge communicatieve competentie werd berekend door het aantal correcte antwoorden bij elkaar op te tellen. Dit resulteerde in een totaalscore die kon variëren van 0 tot 37 waarbij een lage score een laag niveau van mondelinge communicatieve competentie betekende en een hoge score een hoog niveau.

**Tabel 1** Criteria en beschrijvende statistieken voor elk van de vijf sociometrische groepen ( $N = 570$ )

Sociometrische groepen	Criteria	$n$ (%)	$n$ meisjes (%)	Gemiddelde leeftijd ( $SD$ )	Gemiddelde mondelinge communicatieve competentie ( $SD$ )
Populair	$SP > 1, PN > 0, NN < 0$	73 (12.8%)	35 (47.9%)	5.37 (0.63)	28.02 (5.32)
Afgewezen	$SP < -1, PN < 0, NN > 0$	78 (13.7%)	29 (37.2%)	4.87 (0.71)	20.60 (9.13)
Genegeerd	$SI < -1, PN < 0, NN < 0$	77 (13.5%)	45 (58.4%)	4.89 (0.65)	21.61 (8.03)
Controversieel	$SI > 1, PN > 0, NN > 0$	50 (8.8%)	15 (30.0%)	5.37 (0.61)	26.45 (6.96)
Gemiddeld	Niet in een van de vorige categorieën	292 (51.2%)	147 (50.3%)	5.12 (0.68)	25.53 (7.55)
Totaal		570 (100.0%)	271 (47.5%)	5.11 (0.69)	24.73 (7.89)

*Noot.* SP = gestandaardiseerde sociale preferentie score; SI = gestandaardiseerde sociale impact score; PN = gestandaardiseerde positieve nominatiescore; NN = gestandaardiseerde negatieve nominatiescore.

### Data-analyseplan

Data werden geanalyseerd met behulp van de Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, versie 23). Complete data was beschikbaar voor de nominatieprocedure. Van data op de Nijmeegse Pragmatiektest ontbrak 3,3%. Uit de Little's MCAR test bleek dat de ontbrekende waarden willekeurig waren,  $X^2(272) = 362.27, p = .081$ . Missende waarden werden geïmputeerd met behulp van de veelgebruikte Expectation-Maximization (EM) methode in SPSS. De geïmputeerde dataset werd gebruikt in de uiteindelijke analyses. Een visuele inspectie van de data liet zien dat de scores op mondelinge communicatieve competentie niet normaal verdeeld waren. Om de verdeling van deze scores nader te onderzoeken, werden skewness en kurtosis waarden bekeken (-1.02 en 0.65, respectievelijk). Deze waarden bevestigden dat de data voor mondelinge communicatieve competentie niet normaal verdeeld waren. Hoewel er niet werd voldaan aan de aanname van normaliteit, was de verwachting dat dit geen grote problemen zou veroorzaken in de analyses aangezien de meeste parametrische technieken in het geval van grote steekproeven (e.g.,  $N > 200$ ; Gravetter & Wallnau, 2004) relatief tolerant zijn ten opzichte van schendingen van de aanname van normaliteit.

De scores van kinderen op mondelinge communicatieve competentie (level 1,  $N = 570$ ) waren genest binnen klassen (level 2,  $N = 25$ ), genest binnen

scholen (level 3,  $N = 12$ ). Om te controleren voor de hiërarchische structuur van de data hebben we multilevel modellen getoetst. Lineaire gemixte model analyses met maximum likelihood (ML) schattingen werden uitgevoerd volgens de procedures van Snijders en Bosker (2004). Zeven multilevel modellen werden getoetst waarin de verschillende parameters systematisch zijn toegevoegd. Model 1 was het nul model waarin alleen rekening werd gehouden met random error ( $S^2_e$ ) en random effecten van klassen ( $S^2_k$ ) en scholen ( $S^2_s$ ). Dat wil zeggen dat scores op mondelinge communicatieve competentie mochten variëren tussen kinderen, tussen klassen en tussen scholen. Vervolgens werden drie controlevariabelen toegevoegd als fixed effecten: leeftijd (Model 2), sekse (Model 3) en thuistaal (Model 4). In Model 5 werd sociometrische status als een fixed effect toegevoegd om te toetsen of kinderen met een verschillende sociometrische status verschilden in hun scores op mondelinge communicatieve competentie. In Model 6 werd de interactie tussen sekse en sociometrische status toegevoegd om te onderzoeken of er sekseverschillen zijn in de sociometrische groepsverschillen in mondelinge communicatieve competentie. Tot slot mochten in Model 7 de sociometrische groepsverschillen in mondelinge communicatieve competentie variëren tussen klassen en scholen. Modellen werden met elkaar vergeleken met behulp van de log likelihood ratio testen voor modelverbetering (alfa van 0.05) en effect groottes werden berekend middels de procedure van Tymms (2004).

## Resultaten

### Verkennde analyses

*De rol van leeftijd.* De relatie tussen mondelinge communicatieve competentie en leeftijd werd onderzocht met behulp van Pearson product-moment correlatie analyses. Er was een sterke, positieve correlatie tussen de twee variabelen,  $r = .51$ ,  $n = 570$ ,  $p < .001$ . Oudere kinderen lieten een hoger niveau zien van mondelinge communicatieve competentie dan jongere kinderen. Om te onderzoeken of kinderen van verschillende sociometrische groepen verschilden in leeftijd, werd een one-way between-groups analysis of variance (ANOVA) uitgevoerd. Er was een statistisch significant verschil in leeftijd tussen de vijf sociometrische groepen:  $F(4, 560) = 8.84$ ,  $p < .001$ . Post-hoc vergelijkingen met Tukey HSD testen lieten zien dat de gemiddelde leeftijd van afgewezen kinderen significant lager was dan de gemiddelde leeftijd van populaire, controversiële en gemiddelde kinderen. Bovendien waren de genegeerde kinderen significant jonger dan kinderen

in de populaire en controversiële groepen. Tot slot lieten de analyses zien dat de leeftijd van kinderen in de gemiddelde groep significant lager lag dan die van kinderen in de populaire groep.

**De rol van sekse.** Een t-toets voor onafhankelijke steekproeven werd uitgevoerd om de niveaus van mondelinge communicatieve competentie tussen jongens en meisjes te vergelijken. Er was een significant verschil in scores tussen jongens ( $M = 23.98$ ,  $SD = 7.72$ ) en meisjes ( $M = 25.55$ ,  $SD = 8.03$ ;  $t(568) = -2.38$ ,  $p = .018$ , tweezijdig): meisjes scoorden hoger dan jongens op de Nijmeegse Pragmatiekttest. De grootte van de verschillen in gemiddelden (mean difference =  $-1.57$ , 95% CI:  $-2.86$  tot  $-0.27$ ) was klein (eta squared =  $.01$ ). Een Chi-kwadraat toets voor onafhankelijkheid liet zien dat er sekseverschillen waren in de sociometrische status van kinderen,  $X^2(4, N = 570) = 14.12$ ,  $p = .007$ , Cramer's  $V = .16$ . Post-hoc analyses, waarbij gestandaardiseerde residuen werden gebruikt, lieten zien dat de controversiële groep significant meer jongens bevatte dan meisjes. Er werden geen verschillen gevonden in sekse compositie in de andere vier sociometrische groepen.

**De rol van thuistaal.** Om het niveau van mondelinge communicatieve competentie te vergelijken tussen kinderen met Nederlands als thuistaal en kinderen met een andere thuistaal, werd een t-toets voor onafhankelijke steekproeven uitgevoerd. Resultaten lieten zien dat kinderen met Nederlands als thuistaal significant hoger scoorden op de Nijmeegse Pragmatiekttest ( $M = 24.56$ ,  $SD = 7.56$ ) in vergelijking met kinderen voor wie Nederlands niet de thuistaal was ( $M = 20.94$ ,  $SD = 9.76$ ;  $t(99.94) = 3.07$ ,  $p < .001$ , tweezijdig). De grootte van het verschil in gemiddelden (gemiddelde verschil =  $3.62$ , 95% CI:  $1.30$  to  $5.94$ ) was klein (eta squared =  $.02$ ). Daarnaast werd een Chi kwadraat test voor onafhankelijkheid uitgevoerd om te onderzoeken of er sociometrische groepsverschillen waren in thuistaal. Er werden geen significante verschillen gevonden,  $X^2(4, N = 432) = 6.54$ ,  $p = .162$ , Cramer's  $V = .12$ .

## Multilevel analyses

**Sociometrische groepsverschillen in het niveau van mondelinge communicatieve competentie.** De belangrijkste analyse van dit onderzoek betrof sociometrische groepsverschillen in het niveau van de mondelinge communicatieve competentie van kinderen. In Tabel 2 wordt de modelfit weergegeven voor elk model en worden de verschillende modellen met elkaar vergeleken. Zoals blijkt uit de tabel, paste Model 5 (met sociometrische status) het beste bij de data (Model 5 versus Model 4,  $X^2(4) = 19.33$ ,  $p < .001$ ). Dit betekent dat, zelfs na het controleren voor leeftijd (Model 2), sekse (Model 3), en thuistaal (Model 4), er een significant effect was van sociometrische

**Tabel 2** Modelfit en vergelijking van de verschillende multilevel modellen (N = 570)

	Model	N <sub>pars</sub>	-2Loglikelihood	Modellen	Vergelijking		
					$\Delta X^2$	$\Delta df$	<i>p</i>
1	Nul model	4	3949.27				
2	+ leeftijd	5	3764.15	2 vs 1	185.12	1	<.001
3	+ sekse	6	3758.78	3 vs 2	5.37	1	.020
4	+ thuistaal	7	2849.84	4 vs 3	908.94	1	<.001
5	+ sociometrische status	11	2830.51	5 vs 4	19.33	4	<.001
6	+ sekse x sociometrische status	15	2824.79	6 vs 5	5.72	4	.221
7	Model 5 + variantie in relatie tussen klassen en scholen	19	2829.51	7 vs 5	1	8	.998

status op mondelinge communicatieve competentie. Het toevoegen van de interactie tussen sekse en sociometrische status (Model 6) resulteerde niet in een betere modelfit (Model 6 versus Model 5,  $X^2(4) = 5.72$ ,  $p = .221$ ). Dit betekent dat de verschillen tussen de vijf sociometrische groepen in scores op mondelinge communicatieve competentie hetzelfde waren voor jongens en meisjes. Daarnaast bleek dat het laten variëren van de relatie tussen sociometrische status en mondelinge communicatieve tussen klassen en scholen (Model 7) ook niet resulteerde in een betere modelfit (Model 7 versus Model 5,  $X^2(8) = 1$ ,  $p = .998$ ). Dat betekent dat sociometrische groepsverschillen in het niveau van mondelinge communicatieve competentie niet afhankelijk waren van klas en school.

Schattingen van de parameters van het nul model (Model 1) en het definitieve model (Model 5) worden gegeven in Tabel 3. Er werd een significant effect van leeftijd ( $\beta = 6.16$ ,  $SE = 0.52$ ,  $t = 11.81$ ,  $p < .001$ ) en thuistaal ( $\beta = 3.63$ ,  $SE = 0.84$ ,  $t = 4.34$ ,  $p < .001$ ) op mondelinge communicatieve competentie gevonden. Dit effect werd niet gevonden voor sekse ( $\beta = -0.68$ ,  $SE = 0.65$ ,  $t = -1.05$ ,  $p = .296$ ). Dit betekent dat zowel leeftijd als thuistaal variantie verklaart in de scores op mondelinge communicatieve competentie. Bovendien verschilden zowel de afgewezen groep ( $\beta = -3.05$ ,  $SE = 0.97$ ,  $t = -3.15$ ,  $p = .002$ ) als de genegeerde groep ( $\beta = -2.54$ ,  $SE = 0.95$ ,  $t = -2.66$ ,  $p = .008$ ) significant van de gemiddelde groep in hun scores op mondelinge communicatieve competentie.

Als laatste stap werden post hoc vergelijkingen uitgevoerd om de verschillen in het niveau van mondelinge communicatieve competentie tussen de vijf sociometrische groepen te berekenen (Tabel 4). Resultaten laten zien dat zowel afgewezen kinderen als genegeerde kinderen een significant lager niveau van mondelinge communicatieve competentie hebben in vergelijking met populaire, controversiële en gemiddelde kinderen (zie Figuur 1).

**Tabel 3** Nul model en definitieve model voor de scores van kinderen op mondelinge communicatieve competentie (N = 570)

Nul model					
Fixed deel	Parameter	SE	df	t	p
Intercept	24.47	0.65	12.95	37.43	<.001
Random deel					
	S <sup>2</sup>	SE			
Scholen	1.66	1.94			
Klassen	4.29	2.52			
Error	56.74	3.45			
Finale model					
Fixed deel	Parameter	SE	df	t	p
Intercept	-9.19	2.84	363.38	-3.22	.001
Leeftijd	06.16	0.52	350.36	11.81	<.001
Sekse (0 = jongen)	-0.68	0.65	420.50	-1.05	.296
Thuis taal (0 = Nederlands)	3.63	0.84	417.61	4.34	<.001
Sociometrische status (1 = populair)	1.44	0.99	420.77	1.45	.149
Sociometrische status (2 = afgewezen)	-3.05	0.97	417.93	-3.15	.002
Sociometrische status (3 = genegeerd)	-2.54	0.95	417.82	-2.66	.008
Sociometrische status (4 = controversieel)	-0.58	1.20	422.91	-0.48	.629
Random deel					
	S <sup>2</sup>	SE	ICC		
Scholen	0.90	1.15	0.02		
Klassen	0.40	1.14	0.01		
Error	42.04	2.94			

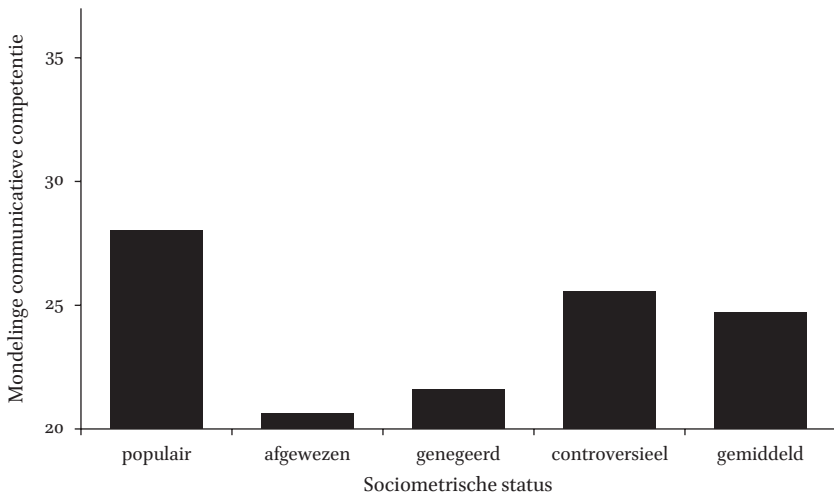
*Noot.* Sekse (1 = meisje) als referentiegroep; sociometrische status (5 = gemiddeld) als referentiegroep; thuis taal (2 = niet-Nederlands) als referentiegroep;  $R^2 = 0.59$ .

**Tabel 4** Paarsgewijze vergelijkingen van mondelinge communicatieve competentie en sociometrische status (N = 570)

Aangepaste gemiddelde verschillen (Standaardfouten tussen haakjes)							
	Sociometrischestatus	Mean (SE)	1	2	3	4	5
1	Populair	26.45 (0.85)	-				
2	Afgewezen	21.89 (0.83)	-4.57*** (1.08)**	-			
3	Genegeerd	22.61 (0.84)	-3.84*** (1.10)**	0.72 (1.06)	-		
4	Controversieel	25.18 (1.00)	-1.28 (1.20)	3.29** (1.20)	2.56* (1.22)	-	
5	Gemiddeld	25.33 (0.53)	-1.13 (0.87)	3.44*** (0.84)	2.71*** (0.85)	(0.15) (1.01)	-

*Noot.* \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \*\*\* $p \leq .001$ .





*Figuur 1* Visuele plot van het niveau van mondelinge communicatieve competentie, ingedeeld op basis van sociometrische status

Afgewezen en genegeerde kinderen verschillen niet significant van elkaar in hun niveau van mondelinge communicatieve competentie. Populaire, controversiële en gemiddelde kinderen verschillen daarnaast niet van elkaar in hun niveau van mondelinge communicatieve competentie.

## Discussie

Het belangrijkste doel van het huidige onderzoek was om te onderzoeken of er sociometrische groepsverschillen bestaan in het niveau van mondelinge communicatieve competentie van kinderen. De hypothese was dat populaire kinderen een hoger niveau van mondelinge communicatieve competentie zouden laten zien dan gemiddelde kinderen. Bovendien was de verwachting dat afgewezen kinderen een lager niveau van mondelinge communicatieve competentie dan gemiddelde kinderen zouden laten zien. Er werden geen specifieke verwachtingen met betrekking tot het niveau van mondelinge communicatieve competentie van genegeerde en controversiële kinderen opgesteld. Resultaten van multilevel analyses lieten zien dat zowel afgewezen als genegeerde kinderen lager scoorden op mondelinge communicatieve competentie dan gemiddelde kinderen. Populaire en controversiële kinderen verschilden niet van gemiddelde kinderen in hun niveau van mondelinge communicatieve competentie.

De bevinding dat afgewezen kinderen een significant lager niveau lieten zien van mondelinge communicatieve competentie dan gemiddelde kinderen komt overeen met uitkomsten van eerder onderzoek waarin een significante en negatieve relatie werd gevonden tussen sociale afwijzing en mondelinge communicatieve competentie (e.g., Van der Wilt et al., 2018). De interacties van kinderen met hun klasgenoten zouden een rol kunnen spelen in deze relatie (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Newcomb et al., 1993). Afgewezen kinderen zijn namelijk vooral betrokken bij negatieve interacties: ze worden over het algemeen als agressiever beschouwd dan gemiddelde kinderen en zijn vaker betrokken bij ruzies (voor reviews, zie Griffin & Gross, 2004; Leary, Twenge, & Quinlivan, 2006). Vanwege hun moeilijkheden in interacties met klasgenoten, zijn afgewezen kinderen mogelijk minder gemotiveerd om interacties met klasgenoten te initiëren en hebben zij, als een gevolg daarvan, minder mogelijkheden om hun communicatieve vaardigheden te ontwikkelen (Menting et al., 2011). De negatieve interacties die afgewezen kinderen hebben met klasgenoten kan hen dus beperken in de ontwikkeling van hun mondelinge communicatieve competentie (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Newcomb et al., 1993).

Een belangrijke bevinding van het huidige onderzoek is dat naast afgewezen kinderen ook genegeerde kinderen een significant lager niveau van mondelinge communicatieve competentie lieten zien dan gemiddelde kinderen. Over het algemeen zijn genegeerde kinderen verlegen kinderen die geneigd zijn zich terug te trekken (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Klasgenoten laten hen vaak een beetje links liggen (Newcomb et al., 1993). In tegenstelling tot afgewezen kinderen, zijn genegeerde kinderen niet per se betrokken bij negatieve interacties met klasgenoten, maar hebben ze vooral minder interacties in vergelijking met hun klasgenoten (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Newcomb et al., 1993). Het feit dat genegeerde kinderen weinig interacties aangaan met hun klasgenoten kan ertoe leiden dat zij minder mogelijkheden hebben om hun communicatieve vaardigheden te ontwikkelen (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Newcomb et al., 1993). Dat zou een verklaring kunnen zijn voor hun lagere niveau van mondelinge communicatieve competentie.

Bij het interpreteren van de uitkomsten van het huidige onderzoek is het belangrijk om op te merken dat in dit onderzoek een cross-sectioneel, correlatieel design werd gebruikt. Hoewel sociometrische groepsverschillen zijn gevonden in de mondelinge communicatieve competentie, kunnen we dus niet concluderen dat de sociometrische status van kinderen hun niveau van mondelinge communicatieve competentie beïnvloedt. Het omgekeerde zou namelijk ook het geval kunnen zijn: een bepaald

niveau van mondelinge communicatieve competentie kan invloed hebben op de sociale positie van kinderen in de klas. In dat geval zou een laag niveau van mondelinge communicatieve competentie leiden tot een afgewezen of een genegeerde sociometrische status en zouden de interacties die kinderen aangaan met hun klasgenoten opnieuw een belangrijke rol kunnen spelen. Er is namelijk in eerder onderzoek gesuggereerd dat kinderen met een laag niveau van mondelinge communicatieve competentie meer moeilijkheden ervaren in het uiten van hun gevoelens en behoeften en in het interpreteren van de intenties van andere kinderen (e.g., Menting et al., 2011). Het ligt dan ook voor de hand dat ze op meer conflicten en onbegrip stuiten en vaker verkeerd worden begrepen (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Gulay, 2011). Aangezien kinderen over het algemeen de voorkeur geven aan positieve en bevredigende interacties met klasgenoten (Gifford-Smith & Brownell, 2003) kan het constant betrokken zijn in conflicterende interacties leiden tot actieve afwijzing door klasgenoten (i.e., een afgewezen status). Het is daarnaast ook mogelijk dat negatieve ervaringen met interacties met klasgenoten tot onzekerheid leidt: kinderen zullen steeds meer geneigd zijn om contact met klasgenoten uit de weg te gaan om op die manier moeizame interacties met klasgenoten te vermijden (Gulay, 2011). Kinderen die zich zo terugtrekken uit de groep worden geleidelijk aan steeds meer onzichtbaar (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Newcomb et al., 1993) en zullen uiteindelijk, als gevolg daarvan, een grotere kans hebben om een afgewezen of genegeerde status te verwerven (zie ook Lemerise, 1997).

Het is zeer waarschijnlijk dat de relatie tussen de sociometrische status van kinderen en hun mondelinge communicatieve competentie niet een bepaalde richting op gaat, maar wederkerig is. Het is aannemelijk dat, over tijd, de relatie tussen sociometrische status en mondelinge communicatieve competentie een cyclische relatie wordt (e.g., een afgewezen status leidt tot moeizame communicatie met klasgenoten wat vervolgens leidt tot verdere afwijzing, enzovoort; Gulay, 2011; Nærland, 2011). Toekomstig onderzoek met een experimenteel en longitudinaal design zou de mogelijke wederkerigheid van de relatie tussen sociometrische status en mondelinge communicatieve competentie kunnen toetsen. Dergelijk onderzoek zou ook mogelijke mediators mee moeten nemen om nog meer inzicht te krijgen in deze relatie. Eerdere studies naar onderliggende mechanismen hebben bijvoorbeeld laten zien dat kinderen met minder goed ontwikkelde executieve functies en kinderen die minder goed in staat zijn om hun emoties te reguleren en het perspectief van een ander in te nemen meer moeite hebben met sociale interacties (Godleski, Kamper, Ostrov, Hart,

& Blakely-McClure, 2015; Holmes, Kim-Spoon, & Deater-Deckard, 2016; Slaughter, Imuta, Peterson, & Henry, 2016). Hoewel deze bevindingen op zichzelf interessant zijn, is er minder bekend over hoe deze factoren met elkaar samenhangen en hoe ze gerelateerd zijn aan mondelinge communicatieve competentie. Onderzoek naar de relatie tussen sociometrische status en mondelinge communicatieve competentie waarin meerdere sociaal-cognitieve vaardigheden worden meegenomen kan inzicht geven in de mechanismen die onderliggend zijn aan deze relatie.

Hoewel de huidige studie interessante uitkomsten heeft opgeleverd, zijn er een aantal beperkingen waar rekening mee gehouden dient te worden. Allereerst was ongeveer 60% van de ouders van de kinderen hoogopgeleid. De steekproef was daardoor relatief homogeen. In de gehele Nederlandse populatie is ongeveer 30% van de mensen hoog opgeleid (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2018). Men moet daarom voorzichtig zijn met het generaliseren van de huidige resultaten. Daarnaast wordt er in sociometrisch onderzoek vaak gevraagd naar drie positieve en negatieve nominaties, maar stellen sommige onderzoekers dat kinderen niet moeten worden beperkt in het aantal nominaties dat ze mogen geven (Babcock, Marks, Crick, & Cillessen, 2014; Gazelle, Faldowski, & Peter, 2015). Het voordeel van het beperken van het aantal nominaties dat kinderen mogen geven is dat de procedure in dat geval kort duurt. Daarnaast dwingt het kinderen om enigszins kieskeurig te zijn (Gazelle et al., 2015). Aan de andere kant is een voordeel van het gebruik van een onbeperkt aantal nominaties dat kinderen niet worden gedwongen om hun nominaties te beperken tot drie klasgenoten. Bovendien heeft onderzoek uitgewezen dat data verkregen door middel van een onbeperkt aantal nominaties betrouwbaarder is dan de informatie die wordt verkregen met een beperkt aantal nominaties (Babcock et al., 2014). Aangezien er nog steeds discussie is over de relatieve voor- en nadelen van deze twee procedures, zouden onderzoekers beide procedures zorgvuldig moeten overwegen, zodat zij op basis van hun onderzoeksdoel een weloverwogen keuze maken.

Aangezien de relatie tussen de sociometrische status van kinderen en hun niveau van mondelinge communicatieve competentie wederkerig lijkt te zijn, zou een praktische implicatie van het huidige onderzoek kunnen zijn om te concentreren op beide factoren. Echter, de sociometrische status van kinderen kan heel moeilijk direct worden beïnvloed (Cillessen et al., 2000). Bovendien heeft recent onderzoek laten zien dat er op dit moment slechts weinig aandacht wordt besteed aan de systematische bevordering van de mondelinge communicatieve competentie van kinderen in de kleuterklas (Van der Veen, Van Renswouw, & Pennings, in voorbereiding). Op

basis van de resultaten van deze studie worden kleuterleerkrachten aangeemoedigd om meer expliciete aandacht te besteden aan het bevorderen van de mondelinge communicatieve competentie van hun leerlingen (zie bijvoorbeeld Van der Veen, Van der Wilt, Van Kruistum, Van Oers, & Michaels, 2017). Daarnaast biedt het huidige onderzoek een mogelijk startpunt voor preventie- en interventieprogramma's: programma's waarin de bevordering van de mondelinge communicatieve competentie van kinderen wordt meegenomen zouden kinderen kunnen helpen om vaardiger te worden in het aangaan van positieve interacties met anderen en in het terugdringen van sociale afwijzing en isolatie (Nelson et al., 2016).

Samenvattend heeft het huidige onderzoek laten zien dat kinderen van verschillende sociometrische groepen verschillen in hun niveau van mondelinge communicatieve competentie. Zowel afgewezen kinderen als genegeerde kinderen bleken een significant lager niveau van mondelinge communicatieve competentie te hebben in vergelijking met gemiddelde kinderen. Deze bevindingen laten zien dat de mondelinge communicatieve competentie van kinderen een rol speelt in de sociale positie die ze innemen in de klas. Longitudinaal onderzoek met een experimenteel design zou de richting van de relatie tussen de sociometrische status van kinderen en hun niveau van mondelinge communicatieve competentie verder kunnen analyseren. Bovendien is verder onderzoek nodig naar mogelijke mediators in dit verband.

## Noot

1. Dit artikel is een vertaling van het artikel: van der Wilt, F., van der Veen, C., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2018). Popular, rejected, neglected, controversial, or average: Do young children of different sociometric groups differ in their level of oral communicative competence? *Social Development*, 27, 793-807.

## Referenties

- Archer, A. (2000). Communicative competence expanded: A 'multiliteracies' approach to English Additional Language teaching. *English Academy Review*, 17(1), 83-96.
- Asher, S. R., & Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Babcock, B., Marks, P.E L., Crick, N.R., & Cillessen, A.H.N. (2014). Limited nomination reliability using single and multiple-item measures. *Social Development*, 23(3), 518-536.
- Black, B., & Hazen, N.L. (1990). Social status and patterns of communication in acquainted and unacquainted preschool children. *Developmental Psychology*, 26(3), 379-387.

- Bonica, C., Arnold, D.H., Fisher, P.H., Zeljo, A., & Yershova, K. (2013). Relational aggression, relational victimization, and language development in preschoolers. *Social Development, 12*(4), 551-561.
- Bukowski, W.M., Sippola, L.K., Hoza, B., & Newcomb, A.F. (2000). Pages from a sociometric notebook: An analysis of nomination and rating scale measures of acceptance, rejection, and social preference. In T. Cillessen & W.M. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the study and measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 11-26). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E.A. Soler, & P.S. Jordà (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Central Bureau for Statistics. (2018, May 15). *Population; education level; sex, age and migration background* [Data file]. Retrieved from <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/82275NED/table?ts=1527449196233>
- Cillessen, A.H.N. (2009). Sociometric methods. In K. H. Rubin, W.M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 82-99). New York, NY: The Guildford Press.
- Cillessen, A.H., Bukowski, W.M., & Haselager, G.J.T. (2000). Stability of sociometric categories. *New Directions for Child and Adolescent Development, 88*, 75-93.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*(4), 557-570.
- Deater-Deckard, K. (2001). Annotation: Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology. *Child Development, 42*(5), 565-579.
- Embrechts, M., Mugge, A., & Van Bon, W. (2005). *Nijmeegse Pragmatiek Test. Handleiding*. Amsterdam, the Netherlands: Harcourt Test Publishers.
- Flook, L., Repetti, R.L., & Ullman, J.B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology, 41*(2), 319-327.
- Gazelle, H., Faldowski, R.A., & Peter, D. (2015). Using peer sociometrics and behavioral nominations with young children. In O.N. Saracho (Ed.), *Handbook of research methods in early childhood education. Review of research methodologies volume 1* (pp. 27-69). Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Gifford-Smith, M.E., & Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*(4), 235-284.
- Godleski, S.A., Kamper, K.E., Ostrov, J.M., Hart, E.J., & Blakely-McClure, S.J. (2015). Peer victimization and peer rejection during early childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 44*(3), 380-392.
- Gravetter, F.J., & Wallnau, L.B. (2004). *Statistics for the behavioral sciences*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Gremillion, M.L., & Martel, M.M. (2014). Merely misunderstood? Receptive, expressive, and pragmatic language in young children with disruptive behaviour disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 43*(5), 765-776.
- Griffin, R.S., & Gross, A.M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior, 9*, 379-400.
- Gulay, H. (2011). Effects of peer relationships and gender on Turkish children's language skills. *Social Behavior and Personality, 39*(7), 979-992.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 84-108.

- Holmes, C. J., Kim-Spoon, J., & Deater-Deckard, K. (2016). Linking executive function and peer problems from early childhood through middle adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 31-42.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth, England: Penguin.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Leary, M. R., Twenge, J. M., & Quinlivan, E. (2006). Interpersonal rejection as a determinant of anger and aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 10(2), 111-132.
- Lemerise, E. A. (1997). Patterns of peer acceptance, social status, and social reputation in mixed-age preschool and primary classrooms. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(2), 199-218.
- McCabe, P. C., & Meller, P. J. (2004). The relationship between language and social competence: How language impairment affect social growth. *Psychology in the Schools*, 41(3), 313-321.
- Menting, B., van Lier, P. A. C., & Koot, H. M. (2011). Language skills, peer rejection, and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 72-79.
- Moreno, J. L. (1934). *A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing.
- Mostow, A.J., Izard, C. E., Fine, S., & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73(6), 1775-1787.
- Nærlund, T. (2011). Language competence and social focus among preschool children. *Early Child Development and Care*, 181(5), 599-612.
- Nelson, D. A., Burner, K. C., Coyne, S. M., Hart, C. H., & Robinson, C. C. (2016). Correlates of sociometric status in Russian preschoolers: Aggression, victimization, and sociability. *Personality and Individual Differences*, 94, 332-336.
- Nelson, D. A., Robinson, C. C., Hart, C. H., Albano, A. D., & Marshall, S. J. (2010). Italian preschoolers' peer-status linkages with sociability and subtypes of aggression and victimization. *Social Development*, 19(4), 698-720.
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99-128.
- Ostrov, J.M., & Gosleski, S.A. (2007). Relational aggression, victimization, and language development: Implications for practice. *Topics in Language Disorders* 27(2), 146-166.
- Parker, J.G., Rubin, K.H., Erath, S.A., Wojslawowicz, J.C., & Buskirk, A.A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (pp. 419-493). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Pedersen, S., Vitaro, F., Barker, E.D., & Borge, A.I. (2007). The timing of middle-childhood peer rejection and friendship: Linking early behavior to early-adolescent adjustment. *Child Development*, 78(4), 1037-1051.
- Rescorla, L., Ross, G. & McClure, S. (2007). Language delay and behavioural/emotional problems in toddlers: Findings from two developmental clinics. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 1063-1078.
- Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, C.C., & Henry, J.D. (2016). Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years. *Child Development*, 86(4), 1159-1174.
- Snijders, T.A.B., & Bosker, R.J. (2004). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modelling*. London, England: Sage.
- Troesch, L.M., Keller, K., & Grob, A. (2016). Language competence and social preference in childhood: A meta-analysis. *European Psychologist*, 21(3), 167-179.



- Tymms, P. (2004). Effect sizes in multilevel models. In I. Schagen, & K. Elliot (Eds.), *But what does it mean? Calculating effect sizes in educational research* (pp. 55-66). Slough, England: National Foundation for Educational Research.
- Van der Veen, C. (2017). *Dialogic classroom talk in early childhood education* (Dissertatie). Vrije Universiteit Amsterdam, the Netherlands.
- Van der Veen, C., Van der Wilt, F., Van Kruistum, C., Van Oers, B., & Michaels, S. (2017). MODELzTALK: An intervention to promote productive classroom talk. *The Reading Teacher*, 70(6), 689-700.
- Van der Veen, C., Van Renswouw, M., & Pennings, H. (in voorbereiding). The relation between early childhood teachers' beliefs about oral language teaching and their interpersonal behavior in the classroom.
- Van der Wilt, F., Van der Veen, C., Van Kruistum, C., & Van Oers, B. (2018). Why can't I join? Peer rejection in early childhood education and the role of oral communicative competence. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 247-254.
- Van der Wilt, F., Van Kruistum, C., Van der Veen, C., & Van Oers, B. (2016). Gender differences in the relationship between oral communicative competence and peer rejection: An explorative study in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 807-817.
- Von Grünigen, R., Perren, S., Nägele, C., & Alsaker, F. (2010). Immigrant children's peeracceptance and victimization in kindergarten: The role of local language competence. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(3), 679-697.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Woodhouse, S.S., Dykas, M.J., & Cassidy, J. (2012). Loneliness and peer relations in adolescence. *Social Development*, 21(2), 273-293.
- Wu, X., Hart, C.H., Draper, T.W., & Olsen, J.A. (2001). Peer and teacher sociometrics for preschool children: Cross-informant concordance, temporal stability, and reliability. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(3), 416-443.

## Over de auteurs

**Femke van der Wilt** is docent en postdoc Pedagogische en Onderwijswetenschappen, Vrije Universiteit Amsterdam.

Correspondentieadres: f.m.vander.wilt@vu.nl

**Chiel van der Veen** is universitair docent Pedagogische en Onderwijswetenschappen, Vrije Universiteit Amsterdam.

**Claudia van Kruistum** is Adviseur ICT en onderzoek, Universiteit van Amsterdam en Hogeschool van Amsterdam.

**Bert van Oers** is Emeritus hoogleraar Pedagogische en Onderwijswetenschappen, Vrije Universiteit Amsterdam.



