

Jongens versus meisjes

Van den Bergh, B.R.H.

Published in:

Kind en Adolescent: Tijdschrift voor pedagogiek, Psychiatrie en Psychologie

Publication date:

1999

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Van den Bergh, B. R. H. (1999). Jongens versus meisjes: Zelf- en leerkrachtbeoordeling op de CBSK en CBSL. *Kind en Adolescent: Tijdschrift voor pedagogiek, Psychiatrie en Psychologie*, 20(2), 93-103.

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.

Jongens versus meisjes: zelf- en leerkrachtbeoordeling op de CBSK en CBSL

Samenvatting: Met de Competentiebelevingsschaal voor Kinderen (CBSK) en de leerkrachtversie (CBSL) werden, bij een representatieve steekproef van Vlaamse jongens ($n = 433$) en meisjes ($n = 386$) van het vierde, vijfde en zesde leerjaar, geslachtsverschillen onderzocht met behulp van bivariate variantieanalyses. Jongens beoordelen zichzelf voor alle schalen – behalve voor Gedragshouding – significant hoger dan meisjes, terwijl leerkrachten doorgaans de meisjes hoger inschatten. In vergelijking met de leerkrachtbeoordeling schatten meisjes zich voor alle schalen, behalve Sportieve Vaardigheden, lager in dan jongens. In de discussie worden deze geslachtsverschillen en de veronderstelling van Harters begrip 'accuraatheid' kritisch bekeken.

De Competentiebelevingsschaal voor Kinderen (CBSK; Veerman, Straathof, Treffers, Van den Bergh & Ten Brink, 1997) is een Nederlandse versie van de 'Self-Perception Profile for Children' (SPPC) van Harter (1985) en meet aspecten van zelfwaardering bij kinderen van acht tot twaalf jaar. Harter gaat ervan uit dat zelfwaardering in die leeftijdsgroep specifiek of globaal van aard kan zijn. De SPPC (en CBSK) meet de beleving van competentie op vijf specifieke domeinen (Schoolvaardigheden, Sociale Acceptatie, Sportieve Vaardigheden, Fysieke Verschijning, Gedragshouding), en daarnaast ook het 'Gevoel van Eigenwaarde' dat opgevat wordt als een globale evaluatie van het functioneren van het 'zelf' als persoon. In internationaal vergelijkend onderzoek met de SPPC blijkt het een consistent gegeven dat jongens voor de schalen Sportieve Vaardigheden en Fysieke Verschijning hogere scores halen dan meisjes. Daarnaast scoren jongens in een aantal studies ook hoger op Schoolvaardigheden en Gevoel van Eigenwaarde. Indien meisjes hoger scoren dan jongens is het bijna altijd op de schaal Gedragshouding (voor een overzicht van geslachtsverschillen in zelfbeoordeling met de SPPC: Harter (1985, 1998) en Van den Bergh & Marcoen (1999); bij Swennenhuis & Veerman (1995) vindt men een overzicht van geslachtsverschillen met Nederlandstalige schalen).

In haar theorie over de ontwikkeling van de zelfwaardering benadrukt Harter (1998), naast het belang van de meer in het kind te situeren behoefte om competent met de omgeving om te gaan (de competentiebehoefte), ook de rol van de socialiserende omgeving in de kinderjaren. In navolging van onder anderen Cooley, Mead en Baldwin, gaat ze ervan uit dat kinderen zich spiegelen aan het beeld dat 'belangrijke anderen' van hen hebben, in de eerste

Mevr. dr. B. Van den Bergh, psychologe, is als wetenschappelijk stafmedewerker werkzaam bij het Centrum voor Bevolkings- en Gezinsonderzoek (CBGS) in Brussel.

Contactadres: CBGS, Markiesstraat 1, 1000 Brussel, België, e-mail: cbgs@wvc.vlaanderen.be.

Dit onderzoek werd gefinancierd door het CBGS. De auteur wil de leerlingen en leerkrachten bedanken voor hun bereidwillige medewerking alsook een aantal mensen die betrokken waren bij de steekproeftrekking, het verzamelen en de statistische verwerking van de gegevens, namelijk L. Bruckers, M. Callens, A. Marcoen, G. Molenberghs en R. Stroobants.

plaats de ouders. Maar zij erkent dat ook andere opvoeders – zoals de leerkracht –, en vrienden, klas- en leeftijdgenootjes, en broers en zussen een belangrijke rol spelen bij het dynamische en interactieve proces van opbouw van zelfwaardering (Harter, 1998). Kinderen focussen op de verwachtingen van anderen aangaande het ‘type persoon’ dat ze willen dat het kind is of wordt, en kinderen incorporeren deze verwachtingen tot een soort ‘self-guides’ die verder geïnternaliseerd worden. Ze vergelijken hun actuele competenties (‘me-self’, het reële zelf) met de geïnternaliseerde normen (het ideale zelf). Harter stelt dat een kind een inaccuraat zelfbeeld heeft indien er een discrepantie is tussen zijn of haar zelfbeoordeling en het onafhankelijk oordeel van ‘belangrijke anderen’ over de competentie van het kind. Om het oordeel van anderen te kunnen meten ontwikkelde Harter (1985) onder meer de ‘Teacher’s Rating Scale of Child’s Actual Behavior’, een leerkrachtversie van de SPPC, waarin aan de leerkrachten gevraagd wordt om op elk van de vijf specifieke domeinen hun oordeel te geven over de competentie van het kind. Alhoewel de aldus omschreven accuraatheid van het zelfbeeld toeneemt met de leeftijd, blijven er toch verschillen bestaan in de mate waarin de zelfbeoordeling overeenstemt met de beoordeling van derden. Harter benoemt de drie groepen kinderen die wat betreft accuraatheid van de zelfbeoordeling onderscheiden kunnen worden als volgt: 1. de ‘overschatters’ (‘overraters’) die zichzelf hoger inschatten dan de leerkracht; 2. de ‘onderschatters’ (‘underraters’) die zichzelf lager inschatten dan de leerkracht; en 3. de kinderen van wie het zelfoordeel congruent is met de beoordeling door de leerkracht. Hierna spreken wij over deze drie groepen als diegenen waarvoor tussen zelf- en leerkrachtbeoordeling respectievelijk een positieve, een negatieve of geen discrepantie wordt vastgesteld. Harter (1998) stelde vast dat wanneer men kinderen met een inaccurate zelfbeoordeling en kinderen met een accurate zelfbeoordeling, die gematcht werden op basis van gelijkheid in feitelijke competentie, vrij laat kiezen welke taak zij willen uitvoeren, de kinderen met een inaccurate zelfbeoordeling meer kiezen voor gemakkelijke, weinig uitdagende taken dan kinderen met een accurate zelfbeoordeling. Onderschatters zouden hierbij handelen in overeenstemming met hun eigen geloof in of perceptie van eigen incompetentie, terwijl overschatters zo handelen om het risico op falen te ontlopen en hun overtrokken zelfbeeld in stand te houden. Uit het onderzoek van Philips en Zimmerman (1990, geciteerd in Harter, 1998) bleek dat meisjes, vanaf de leeftijd van veertien jaar, oververtegenwoordigd zijn bij de onderschatters.

Men zou ervan kunnen uitgaan dat men, door bij het interpreteren van de geslachtsverschillen in zelfbeoordeling tevens rekening te houden met vastgestelde geslachtsverschillen in leerkrachtbeoordeling en accuraatheid van de zelfbeoordeling, eerstgenoemde verschillen meer genuanceerd kan interpreteren dan wanneer men ze onafhankelijk hiervan beoordeelt. Men kan competenties waarvoor geslachtsverschillen in zelfbeoordeling worden vastgesteld zo immers verder gaan onderscheiden al naargelang die verschillen al dan niet overeenstemmen met ‘objectief’ vastgestelde geslachtsverschillen (of dus verschillen in feitelijke competentie die worden vastgesteld door een ‘objectieve’ beoordelaar, in dit geval de leerkracht) en al naargelang er al dan niet geslachtsverschillen in accuraatheid van de zelfbeoordeling vastgesteld worden. Het belang van dit onderscheid situeert zich voor een onderzoeker waarschijnlijk op een ander terrein dan voor een clinicus. Men kan zich voorstellen dat een onderzoeker die vooral geïnteresseerd is in het vaststellen van feitelijke geslachtsverschillen in competentie, zijn aandacht verder vooral zal richten op

die competentiedomeinen waarvoor geslachtsverschillen vastgesteld bij verschillende beoordelaars in dezelfde lijn liggen, en waarbij geen of zo weinig mogelijk geslachtsverschillen in accuraatheid van de waarneming worden vastgesteld. Een clinicus zal zich bij de begeleiding van een individueel kind in de eerste plaats richten op die competentiedomeinen waarvoor het kind zichzelf over- of onderschat en bij het vaststellen van de oorzaak van deze over- of onderschatting kan het nuttig zijn na te gaan of systematische verschillen in de benadering van jongens of meisjes hiermee iets kunnen te maken hebben.

In deze bijdrage wordt, aan de hand van zes bivariante analyses, nagegaan of er bij acht- tot twaalfjarigen voor de zes subschalen van de CBSK geslachtsverschillen gevonden kunnen worden: 1. in de zelfbeoordeling van competentie; 2. in het oordeel van de leerkracht over de competentie van het kind; en 3. in de discrepantie tussen de zelfbeoordeling en de beoordeling van de leerkracht.

Methode

Onderzoeksgroep en procedure

De onderzoeksgroep werd samengesteld op basis van de steekproef van het representatief onderzoek naar de leefsituatie en competentie van lagere-schoolkinderen in Vlaanderen ($n = 1798$), uitgevoerd door het Centrum voor Bevolkings- en Gezinsstudie (zie Van den Bergh, 1997) en bestaat uit 819 leerlingen van het vierde, vijfde en zesde leerjaar. Dit betreffen 433 jongens en 386 meisjes die afkomstig zijn van 31 scholen verspreid over heel Vlaanderen. De gemiddelde leeftijd bedraagt tien jaar en zes maanden. De CBSK werd klassikaal afgenomen door studenten pedagogiek die hiervoor een korte gerichte training gekregen hadden. De leerkrachtversie werd doorgaans ingevuld op de dag dat de gegevens van de kinderen in de klas verzameld werden.

Meetinstrumenten

Zelfwaardering werd in het onderzoek gemeten met de CBSK (Veerman e.a., 1997). Deze schaal meet zelfwaardering in vijf specifieke domeinen, te weten Schoolvaardigheden, Sociale Acceptatie, Sportieve Vaardigheden, Fysieke Verschijning, Gedragshouding en het globaal Gevoel van Eigenwaarde. De zes subschalen bestaan uit zes items die gescoord worden op een vierpuntschaal.

De beoordelingen van de leerkracht worden gemeten met de Competentiebeoordelingsschaal voor de Leerkracht (CBSL), die we ontwikkelden op basis van de oorspronkelijke 'Teacher's Rating Scale of Child's Actual Behavior' van Harter (1985). Deze laatste schaal omvat slecht items die betrekking hebben op de vijf specifieke domeinen van competentiebeleving. Deze worden door drie items gemeten die zowel inhoudelijk als wat vraag- en antwoordvorm betreft, telkens nauw aansluiten bij drie overeenstemmende items van de betreffende SPCC-subschaal. We vertaalden deze vijf subschalen. Omdat wij meenden dat een leerkracht ook een oordeel kan geven over de aard van de globale zelfwaardering van het kind, rekening houdend met de competentie en

leefsituatie van het kind, construeerden wij ook een subschaal voor globale zelfwaardering. Hiertoe werden de vragen 6, 12 en 18 overgenomen uit de CBSK en geherformuleerd, als volgt: 6. 'dit kind mag blij zijn met hoe het is' of 'dit kind heeft redenen om niet blij te zijn met hoe het is'; 12. 'dit kind mag tevreden zijn over zichzelf' of 'dit kind heeft weinig redenen om over zichzelf tevreden te zijn'; en 18. 'dit kind zijn/haar leven is leuk zoals het is' of 'dit kind zijn/haar leven is niet leuk zoals het nu is'.

Zowel de CBSK (Van den Bergh & Van Ranst, 1998; Veerman e.a., 1997) als de CBSL (Van den Bergh & Marcoen, 1999) beschikken over goede psychometrische kwaliteiten bij Vlaamse kinderen. De factorstructuur van de competentiebeleving op de vijf specifieke domeinen werden voor de beide schalen bevestigd in een confirmatorische factoranalyse en de subschalen beschikken over een hoge interne consistentie (Cronbachs alfa's liggen tussen 0,73 en 0,83 voor de CBSK en tussen 0,83 en 0,93 voor de CBSL).

Statistische analyse

Met behulp van een bivariate variantieanalyse werd, afzonderlijk voor elke subschaal, het effect van de 'within-factor' beoordelaar, de 'between-factor' geslacht én de interactie tussen beide gezamenlijk geschat. Dit model kan equivalent opgevat worden als een lineair gemengd model (Verbeke & Molenberghs, 1997). Het model werd als volgt geparаметriseerd: $Y = \mu + \alpha \text{ geslacht} + \beta \text{ beoordelaar} + \gamma \text{ geslacht} * \text{beoordelaar} + \epsilon$. De vector Y bevat beide observaties, dus zowel de beoordeling door het kind als de beoordeling door de leerkracht. De vector met fouttermen (ϵ) wordt verondersteld normaal verdeeld te zijn met gemiddelde 0 en met een een blokdiagonale covariantiematrix waarbij de diagonaalelementen algemene 2×2 matrices zijn. In de analyses werden als referentiegroepen voor geslacht en beoordelaar respectievelijk 'meisjes' en 'leerkracht' genomen. De voorspelde waarden worden voor de vier groepen (de verschillende combinaties van geslacht-beoordelaar) aan de hand van volgende formule geschat: 1. meisje/zelf: $Y = \mu + \beta$; 2. meisje/leerkracht: $Y = \mu$; 3. jongen/zelf: $Y = \mu + \alpha + \beta + \gamma$ en 4. jongen/leerkracht: $Y = \mu + \alpha$. De schatting van de parameters werd uitgevoerd met de 'maximum likelihood-methode'. Deze analyse laat toe personen met onvolledige gegevens (indien enkel zelfoordeel of enkel oordeel van de leerkracht beschikbaar is) in de analyse te betrekken. De resultaten zijn geldig indien het non-respons mechanisme 'missing at random' is (Little & Rubin, 1987). Geslachtseffecten, effecten van de beoordelaar en interactie-effecten (die geslachtsverschillen in discrepantie tussen leerkracht en kind kunnen weergeven) werden nagegaan met behulp van F-testen.

Resultaten

In tabel 1 worden de resultaten van de bivariate variantieanalyse weergegeven. Voor elke subschaal worden de schatters en standaardfouten voor de parameters μ , α , β en γ uit het lineair gemengd model, de F-statistiek, het aantal vrijheidsgraden en de p-waarde getoond. Uit deze gegevens kunnen we afleiden dat er voor drie schalen een hoofdeffect van geslacht (gecorrigeerd voor beoordelaar en interactie) werd gevonden, en verder voor alle schalen

Tabel 1. Resultaten van de variantieanalyse

<i>Effect</i>	<i>Schatter</i>	<i>Standaard- fout</i>	<i>F</i>	<i>Vrijheids- graden</i>	<i>p</i>
Schoolvaardigheden					
Intercept (μ)	3,005	0,047			
Geslacht (α)	-0,122	0,064	0,08	897	0,7833
Beoordelaar (β)	-0,383	0,042	89,40	696	0,0001
Interactie (γ)	0,218	0,058	14,14	696	0,0002
Sociale acceptatie					
Intercept (μ)	3,137	0,040			
Geslacht (α)	-0,053	0,055	3,06	897	0,0807
Beoordelaar (β)	-0,297	0,043	32,92	688	0,0001
Interactie (γ)	0,243	0,061	15,62	688	0,0001
Sportieve vaardigheden					
Intercept (μ)	2,706	0,041			
Geslacht (α)	0,016	0,057	9,86	889	0,0017
Beoordelaar (β)	0,057	0,043	32,11	653	0,0001
Interactie (γ)	0,229	0,061	14,24	653	0,0002
Fysieke verschijning					
Intercept (μ)	3,382	0,034			
Geslacht (α)	-0,124	0,046	6,41	898	0,0115
Beoordelaar (β)	-0,459	0,046	61,73	691	0,0001
Interactie (γ)	0,432	0,062	48,49	691	0,0001
Gedragshouding					
Intercept (μ)	3,366	0,038			
Geslacht (α)	-0,288	0,056	18,68	898	0,0001
Beoordelaar (β)	-0,543	0,042	179,91	689	0,0001
Interactie (γ)	0,261	0,061	18,07	689	0,0001
Gevoel van eigenwaarde					
Intercept (μ)	3,371	0,033			
Geslacht (α)	-0,147	0,047	0,01	896	0,9344
Beoordelaar (β)	-0,354	0,042	49,44	682	0,0001
Interactie (γ)	0,300	0,058	26,62	682	0,0001

ook een hoofdeffect van beoordelaar (gecorrigeerd voor geslacht en interactie) én een interactie-effect. Indien er interactie-effecten worden vastgesteld is het effect van één variabele (bijvoorbeeld geslacht) afhankelijk van het niveau van de andere variabele (in dit voorbeeld de beoordelaar). Hierna zullen verder alleen die effecten geïnterpreteerd worden die een antwoord bieden op de gestelde vragen.

Tabel 2 toont voor elke subschaal de verwachte gemiddelde score en de standaardfout op deze waarde en de resultaten van de F-testen, die aangeven of er een geslachtsverschil optreedt wanneer het kind zichzelf beoordeelt of wanneer het door de leerkracht beoordeeld wordt. De verwachte waarden

Tabel 2. Verwachte gemiddelde waarden en standaardfouten

CBSK en CBSL-subschalen	Zelfbeoordeling		Leerkrachtbeoordeling							
	Jongens ¹	Meisjes ²	F	p	Jongens ³	Meisjes ⁴	F	P		
Schoolvaardigheden	Gem.	2,718	2,622	4,71	0,0304	Gem.	2,883	3,005	-3,65	0,0571
	S.f.	0,043	0,033			S.f.	0,029	0,047		
Sociale Acceptatie	Gem.	3,029	2,839	18,8- 6	0,0001	Gem.	3,083	3,137	-0,94	0,3305
	S.f.	0,030	0,032			S.f.	0,038	0,040		
Sportieve Vaardigheden	Gem.	3,008	2,763	29,8- 1	0,0001	Gem.	2,722	2,706	0,07	0,7794
	S.f.	0,030	0,033			S.f.	0,040	0,041		
Fysieke Verschijning	Gem.	3,230	2,923	38,8	0,0001	Gem.	3,258	3,382	-7,40	0,0067
	S.f.	0,033	0,037			S.f.	0,030	0,034		
Gedragshouding	Gem.	2,796	2,823	-5,0	0,4784	Gem.	3,078	3,366	-26,62	0,0001
	S.f.	0,027	0,026			S.f.	0,041	0,038		
Gevoel van Eigenwaarde	Gem.	3,170	3,017	13,5- 4	0,0003	Gem.	3,224	3,371	-9,86	0,0018
	S.f.	0,028	0,030			S.f.	0,033	0,033		

¹n = 427 tot 433; ²n = 414 tot 424; ³n = 381-386; ⁴n = 318-355
 Gem. = gemiddelde; S.f. = standaardfout

kunnen met behulp van de schatters voor parameters eenvoudig berekend worden.

Bij het nagaan van geslachtsverschillen in zelfbeoordeling (vraag 1) stellen we vast dat, voor alle schalen, behalve voor gedragshouding, geldt dat $\alpha + \gamma > 0$. Uit de resultaten van de F-testen (zie tabel 2) blijkt dat jongens zich voor alle schalen, met uitzondering van Gedragshouding, significant hoger inschatten dan dat meisjes dat doen. Voor Gedragshouding schatten meisjes zichzelf hoger in dan jongens, het verschil is echter niet statistisch significant.

Bij het nagaan van geslachtsverschillen in leerkrachtbeoordeling (vraag 2) stellen we vast dat voor bijna alle schalen geldt dat $\alpha < 0$, terwijl voor Sportieve Vaardigheden $\alpha > 0$. Dit wijst erop dat leerkrachten de competentie van jongens lager beoordelen dan die van meisjes voor alle schalen, behalve voor Sportieve Vaardigheden waarop ze jongens hoger beoordelen dan meisjes. De geslachtsverschillen in leerkrachtbeoordeling zijn statistisch significant voor Fysieke Verschijning, Gedragshouding en Gevoel van Eigenwaarde en marginaal significant voor Schoolvaardigheden.

Bij het nagaan van geslachtsverschillen in discrepantie tussen leerling- en leerkrachtbeoordeling (vraag 3) stellen we vast dat voor op één (Sportieve Vaardigheden) na alle schalen geldt dat $\beta < \beta + \gamma < 0$ (waarbij β het verschil aanduidt tussen zelf- en leerkrachtbeoordeling voor meisjes en $\beta + \gamma$ deze discrepantie voor jongens aanduidt). Uit deze parameterschattingen blijkt dat de negatieve discrepantie tussen zelf- en leerkrachtbeoordeling voor vijf schalen groter is voor meisjes dan voor jongens en de positieve discrepantie voor één schaal groter is voor jongens dan voor meisjes. In termen van Harter uitgedrukt kan men zeggen dat jongens in hun zelfbeoordeling, voor vijf schalen minder inaccuraat (en dus accurater) zijn dan meisjes, omdat ze zichzelf minder onderschatten dan meisjes en dat ze voor Sportieve Vaardigheden meer inaccuraat (of dus minder accuraat) zijn omdat ze zich daar meer overschatten dan meisjes.

Discussie

De vastgestelde significante geslachtsverschillen in zelfbeoordeling (vraag 1) – steeds in het voordeel van de jongens – zijn in overeenstemming met gegevens uit de literatuur (zie Harter, 1985, 1998; Swennenhuis & Veerman, 1995; Veerman e.a., 1997) en met vorige analyses op deze steekproef (Van den Bergh & Marcoen, 1999). Het feit dat in onze analyses, naast de in de literatuur steevast gevonden geslachtseffecten voor Sportieve Vaardigheden en Fysieke Verschijning en de minder frequent aangetroffen effecten voor Schoolvaardigheden, Gevoel van Eigenwaarde en Gedragshouding, ook effecten voor Sociale Acceptatie zijn gevonden, kan te maken hebben met het feit dat door de grote omvang van onze steekproef vlugger significante effecten vastgesteld zijn of kan met toevallige verschillen in steekproefkenmerken samenhangen.

De significante en marginaal significante geslachtsverschillen in leerkrachtbeoordeling (vraag 2) liggen voor alle schalen in de tegenovergestelde richting van de geslachtsverschillen in zelfbeoordeling: de leerkracht beoordeelt de competentie van meisjes hoger dan die van jongens voor Schoolvaardigheden, Fysieke Verschijning, Gedragshouding en Gevoel van Eigenwaarde.

Voor alle schalen zijn geslachtsverschillen in discrepantie tussen zelf- en

leerkrachtbeoordeling vastgesteld (vraag 3), meestal in het nadeel van de meisjes. Uitgaande van de veronderstelling van Harter (dat het oordeel van de leerkracht een objectieve norm is) kan men deze resultaten zien als een bevestiging (en uitbreiding naar een jongere groep) van de resultaten van het onderzoek van Philips en Zimmerman (1990, geciteerd in Harter, 1998) waarin gesteld wordt dat meisjes vanaf hun veertiende jaar oververtegenwoordigd zijn bij de onderschatters. Dit is slechts één van de mogelijke interpretaties.

Op basis van de vastgestelde discrepanties in zelf- en leerkrachtbeoordeling zou men, in de lijn van Harters redenering, kunnen zeggen dat jongens voor Sportieve vaardigheden (waarop ze zich meer overschatten), meer 'pochen' dan meisjes, terwijl ze voor alle overige vijf schalen (waarop ze zich minder onderschatten) 'minder bescheiden zijn' dan meisjes. Kan men nu stellen dat de vastgestelde significante geslachtsverschillen, die steeds in het voordeel van jongens zijn, vooral waardevol zijn voor die schalen waar jongens accurater zijn in hun oordeel dan meisjes (Schoolvaardigheden, Sociale Acceptatie, Fysieke Verschijning, Gevoel van Eigenwaarde) en minder waardevol voor Sportieve Vaardigheden waarop jongens minder accuraat zijn in hun oordeel (in casu meer pochen) dan meisjes? Aangezien er geen enkele schaal is waarvoor geen geslachtsverschillen in discrepantie werden vastgesteld is het moeilijk absolute uitspraken in die zin te doen over de waarde of relevantie van de gevonden geslachtsverschillen in zelfbeoordeling. Men kan bijvoorbeeld ook zeggen dat het feit dat er voor meisjes geen geslachtsverschillen gevonden werden te maken heeft met het feit dat meisjes (met uitzondering van de schaal Sportieve Vaardigheden) bescheidener zijn. Bovendien kan men bij het beantwoorden verder ook rekening houden met het geslachtsverschil in leerkrachtbeoordeling. Een belangrijk probleem bij het beantwoorden van dit soort vragen is de keuze van de beoordelaar wiens standpunt men volgt om de 'inaccuraatheid' te bepalen.

Harter stelt dat een kind een inaccuraat zelfbeeld heeft indien er een discrepantie is tussen zijn of haar zelfbeoordeling en het oordeel van de leerkracht. Met, onder andere, Byrne (1996) stellen wij ons vragen bij dit uitgangspunt. Een aantal leerkrachten deelden ons na het invullen van de vragenlijsten bijvoorbeeld mee dat zij het moeilijk vonden om de leerlingen voor Sportieve Vaardigheden te beoordelen. Zij brachten dit in verband met het feit dat de leerlingen van een andere leerkracht turnles krijgen en zichzelf derhalve niet zo goed op de hoogte waren van de sportieve prestaties van de leerlingen. Het feit dat kinderen zich enkel voor Sportieve Vaardigheden hoger inschatten dan de leerkracht zou ons inziens hiermee kunnen samenhangen. Dit doet vragen rijzen bij de veronderstelling van Harter (1985) dat het oordeel van de leerkracht opgevat kan worden als een objectief oordeel over de feitelijke competentie van het kind. Men kan zich, met uitzondering misschien voor de schaal Schoolvaardigheden waar de leerkracht zich bij zijn of haar oordeel ook op objectieve toetsen kan baseren, terecht afvragen of een leerkracht de kinderen wel voldoende kent en objectief kan beoordelen. In die zin kan gesteld worden dat de vastgestelde positieve discrepantie tussen zelf- en leerkrachtbeoordeling voor Sportieve Vaardigheden evenzeer kan wijzen op een 'onderschatten door de leerkracht' als op een 'overschatten door het kind'. Voor alle andere schalen geldt dan dat de vastgestelde negatieve discrepanties evenzeer kunnen wijzen op een 'overschatten door de leerkracht' als op een 'onderschatten door het kind'. In studies over 'inferred self-concept' (afgeleid zelfconcept) neemt men uitdrukkelijk dit laatste standpunt in en doet

men bijvoorbeeld uitspraken over de accuraatheid van het oordeel van de leerkrachten over het zelfconcept van het kind. Deze wordt dan vastgesteld aan de hand van een vergelijking met de zelfbeoordeling van het kind (bijv. Marsh, Craven & Debus, 1998). Men gaat er in onderzoek echter meer en meer van uit dat men het oordeel van het kind (of in het algemeen, elk 'zelf'-oordeel) en het oordeel van de leerkracht (of in het algemeen, het oordeel van een externe beoordelaar) als twee onafhankelijke bronnen van informatie moet zien. Het vaststellen van de discrepantie is op zich waardevol, maar het standpunt dat men daarbij inneemt is arbitrair. Op basis van de verkregen informatie, kunnen geen onbetwiste uitspraken worden gedaan over de 'accuraatheid', 'validiteit' of 'waarheidsgetrouwheid' van het oordeel van de ene of de andere beoordelaar (Achenbach, McConaughy & Howell, 1987; Byrne, 1996; Hughes, 1984).

Om nu de bovengestelde vragen te beantwoorden, kan men per schaal de gevonden geslachtsverschillen in zelfbeoordelingen relateren aan geslachtsverschillen in leerkrachtbeoordeling en aan inaccuraatheid of – correcter uitgedrukt – aan discrepantie in zelf- en leerkrachtbeoordeling. Dit laat in zekere mate toe een verder onderscheid in eerstgenoemde geslachtsverschillen aan te brengen maar toont tegelijk duidelijk de relatieveit van het ingenomen standpunt aan. We proberen dit voor een aantal schalen te concretiseren. Op de vraag bijvoorbeeld of jongens nu echt mooier zijn dan meisjes kan men antwoorden dat ze zichzelf mooier vinden dan meisjes en daarbij 'bescheiden zijn' in hun oordeel (omdat ze zichzelf lager inschatten dan de leerkracht). De leerkracht vindt meisjes echter mooier dan jongens en meisjes zijn nog bescheidener in hun oordeel. Is een meisje dan ten onrechte bescheidener in haar oordeel (de leerkracht vindt haar immers mooier) of gaat de leerkracht er ten onrechte vanuit dat een meisje mooier is dan een jongen (de jongen vindt zichzelf immers mooier)? Dezelfde vragen kan men zich stellen met betrekking tot het schools presteren en de globale zelfwaardering. Op de vraag of jongens beter zijn in sport dan meisjes kan men antwoorden dat jongens vinden dat ze beter zijn en hierbij 'pochen' (want ze schatten zichzelf hoger in dan de leerkracht) en dat de leerkracht hen evengoed vindt als meisjes, die op hun beurt ook pochen maar minder dan jongens. Pocht de jongen hier eigenlijk meer of gaat de leerkracht er ten onrechte van uit dat het hij niet goed is in sporten (terwijl hij dat in feite wel is)? Voor de schaal Gedragshouding scoort de leerkracht meisjes hoger dan jongens. Meisjes beoordelen zichzelf niet hoger dan jongens maar er werd vastgesteld dat ze inaccurater zijn in hun oordeel dan jongens. Heeft het niet vinden van geslachtsverschillen te maken met het feit dat meisjes 'bescheidener' zijn dan jongens? Gedragen meisjes zich feitelijk beter dan jongens of kan men eerder stellen dat de leerkracht er vooral van uitgaat dat zij zich beter gedragen?

De resultaten op de schaal Gedragshouding kunnen gerelateerd worden aan verschillen die Harter (1998) meent op de merken in de socialisatie van jongens en meisjes. Het feit dat meisjes zichzelf niet positiever beoordelen dan jongens maar door de leerkracht wel positiever beoordeeld worden dan jongens, deed de vraag rijzen of meisjes zich feitelijk beter gedragen dan jongens of dat leerkrachten er vooral vanuit gaan dat ze zich beter gedragen. Het zou erop kunnen wijzen dat leerkrachten voor meisjes hogere gedragsnormen stellen die dan op hun beurt geïnternaliseerd worden en waaraan meisjes trachten te voldoen. Harter (1998) haalt aan dat in onderzoek aangetoond zou zijn dat, in situaties waar jongens en meisjes gelijk zijn in competentie, de meisjes zowel

van hun ouders als van hun leerkracht doorgaans minder positieve en meer negatieve feedback krijgen dan jongens. Het is denkbaar dat leerkrachten minder geneigd zijn om meisjes positief te bekrachtigen omdat zij vinden dat meisjes zich beter (horen te?) gedragen dan jongens; zij vinden het goed gedrag van meisjes immers evident. Het niet ontvangen van positieve feedback kan echter door kinderen aanvoeld worden als het krijgen van een negatieve evaluatie (Harter, 1998), waardoor meisjes zich ten onrechte lager gaan inschatten.

Harter (1998, p. 597) stelt ook dat meisjes in het algemeen meer gesocialiseerd worden in de richting van het behagen van anderen, om coöperatief, vriendelijk, empathisch en gehoorzaam te zijn, terwijl in de opvoeding van jongens sterker de autonomie wordt benadrukt en het assertief, creatief, zelfverzekerd en onafhankelijk handelen. Al liggen de normen voor jongens op bepaalde gebieden hoger dan voor meisjes, dan maakt het aangegeven verschil in socialisatie dat meisjes, om hun gedrag aan de door hen geïnternaliseerde normen te toetsen, voortdurend feedback nodig hebben van anderen omdat deze normen nu eenmaal op hun relatie met anderen betrekking hebben. Omdat dit voor de aan jongens opgelegde en geïnternaliseerde normen veel minder het geval is blijven meisjes voor (de beoordeling van) hun zelfwaardering meer afhankelijk van anderen dan jongens.

Externe normen worden door kinderen geïnternaliseerd. De vastgestelde grotere discrepantie tussen kind- en leerkrachtbeoordeling bij meisjes zou erop kunnen wijzen dat zij een grotere discrepantie ervaren tussen het ideale zelf (de geïnternaliseerde normen) en het reële zelf dan jongens. Indien het inderdaad zo is dat deze laatste discrepantie bij meisjes groter is dan bij jongens, dan is dit een risico voor de ontwikkeling van een evenwichtig zelfbeeld en dit kan ertoe leiden dat meisjes een grotere kans hebben op het ontwikkelen van een depressie dan jongens, zoals vastgesteld in onderzoek (Harter 1998, p. 576). Harter (1998) gaat anderzijds in tegen de gedachte dat het bestaan van een discrepantie tussen het ideale zelf (de geïnternaliseerde normen) en het reële zelf vooral risico's voor een integere ontwikkeling inhoudt. De discrepantie kan ook gezien worden als een motor die het gedrag stuurt en richt naar het ideale zelf. Dit kan dan op zijn beurt verklaren waarom meisjes doorgaans meer vlijt betonen om tot goede schoolresultaten te komen dan jongens. Harter (1998) besluit dan ook dat er meer onderzoek nodig is naar contextuele factoren die de grootte en de functie van de discrepantie tussen het reële en ideale zelf beïnvloeden. Onderzoek naar verbanden met een brede waaier van uitkomstvariabelen zal kunnen aantonen in welke mate deze discrepantie een harmonieuze ontwikkeling bevordert dan wel bemoeilijkt. Het onderzoek naar de leefsituatie van kinderen in Vlaanderen (Van den Bergh, 1997) biedt hiertoe een aantal mogelijkheden.

Uit de resultaten komt als belangrijke conclusie naar voor dat acht- tot twaalfjarige meisjes hun competentie doorgaans lager inschatten dan jongens en een grotere negatieve discrepantie vertonen met het oordeel van de leerkracht over hun competentie. Deze verschillen zouden in verband gebracht kunnen worden met een geslachtsverschil in socialisatie. Het meer positief bekrachtigen en het pogen te doorbreken van de geslachtsgebonden rolverwachtingspatronen zouden ertoe kunnen bijdragen dat meisjes zichzelf minder laag inschatten en een positief zelfbeeld kunnen opbouwen.

Literatuur

- Achenbach, T.M., McConaughy, S.H., & Howell, C.T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213-232.
- Byrne, B.M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1998). The development of Self-Representations. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Volume Ed.), *Handbook of Child Psychology (Fifth Ed.)*. Vol. 3: *Social, Emotional and Personality Development* (pp. 553-617). New York: Wiley.
- Hughes, H.M. (1984). Measures of self-concept and self-esteem for children aged 3-12 years: A review and recommendations. *Clinical Psychology Review*, 4, 65-692.
- Little, R.J.A., & Rubin, D.B. (1987). *Statistical Analysis with Missing Data*. New York: Wiley.
- Marsh, H.W., Craven, R., & Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A Multicohort-Multioccasion study. *Child Development*, 69, 1030-1053.
- Swennenhuis, P. B., & Veerman, J. W. (1995). *Nederlandstalige Harterschalen: Een inventarisatie. Intern rapport* (Episcript 16). Duivendrecht: Paedologisch Instituut.
- Van den Bergh, B. (1997). *Kindertijd. Kinderen en ouders over de leefsituatie van kinderen op lagere schoolleeftijd in Vlaanderen*. CBGS Document 1997/1. Leuven: Garant.
- Van den Bergh, B.R.H., & Marcoen, A. (1999). Measuring self-perception in fourth through sixth grade boys and girls: factor structure, reliability, and convergent validity of a Dutch version of the Self-Perception Profile for Children. *Psychologica Belgica*, 39, 29-47.
- Van den Bergh, B.R.H., & Van Ranst, N. (1998). Self-concept in children: equivalence of measurement and structure across gender and grade of Harter's Self-Perception Profile for Children. *Journal of Personality Assessment*, 70, 564-582.
- Verbeke, G., & Molenberghs, G. (1997). *Linear Mixed Models in Practice: A SAS Oriented Approach, Lecture Notes in Statistics* 126. New York: Springer-Verlag.
- Veerman, J.W., Straathof, M.A.E., Treffers, Ph.D.A., Van den Bergh, B., & Ten Brink, L. T. (1997). *Handleiding Competentiebelevingsschaal voor Kinderen (CBSK)*. Lisse: Swets & Zeitlinger.