

Sociale vaardigheden en sociale interacties bij kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in de leeftijd van 0 tot en met 6 jaar: een systematische literatuur review.

Student: A. E. Dollen (s3660559)

Begeleider: mevr. E. (Erica) Kamphorst (Msc)
2e beoordelaar: dr. A. M. (Anoek) Sluiter-Oerlemans

Rijksuniversiteit Groningen
Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen
Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen
Juni 2022

Abstract

Objective: To examine social interactions and social skills with peers, classmates and friends for gifted children in the age group 0 to 6 years.

Methods: Articles were eligible for this research when they 1) studied social relationships; 2) described children in the age range 0 to 6 years old; 3) described high-ability children. All articles were found on 16 April 2022 in databases ERIC, PsychINFO, Medline, SocINDEX, Web of Science, and Scopus. For analysis, the group of age-appropriate development children with whom gifted children may engage in social interactions was split into three groups: peers, classmates, and friends. Within the included articles, similarities and differences per group were examined. An attempt was made to prevent bias via 20 percent inter-reliability checks from an independent researcher. The inter-reliability checks were made during abstract- and title screening, full-text screening, and quality check.

Results: In all, 11 studies were retrieved, only 2 described the situation outside of (pre)school. The quality of studies varied from weak to strong. In the relationship with both peers and classmates high-ability children prefer playing in solitary, however, they are able to adjust their behavior to that of age-appropriate developing children. With friends, there is a preference for older children or developmentally similar peers.

Conclusions and implications: Gifted children often experience problems in communication since they have a higher verbal knowledge than other children their age. This impacts social interactions of high-ability children and friendships they have, possibly making engagement in social interactions more difficult. Gifted children tend to search for other children with similar interests or intellectual capacity to form friendships. Some limitations of the research concern difficulties in recognizing gifted children and the limited information available about high-ability children under the age of 4. An implication of this study is the creation of an overview of literature.

Sociale vaardigheden en sociale interacties bij kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in de leeftijd van 0 tot en met 6 jaar: een systematische literatuur review.

Statistisch bekeken is het aannemelijk dat 2,27% van alle mensen een IQ-testscoreresultaat hebben boven de 130 (Hendriks et al., 2020). Dit resultaat houdt in dat er kwalitatief een ‘score op zeer begaafd niveau’ is vastgesteld. Hoogbegaafdheid kan volgens het Centrum voor Jeugd en Gezin (2022) worden vastgesteld vanaf vier jaar oud. Deze keuze om pas na de vierjarige leeftijd van hoogbegaafdheid te spreken is gemaakt, omdat IQ scores pas vrij consistent zijn vanaf vierjarige leeftijd als voorspeller voor intelligentie op latere leeftijd (Schneider et al., 2014). Kinderen kunnen echter volgens Cattenstart en collega’s (2018) voor deze leeftijd ook kenmerken van hoogbegaafdheid laten zien, ze dragen alleen dit label op dat moment nog niet, omdat hoogbegaafdheid officieel met een intelligentietest vastgesteld dient te worden.

Bij kinderen jonger dan vier jaar oud wordt daarom gesproken van een ontwikkelingsvoorsprong, er is een vermoeden dat deze kinderen op latere leeftijd hoogbegaafd zouden kunnen zijn. Dit vermoeden bestaat over deze kinderen, aangezien ze op een bepaald moment een ontwikkelingsvoorsprong hebben ten opzichte van leeftijdsgenoten met een leeftijdsadequate ontwikkeling. Deze voorsprong kan terug te zien zijn in meerdere voorspellende begaafdheidsfactoren, bijvoorbeeld in intellectuele capaciteiten (terug te zien in o.a. vroeg beginnen met praten), psychomotoriek (terug te zien in o.a. eerder beginnen met lopen of kruipen) of sociale competentie (terug te zien in o.a. een hoger verantwoordelijkheidsgevoel in vergelijking met leeftijdsgenoten) (Bildiren, 2018; Heller et al., 2000). Echter is er geen zekerheid dat een kind deze voorsprong vast zal gaan houden (Drent & van Gerven, 2007; Schneider et al., 2014). Een ontwikkelingsvoorsprong kan daarmee ook tijdelijk van aard zijn en is ‘slechts’ een signalering van hoogbegaafdheid.

Verder is het behalen van een IQ-testscoreresultaat op ‘zeer begaafd niveau’ geen definitie die als synoniem van hoogbegaafdheid gebruikt kan worden (Houkema, 2008). Voor hoogbegaafdheid is het belangrijk om naast de IQ-testscore, ook te kijken naar specifieke eigenschappen die kenmerkend zijn voor hoogbegaafdheid (Sternberg & Kaufmann, 2018). Deze eigenschappen zijn te vinden op cognitief-, taalkundig-, socio-emotioneel- en psychomotorisch vlak. Zo stellen hoogbegaafde kinderen in vergelijking met typisch opgroeiende kinderen op vroege leeftijd al vragen over meerdere interessegebieden, zeggen ze eerder hun eerste woordje en lezen ze op een vroegere leeftijd, en bevragen ze eerder de regels uit gevoel voor onrechtvaardigheid (Bildiren, 2018; Kieboom, 2020). Op het sociaal-emotionele gebied, kunnen kinderen met een vermoedelijke ontwikkelingsvoorsprong door de voorlopende intellectuele ontwikkeling soms unieke sociale- en

emotionele kenmerken vertonen, zoals extreme sensitiviteit of perfectionisme (Rinn & Majority, 2018). Ook hebben deze kinderen vaak een versterkt bewustzijn, wat impact kan hebben op de manier waarop ze interacteren met de directe omgeving om hen heen (Kieboom, 2016). Dit zou invloed kunnen hebben op de interacties die kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong aangaan met de kinderen om hen heen, zoals leeftijdsgenoten, klasgenoten of vrienden. Deze impact is terug te zien in het gegeven dat kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong eerder dan kinderen met een leeftijdsadequate ontwikkelingen een discrepantie merken tussen de woorden en daden die een individu toont en de daadwerkelijke gedachtenpatronen die een persoon heeft. Hierdoor kunnen de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong heel observerend worden en uiteindelijk afstand nemen van de mensen waarbij de discrepantie opgemerkt wordt. Kinderen met ontwikkelingsvoorsprong voelen zich namelijk op een jongere leeftijd dan leeftijdsadequaata al betrokken bij de individuen om hen heen, wat maakt dat zij vaak een goede inschatting kunnen maken van deze mensen en eerder doorhebben (Kieboom, 2016).

Binnen dit onderzoek zullen de relaties worden bekeken die kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong aangaan met deze drie groepen. Leeftijdsgenoten zullen worden gedefinieerd als “Kinderen die elkaar ontmoeten in een buitenschoolse locatie en ongeveer dezelfde leeftijd hebben”. Deze kinderen ontmoeten elkaar bijvoorbeeld op sportlocaties of op zwembaden. Ze kunnen naar dezelfde school gaan en in de zelfde klas zitten, maar dit is niet altijd het geval. Indien de kinderen elkaar op een buitenschoolse plaats ontmoeten kan dit zorgen voor een betere band tussen de kinderen, aangezien de kinderen overeenkomende interesses zouden kunnen hebben en elkaar hierdoor beter zouden kunnen begrijpen. Klasgenoten zullen binnen dit onderzoek gedefinieerd worden als “Kinderen met- of zonder een ontwikkelingsvoorsprong die bij elkaar in dezelfde klas zitten, dit kan zowel bij een peuteropvang, een kinderdagverblijf of op de eerste jaren van de basisschool zijn”. Deze kinderen trekken meerdere dagen in de week met elkaar op en zien elkaar daardoor frequent. Binnen deze context leren kinderen veel socialiseren en omgaan met andere kinderen door met elkaar te spelen. Vrienden worden binnen dit onderzoek omschreven als “Kinderen die vriendschappelijke relaties met elkaar aangaan en zich van deze relaties in zekere mate bewust lijken te zijn van deze relaties”. Als er wordt gesproken over een vriendschappelijke (peuter)relatie, omvat deze zowel de peuters zelf die een vriendschap aangaan en/of de (in vergelijking met de kinderen met ontwikkelingsvoorsprong zelf) oudere kinderen waarmee een vriendschap is aangegaan, die zich bewust zijn van de en gemeenschappelijke interesse vanuit het perspectief en op het niveau van de peuter met ontwikkelingsvoorsprong, zo kunnen er zinvolle uitwisselingen plaatsvinden (Ridgway et al., 2020).

Begripsomschrijvingen

In dit onderzoek zal een focus gelegd worden op een van de specifieke eigenschappen die gepaard gaan met hoogbegaafdheid, het sociale aspect. Veel definities van ontwikkelingsvoorsprongen in literatuur nemen dit aspect niet mee in de begripsomschrijving van hoogbegaafdheid. Om deze reden wordt voor dit onderzoek de holistische begripsomschrijving gebruikt van de term hoogbegaafdheid, zoals opgesteld door Cathcart (2020). Deze luidt als volgt:

We see that this involves a process which begins with the inherent inner differences of the gifted psyche, producing personal qualities, advanced abilities, and distinctive traits, which in turn lead to the characteristic asynchronous development of the gifted child. Collectively these factors combine to produce behaviours and needs which in many ways separate the gifted child from age peers. His or her resulting experiences in interacting with others, positive and negative, eventually shape that child's sense of identity, coalescing to form the philosophy and values which will drive his or her mature life and actions and lead to his or her life vision, and eventually to the possibility of fulfilment through creation, invention, service, or leadership.

(Cathcart, 2020, p. 24).

Binnen deze definitie wordt de ontwikkeling die hoogbegaafde kinderen doormaken omschreven, eveneens als het feit dat ze unieke ondersteuningsbehoeften hebben. Verder wordt in deze definitie een nadruk gelegd op het sociale aspect van een ontwikkelingsvoorsprong. Bij dit begrip is het belangrijk om te onthouden dat elk kind verschilt en niet elk kenmerk bij ieder kind met een ontwikkelingsvoorsprong voor zal komen. Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong worden vaak herkend aan doordat ze uitblinken op cognitief vlak. Zo vragen ze voortdurend veel vragen en bevragen ze de gedragingen van andere mensen (Bildiren, 2018). Op dit cognitieve vlak zijn kenmerken aan te wijzen die te herkennen zijn vanaf de geboorte van een kind, zoals extreme alertheid, nieuwsgierigheid en het eerder interacties willen aangaan met de omgeving (bijvoorbeeld door oogcontact te zoeken). Verder hebben de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong vaak een vergevorderde mate van theoretische kennis, dit is terug te zien in de grote hoeveelheid interessegebieden die kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong kunnen hebben. Deze theoretische kennis hoeft echter niet altijd op academisch vlak terug te komen, het is namelijk geen garantie dat deze kinderen bijvoorbeeld goed zijn in wiskunde of lezen. Wel beheersen kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong, over het algemeen, de taal die zij spreken eerder dan kinderen met een

leeftijdsadequate ontwikkeling en kunnen zij op een eerdere leeftijd lezen. Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong zijn ook regelmatig geïnteresseerd in dezelfde activiteiten die kinderen met een leeftijdsadequate ontwikkeling leuk vinden, echter zoeken de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong naar meer diepgang en detail in dergelijke activiteiten (Bildiren, 2018).

Andere belangrijke begrippen binnen deze studie zijn sociale vaardigheden, sociale competentie, sociale interacties en sociale relaties. Sociale vaardigheden worden omschreven als het vermogen van mensen om goed te kunnen communiceren met anderen en het in staat zijn om zichzelf goed te kunnen aanpassen aan de sociale omgeving, met als doel geaccepteerd te worden door leeftijdsgenoten en het vermijden van onnodige- en/of onproductieve conflicten van niet-verbale en verbale aard (Caldarella & Merrell, 1997; Hulstijn et al., 2008). Sociale competentie wordt gedefinieerd als het niveau waarin de sociale vaardigheden gebruikt worden om sociale situaties te evalueren, bij zo'n evaluatie worden de gevoelens en bedoelingen bekeken. Hierdoor kan een persoon bepalen wat er in een bepaalde situatie wordt verwacht van het individu en wat het meest geschikte sociale gedrag zou zijn in de specifieke situatie waar een persoon zich in bevindt (American Psychological Association, z.d.-c). Sociale interacties worden omschreven als elk proces waarbij er sprake is van wederzijdse responses tussen twee of meer individuen worden uitgewisseld. Deze interacties kunnen qua complexiteit verschillen van eerste ontmoetingen om een individu te leren kennen tot complexe interacties waarin de dynamiek van groepsgedrag en leiderschap van belang is (American Psychological Association, z.d.-a). Het aanhouden van deze sociale interacties tussen dezelfde specifieke individuen kan resulteren in het vormen van een sociale relatie tussen deze individuen. Sociale relaties zijn daarmee sociale interacties die in stand gehouden worden door twee of meerdere individuen (American Psychological Association, z.d.-b). Sociale relatie kan zowel positief als negatief ervaren worden. Een voorbeeld van een positieve ervaring van een sociale relatie is een vriendschap, en een voorbeeld van een negatieve ervaring van een sociale relatie is de band tussen een pester en een gepeste kan zijn, deze relatie zal negatief ervaren worden door de persoon die gepest wordt.

Zoals eerder genoemd is een ontwikkelingsvoorsprong 'slechts' een signalering van hoogbegaafdheid, dit is eveneens terug te zien in het sociale aspect. De cognitieve ontwikkeling en de sociale ontwikkeling van een kind zijn met elkaar verbonden, echter het niveau van cognitieve- en sociale ontwikkeling van een kind hoeven niet altijd overeen te komen. Dit houdt in dat sociale- en intellectuele vaardigheden die een kind met een ontwikkelingsvoorsprong bezit op elke leeftijd van een verschillend niveau kunnen zijn (Park & Lee, 2015). Zo kan een kind met een ontwikkelingsvoorsprong bijvoorbeeld op het gebied van taal een heel uitgebreide woordenschat

hebben (intellectuele vaardigheid), waardoor het mogelijk met kinderen die leeftijdsadequaat ontwikkelen minder goed kan communiceren. Een kind met sterk ontwikkelde sociale vaardigheden zou zijn eigen intellectuele vaardigheden dan bewust verminderen, zodat het beter kan aansluiten bij de klasgenoten en zo met hen zou kunnen spelen (Gross, 1999). Een kind met minder sterk ontwikkelde vaardigheden zal meer moeite hebben om zijn eigen niveau aan te passen naar het niveau van anderen en zal daardoor mogelijk minder goed kunnen communiceren met leeftijdsadequaat ontwikkelende kinderen. Sociale vaardigheden zijn dus belangrijker en kunnen gebruikt worden als indicator van sociale competentie welke betrekking heeft op het vermogen om relaties met leeftijdsgenoten te onderhouden (Park & Lee, 2015).

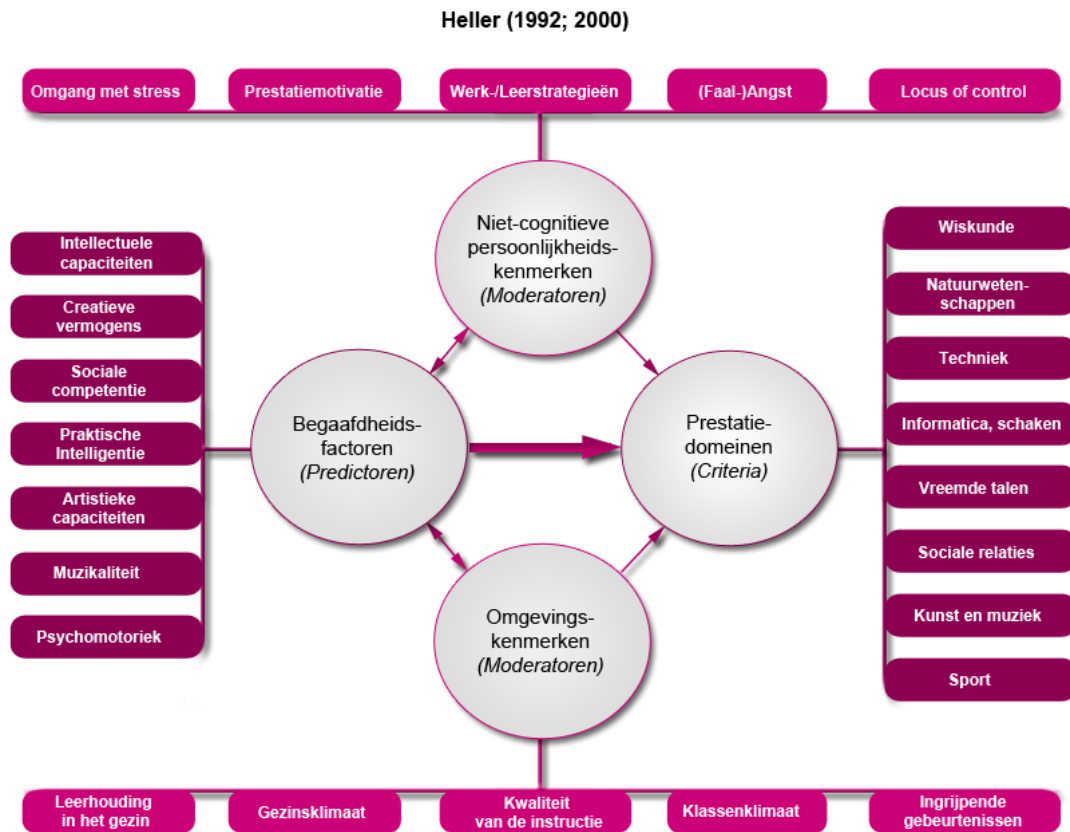
Munich Model of Giftedness

Er zijn verschillende modellen die kijken naar intelligentieniveaus. Een aspect dat de verschillende modellen onderscheid is het meenemen van het onderdeel sociale competentie als één van de intelligentiefactoren. Het Munich Model of Giftedness (MMG), ook het multifactorenmodel van Heller genoemd, neemt dit aspect wel mee. Het model omschrijft sociale competentie als een begaafdheidsfactor die gezien mag worden als predictor voor hoogbegaafdheid. Bepaalde kenmerken die een kind kan bezitten, zoals sociale competentie, zouden namelijk een voorspeller kunnen zijn voor hoogbegaafdheid op een oudere leeftijd. Sociale competentie binnen het model omvat het planvermogen, gevoel voor leiderschap en het in staat zijn om sociale interacties aan te kunnen gaan (Ziegler & Heller, 2000).

Het MMG is ontwikkeld met als functie een identificatiehulpmiddel voor hoogbegaafde kinderen. Het onderscheidt twee hoofdaspecten: niet-cognitieve persoonlijkheidskenmerken en omgevingskenmerken. Dat houdt in dat zowel de kenmerken die een persoon bezit om ervaringen uit de omgeving te verwerken en aan te gaan als de kenmerken die vanuit de omgeving komen beiden invloed kunnen hebben op de begaafdheidskenmerken. Die begaafdheidskenmerken zouden vervolgens voorspellende waarde zouden kunnen hebben voor hoogbegaafdheid op een latere leeftijd. Deze drie aspecten samen, de niet-cognitieve persoonlijkheidskenmerken, de omgevingskenmerken en de begaafdheidsfactoren, kunnen resulteren in o.a. het prestatiedomein sociale relaties. De mate waarin iemand sociale relaties aan kan gaan zou daardoor te verklaren zijn als resultaat van hoogbegaafdheid. In Figuur 1 is de door het SLO vertaalde versie van het MMG te vinden.

Figuur 1

Het Munich Model of Giftedness, vertaald naar het Nederlands door SLO | Informatiepunt Onderwijs & Taalontwikkeling



Noot: Overgenomen uit “SLO – Begaafdheid”, door SLO, 2022. Copyright 2022 door Talentstimuleren.nl.

Sociaal-emotionele functies

Om sociale relaties en sociale interacties aan te gaan met anderen is het essentieel om sociaal-emotioneel te kunnen functioneren. De voorschoolse jaren zijn op in het leren van sociaal-emotioneel functioneren erg belangrijk, aangezien kinderen in deze periode onder andere basis emotionele vaardigheden leren te begrijpen. Zo leren kinderen zich meer bewust te zijn van hun eigen emoties en leren ze deze te beheren. Dit is een belangrijke ontwikkeling die ook invloed heeft op de latere adolescentie, omdat het resulteert in het vertonen van prosociaal gedrag (Trentacosta & Izard, 2007). Daarnaast is het sociaal-emotioneel functioneren is belangrijk, aangezien het kinderen leert te socialiseren in de samenleving (Trentacosta & Izard, 2007). Dit socialiseren kan geleerd worden door het proces waarin de jonge kinderen emoties bijvoorbeeld leren te begrijpen en beheersen.

Het leren van basis emotionele vaardigheden is daarnaast noodzakelijk voor kinderen om vriendschappen aan te kunnen gaan en om deze te kunnen beoordelen. Om dit duidelijker te maken volgt een voorbeeld waarin wordt getoond dat driejarige kinderen zijn minder ontwikkeld zijn dan vierjarige kinderen in het beheersen van hun emotionele vaardigheden: Een driejarige beoordeeld zijn relatie met een leeftijdsgenoot gebaseerd op de mate van agressie die de andere persoon vertoont, terwijl een vierjarige zijn relaties met leeftijdsgenoten baseert op voorkeuren. Bij een vierjarig kind kan een leeftijdsgenoot bijvoorbeeld wel lichtelijk agressief zijn, maar als deze verder positief is en sociaal actief, dan zal deze alsnog geaccepteerd kunnen worden als vriendje of vriendinnetje (Johnson et al., 2000).

Het is voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van belang om contact te leggen met ontwikkelingsgelijken, voor hoogbegaafde kinderen kunnen zijn dit vaak oudere kinderen en niet leeftijdsgenoten (Kieboom, z.d.). Binnen de wetenschappelijke literatuur is tot op heden geen review uitgevoerd waarbij de verschillende onderzoeken werden samengevoegd om zo een overzicht te creëren van de bestaande literatuur. Het is daarom belangrijk om onderzoek uit te voeren naar de sociale interacties die kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong aangaan met kinderen in diens omgeving en om te bekijken of er een verschil is in de soorten relaties.

In dit onderzoek zal de volgende onderzoeksvraag beantwoord worden: ‘Welke sociale vaardigheden tonen kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in de leeftijd van 0 tot en met 6 jaar om sociale interacties aan te gaan met leeftijdsgenoten, klasgenoten en vrienden?’. Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden zijn de volgende deelvragen opgesteld: 1) Hoe zien de sociale relaties van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en leeftijdsgenoten er uit?; 2) Hoe zien de sociale relaties van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en klasgenoten er uit?; 3) Hoe zien de sociale relaties van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en vrienden er uit?

Binnen dit onderzoek zijn hypothesen opgesteld, op basis van een zoektocht binnen bestaande literatuur. Per deelvraag is een hypothese geformuleerd. Bij de eerste deelvraag wordt verwacht dat sociale relaties tussen kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en leeftijdsgenoten in mindere mate aanwezig zijn (Pfeiffer & Stocking, 2000). Bij de tweede hypothese wordt verwacht dat in de klascontext kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong zich in mindere mate begrepen voelen door het niveauverschil dat zij ervaren met typisch ontwikkelende kinderen (Pfeiffer & Stocking, 2000). Bij de derde hypothesewordt verwacht dat de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong vrienden hebben die hen intellectueel uit kunnen dagen (Campbell et al., 2000).

Methode

Zoekprocedure

De dataverzameling heeft plaatsgevonden in meerdere online databases. De gebruikte databases betreffen ERIC, PsycINFO, MedLine, SocINDEX, Web of Science, en Scopus. Binnen deze databases is op 16 april 2022 gezocht naar relevante studies. Artikelen zijn gevonden door een zoekslag te gebruiken met woorden gerelateerd aan de volgende termen: ‘Ontwikkelingsvoorsprong’ (vb. high ability, intellectually advanced), sociale relaties (vb. social interactions, friend) en early childhood (vb. young child, kindergarten). Voor de volledige zoekslagen in de gebruikte internetdatabases zie bijlage A. De zoekslag is tot stand gekomen door binnen het programma ‘APA Thesaurus of Psychological Index Terms’ (EBSCO, z.d.) te zoeken naar relevante termen gerelateerd aan het onderwerp sociale relaties in combinatie met voorspellende factoren van hoogbegaafdheid of kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. De zoekslagen zijn toegepast op het doorzoeken van titel, samenvatting en trefwoorden van publicaties. Daarnaast is van studies eveneens de referentielijst bekeken op mogelijk relevante studies. Het zoeken naar wetenschappelijke literatuur heeft systematisch plaatsgevonden. Dit heeft geresulteerd in een grotere kans om alle relevante literatuur die benodigd werd geacht voor dit onderzoek te includeren dan wanneer literatuur niet systematisch gezocht werd (Rijksuniversiteit Groningen, 2019).

De uitgevoerde zoekslag in de databases resulteerde in een totaal van 381 studies binnen de zes databases. Uit dit totaal waren 35 studies afkomstig ERIC, 43 studies afkomstig uit PsycINFO, 9 studies afkomstig uit MedLine, 16 studies afkomstig uit SocINDEX en 50 studies afkomstig uit Web of Science, en 228 studies afkomstig uit Scopus. De criteria ‘niet Engelstalig, Nederlandstalig of Vlaamstalig gepubliceerd’, ‘peer-reviewed’ en ‘fulltext’ werden, indien mogelijk, automatisch gefilterd binnen de databases en waren om deze reden reeds toegepast op de gevonden resultaten.

Inclusiecriteria

Artikelen moesten betrekking hebben op de onderzoeksvraag die leidend was in deze studie. De artikelen beschreven de onderzoekspopulatie (dat wil zeggen kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in de leeftijdscategorie 0 tot 6 jaar), de factor ‘leeftijdsgenoten’ of ‘klasgenoten’ of ‘vrienden’, en de uitkomstmaat (sociale vaardigheden en sociale interacties).

Om artikelen te vinden die passend waren binnen de onderzoeksvraag, dienden de artikelen aan de volgende drie criteria voldaan te hebben om geïncludeerd te worden: (1) Studies bestudeerden

sociale relaties; (2) Studies beschreven kinderen in de leeftijdscategorie 0 tot en met 6 jaar oud; (3) Studies beschreven kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong.

Studies werden geëxcludeerd voor dit onderzoek, indien: (1) Studies niet kijken naar sociale relaties met of klasgenoten, of leeftijdsgenoten, of vrienden/vriendinnen; (2) Studies specifieke klinische populaties onderzochten, anders dan de populatie kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong; (3) Studies niet Engelstalig, Nederlandstalig of Vlaamstalig gepubliceerd waren; (4) Studies niet peer-reviewed waren; (5) Studies niet beschikbaar waren in fulltext; (6) Studies een single case study design gebruikten. Zie voor het uitgewerkte protocol bijlage B

Studie selectie proces

De gevonden artikelen werden ingevoerd in het programma Rayyan (Ouzzani et al., 2016). Hier werd eerst een controle uitgevoerd op de aanwezigheid van duplicaten. Deze duplicaten werden handmatig gecontroleerd op mate van overeenkomst. Indien een artikel 90% of meer overeenkomstig was met een ander artikel, werd het artikel geëxcludeerd voor dit onderzoek. Indien er een overeenkomstpercentage tussen de 80% en de 89% viel, werd gekeken naar de overeenkomsten in auteurs en het tijdschrift waarin het artikel gepubliceerd was. Indien deze twee overeenkomsten gelijk waren, werd het artikel geëxcludeerd.

Nadat duplicaten verwijderd waren, werden studies gescreend op basis van titel en samenvatting. Deze screening heeft eveneens plaatsgevonden in het programma Rayyan (Ouzzani et al., 2016). De geëxcludeerde artikelen hebben een label toegewezen gekregen voor de reden van uitsluiting binnen het huidige onderzoek, deze labels zijn te vinden in het protocol (bijlage B). Van de artikelen die niet in fulltext variant beschikbaar waren werd geprobeerd om deze via ResearchGate aan te vragen. Vervolgens werden de resterende artikelen fulltext gescreend. Dit heeft geresulteerd in een totaal van 11 artikelen die meegenomen werden in deze studie. Dit proces is terug te zien in het flowdiagram in Figuur 2.

De 11 geïncludeerde artikelen zijn terug te vinden in Tabel 1. Tabel 1 toont beschrijvende informatie van de geïncludeerde studies, hier is het doel van het onderzoek beschreven, de leeftijdsgroep waarna het artikel keek, de eisen die in het artikel gesteld werden om te voldoen aan het label ontwikkelingsvoorsprong, het aantal kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong binnen het artikel, de groep waarmee kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong sociale relaties aangaan, het design dat in het artikel werd toegepast en de kwaliteit van het onderzoek.

Een steekproef van 20% van de gevonden artikelen (n=61) werd tijdens de titel- en samenvatting screening door een tweede beoordelaar bekeken aan de hand van het opgestelde protocol, dit protocol werd gebaseerd op de in- en exclusiecriteria. Voor het controleren van de fulltekst artikelen is een steekproef van 20% van de resterende artikelen (n=10) gebruikt. Het protocol voor zowel het bestuderen van de titel en samenvatting is te vinden in Bijlage B. De studies waar de eerste- en tweede beoordelaar het niet met elkaar eens waren zijn bediscussieerd. Na deze discussie waren de beoordelaars in overeenstemming over de includering en excludering van de in de steekproeven beoordeelde artikelen. Voor de artikelen waarbij de eerste- en tweede beoordelaar niet tot overeenstemming konden komen, was de mogelijkheid aanwezig om een derde beoordelaar te vragen het artikel te screenen op toepasbaarheid. Hier is geen gebruik van gemaakt.

Op basis van de screening tussen de beoordelaars is een interbeoordelaarsbetrouwbaarheidsscore tot stand gekomen. Dit is gedaan door het Cohen's Kappa toe te passen. Hetzelfde proces voor het berekenen van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheidsscore is uitgevoerd op de full-tekst gescreende artikelen. De berekeningen die tot de interbeoordelaarsbetrouwbaarheidsscore hebben geleid zijn te vinden in Bijlage C.

Kwaliteitsbeoordeling

Voor dit onderzoek werd een nieuw instrument gebruikt ter evaluatie van de kwaliteit en bias in onderzoeken. Dit instrument betrof een aangepaste versie op het instrument zoals opgesteld door Beckers en collega's (2021) in het artikel "Food parenting practices and children's weight outcomes: A systematic review of prospective studies" (Beckers et al., 2021). Dit aangepaste instrument bestond uit twaalf vragen. Uit dit instrument werden voor dit onderzoek enkele vragen verwijderd, aangezien het huidige review niet het longitudinale aspect mee nam als inclusiecriteria. Gebaseerd hierop werden drie vragen geëxcludeerd uit dit instrument ('Was the time frame sufficient so that one could reasonably expect to see an association between exposure(s) and outcome if existed?', 'Were the exposure(s) assessed more than once over time?' en 'Was loss to follow-up after baseline 20% or less?'). Het instrument dat gebruikt werd in dit artikel bestond daarmee uit negen vragen ter kwaliteits- en bias controle. Dit instrument is te vinden in bijlage D. Door dit instrument te gebruiken kan een kwaliteitsscore opgesteld worden, de procedure hiervoor is eveneens beschreven in bijlage D. Verder heeft er een kwaliteitsbeoordelingscontrole plaatsgevonden. Deze heeft plaatsgevonden aan de hand van het instrument. Bij de beoordeling van de scores van het instrument werd een steekproef van 20% door een tweede beoordelaar geëvalueerd (n=2). Hierbij was een verschil van 2 punten geconstateerd tussen de twee beoordelaars. Naar aanleiding van deze constatering zijn de

beoordelaars in discussie gegaan en werd de instrumentomschrijving aangescherpt en verder verduidelijkt. Door deze kwaliteitsbeoordelingscontrole is getracht om de selectiebias binnen het onderzoek te verlagen.

Psychometrische kwaliteit

De psychometrische kwaliteit voor het instrument zal opnieuw opgesteld dienen te worden. Immers uit het oorspronkelijke instrument werden drie vragen verwijderd. Voor de bepaling van deze psychometrische kwaliteit werden meerdere artikelen gescreend met het instrument. Dit resulteerde in een totaalscore. Deze totaalscore kwam overeen met een kwaliteitsbeoordeling (laag, middelmatig of hoog). Vervolgens is met een ander instrument bekeken of de artikelen binnen dezelfde kwaliteitscategorie vielen. Indien dit voor meer dan 75% van de artikelen het geval was, werd de psychometrische validiteit als voldoende beschouwd.

Synthese van data

Voor de synthese van de data werd eerst de groep leeftijdsadequaate ontwikkelende kinderen waarmee sociale interacties aangegaan kon worden opgesplitst naar drie groepen, namelijk leeftijdsgenoten, klasgenoten en vrienden. Vervolgens werd binnen de 11 artikelen die geïnccludeerd werden in deze studie gekeken naar de sociale interacties die kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong aan konden gaan en de sociale vaardigheden die kind met ontwikkelingsvoorsprong diende te bezitten voor het succesvol laten verlopen van sociale interacties. Deze data werd verwerkt in tabellen waarvan de belangrijkste data en kenmerken van de geïnccludeerde studies werden benoemd. Op deze manier kon gekeken worden naar de overeenkomsten tussen studies en naar de discrepanties tussen studies. Deze informatie over overeenkomsten en discrepanties werd beschreven in de resultatensectie.

Resultaten

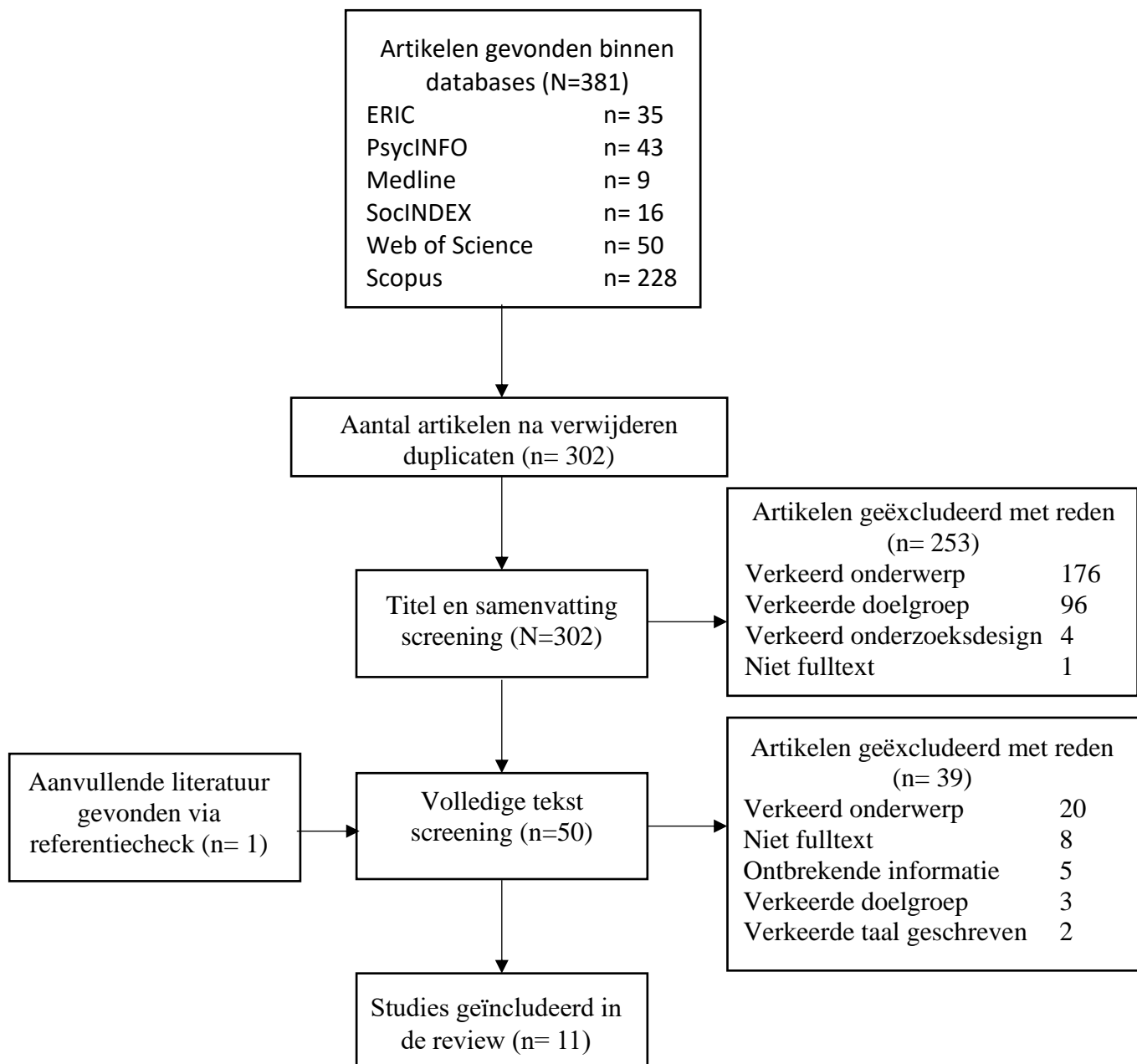
De zoekslag die heeft plaatsgevonden heeft geresulteerd in een totaal van 11 artikelen die meegenomen werden in deze studie, deze artikelen voldeden allen aan de inclusiecriteria. Dit proces is terug te zien in het flowdiagram in Figuur 2. In dit figuur zijn de redenen voor excluseren van artikelen benoemd zijn en vanuit welke databases de artikelen afkomstig waren. Ook is te vinden dat er één artikel is gevonden via de referentiecheck die heeft plaatsgevonden. Van de artikelen die niet als volledige tekst beschikbaar waren binnen de gebruikte databases is geen artikel in volledige tekst variant verkregen wanneer deze via ResearchGate werd aangevraagd.

De titel-abstract screening heeft geresulteerd in een overeenstemming van Cohen's Kappa = .76. Voor de fulltext screening gold een overeenstemming van Cohen's Kappa = .78. Na discussie was er een volledige overeenstemming tussen de beoordelaars, om deze reden is er geen gebruik gemaakt van een derde beoordelaar. Voor beide van deze scores gold dat de score geïnterpreteerd mag worden als voldoende tot goed. Voor een berekening van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheidsscore zie bijlage B. Ook heeft er een kwaliteitscheck plaatsgevonden.

De geïncludeerde artikelen zijn terug te vinden in Tabel 1. Tabel 1 toont beschrijvende informatie van de geïncludeerde studies, hiermee werd gepoogd om in het kort een samenvatting van

Figuur 2

Flowschema van de Literatuurzoektocht.



het artikel te bieden waarin teruggevonden kan worden welke artikelen tot welke resultatensectie behoren. Tot slot is de kwaliteit per onderzoek in de Tabel 1 meegenomen, zodat de betrouwbaarheid, validiteit, informativiteit en de bruikbaarheid van het artikel gewaardeerd kunnen worden. De kwaliteit van studies werd per studie bepaald aan de hand van een aangepaste het model van Becker en collega's (2021). In Tabel 2 werden de belangrijkste resultaten van de geïnccludeerde studies weergegeven.

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden werden de drie doelgroepen uit de inleiding waarmee kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong relaties aan konden gaan opgesplitst. Deze doelgroepen betroffen leeftijdsgenoten, klasgenoten en vrienden. Hier is in de volgende sectie per doelgroep op ingegaan.

Sociale interacties en vaardigheden met leeftijdsgenoten

Er waren twee artikelen in het onderzoek meegenomen die ingingen op de situatie waarin kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en leeftijdsgenoten die zich adequaat ontwikkelden elkaar ontmoetten op een buitenschoolse locatie. In deze artikelen werd enkel benoemd dat de kinderen met ontwikkelingsvoorsprong aan een buitenschoolse activiteit participeerden, bijvoorbeeld aan sport of spelen met buurtkinderen.

In het artikel van Roedell (1985) werd benoemd dat kinderen met uitzonderlijk hoge intellectuele ontwikkelingsvoorsprong het lastig konden vinden om een leeftijdsgenoot te vinden die aansloot bij de wensen van het kind. Ook zouden er problemen in de communicatie aanwezig kunnen zijn, aangezien het kind met de ontwikkelingsvoorsprong een verder gevorderde vocabulaire kan gebruiken dan diens leeftijdsgenoten. Verder zou het lastig kunnen zijn om spellen te spelen met leeftijdsgenoten, aangezien deze leeftijdsgenoten niet dezelfde mate van interesse bezaten voor een onderwerp als dat de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong dit deden.

Verder werd in het artikel van Roedell (1985) aangegeven dat het voor jonge kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong vervelend zou kunnen zijn dat deze zich sneller ontwikkelden dan leeftijdsadequaat ontwikkelende leeftijdsgenoten. Dit kon leiden tot frustraties bij het kind met een ontwikkelingsvoorsprong. Wanneer deze frustratie vaak genoeg voorkwam, dan weerhielden sommige kinderen met ontwikkelingsvoorsprong zich uiteindelijk van sociale interactie met leeftijdsgenoten. Ook in het artikel van SankarDeLeeuw (2004) werd benoemd dat kinderen liever alleen speelden dan in het bijzijn van andere kinderen, dit 'alleen willen zijn' werd versterkt wanneer de kinderen zelf activiteiten bedacht hadden waarmee ze bezig waren. De mate waarin de kinderen met ontwikkelingsvoorsprong geaccepteerd werden door hun leeftijdsgenoten verschilde

Tabel 1

Overzicht van Geïnccludeerde Studies.

Artikel	Onderzoeksdoel(en)	Steekproef		Onderzoeksdesign	Kwaliteit van het onderzoek
		1) Leeftijd populatie 2) Ontwikkelingsvoorsprong vastgesteld op basis van 3) Manier waarop het sociale aspect wordt bekeken binnen de studie	4) Aantal kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong binnen de studie (n) 5) Groep waarmee sociale relaties aangegaan worden		
Farrent (2006)	Gedetailleerd bekijken hoe kinderen met ontwikkelingsvoorsprongen interacties in spel aangaan gedurende de kleuterschooltijd.	1) Tussen 3 jaar en 5 maanden en 4 jaar en 9 maanden. 2) Beoordeling door psycholoog en verschillende intelligentietests (Ravens Coloured Progressive Matrices) 3) Interviews met ouders en leerkrachten en observaties van de kinderen op de voorschool.	4) n = 6 5) Klasgenoten	Multiple case study	3
Farrent & Grant (2005)	1) Strategieën benoemen die kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong ondersteunen. 2) Bepalen welke voorschoolse aanpak(ken) jonge kinderen met ontwikkelingsvoorsprongen ondersteunen.	1) 3 jaar tot 5 jaar 2) Beoordeling door peuterleidster en beoordeling door psycholoog. 3) Observaties door ouders.	4) n = 22 5) Klasgenoten, vrienden	Kwalitatief surveyonderzoek met interviews.	6

Vervolg Tabel 1

3) Vanuit het perspectief van het kind en ouders factoren bespreken die kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong ondersteunen.

4) Vanuit het perspectief van de kleuterleidster aanpak(ken) bespreken die kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong ondersteunen.

5) Vaststellen hoe peuterspeelzalen omgaan met jonge kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong.

Mooij (2013)

1) De mogelijke problemen van leerlingen met een cognitieve ontwikkelingsvoorsprong verklaren en de specifieke kenmerken en leeromstandigheden te begrijpen die bevorderlijk kunnen zijn voor psychologisch passende ontwikkelings- en leerprocessen van jonge kinderen met ontwikkelingsvoorsprong.

2) Leeromstandigheden ontwerpen die geoptimaliseerd zijn om te voldoen aan speciale behoeften van jonge leerlingen met een

- 1) 5 tot 9 jaar
- 2) Longitudinale analyses met vergelijking van taal- en rekenprestaties van vijf jaar tot zeven jaar oud.
- 3) Kijken of kinderen met ontwikkelingsvoorsprong psychologisch gezien voorlopen op typisch ontwikkelende kinderen van dezelfde leeftijd.

- 4) n = Niet bekend
- 5) Klasgenoten

Correlationeel onderzoek

5

Vervolg Tabel 1

ontwikkelingsvoorsprong, in de reguliere kleuterschool/ basisschool of in programma's voor speciale behoeften.

3) De relevantie van voorwaarden bij het ontwerpen van instructie en leren voor cognitief of sociaal zwakke leerlingen bepalen.

Peyre et al. (2016)	<p>1) Eigenschappen van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong evalueren in een gemeenschappelijke setting</p> <p>2) De associatie tussen een hoog IQ en gedrags-, emotionele en/of sociale problemen op een jongere leeftijd dan gewoonlijk onderzoeken.</p>	<p>1) 5 tot 6 jaar</p> <p>2) WPPSI-III^a IQ \geq 130.</p> <p>3) Strengths and Difficulties Questionnaire</p>	<p>4) n = 23</p> <p>5) Vrienden</p>	Correlatieel onderzoek	8
Roedell (1985)	<p>1) De relatie tussen geavanceerde intellectuele vaardigheden, sociale cognitie en sociaal gedrag verduidelijken.</p>	<p>1) Voorschoolse leeftijd^b</p> <p>2) Kinderen die gevorderde intellectuele vaardigheden tonen in vergelijking met kinderen van dezelfde leeftijd.</p> <p>3) Niveau van sociale aanpassing dat kinderen met ontwikkelingsvoorsprong tonen.</p>	<p>4) n = n.v.t.</p> <p>5) Klasgenoten, leeftijdsgenoten.</p>	Beschrijvend onderzoek	3

Vervolg Tabel 1

Rotigel (2003)	<p>1) Eigenschappen van jonge kinderen met ontwikkelingsvoorsprongen beschrijven.</p> <p>2) De zorgen van ouders en leerkrachten van jonge kinderen met ontwikkelingsvoorsprongen beschrijven.</p> <p>3) Suggesties bieden om aan de behoeften van jonge kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong te voldoen.</p>	<p>1) Jonge kinderen met ontwikkelingsvoorsprong</p> <p>2) Niet benoemd</p> <p>3) Kijken naar het gedrag van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en hoe deze kinderen zichzelf zouden kunnen zien.</p>	<p>4) n = n.v.t.</p> <p>5) Klasgenoten</p>	Explorerend onderzoek	4
Sankar-DeLeeuw (2004)	<p>1) Ontwikkelings-kenmerken afbakenen.</p> <p>2) Onderzoek naar onderwijsbehoeften die van toepassing zijn op kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong.</p>	<p>1) 5 jaar en 7 maanden tot 5 jaar en 11 maand</p> <p>2) Een IQ score ≥ 130 op de Stanford-Binet Intelligence Scale IV test.</p> <p>3) Vragenlijsten voor de docent over sociaal functioneren en semigestructureerd- en focusinterviews</p>	<p>4) n = 5</p> <p>5) Leeftijdsgenoten, klasgenoten.</p>	Multiple case study	6
Schneider & Daniels (1992)	<p>1) Het sociale speelgedrag en de acceptatie door leeftijdsgenoten van intellectuele begaafde kleuters en hun niet-begaafde klasgenoten te vergelijken .</p>	<p>1) 5 jaar en 2 maanden tot 5 jaar en 8 maanden</p> <p>2) WPPSI-R^c score ≥ 130</p> <p>3) Klasgenoten door 'Sociometric Rating Scale' en een beoordeling door docent</p>	<p>4) n = 29</p> <p>5) Klasgenoten, vrienden</p>	Correlationeel onderzoek	9

Vervolg Tabel 1

Urban (1991)	1) Kijken naar de kwaliteit van sociaal- en samenwerkend spelgedrag van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong in vergelijking met een 'normale' kleutergroep.	1) 3 tot 6 jaar 2) IQ-score ≥ 131 3) n = niet benoemd	4) Observaties, ouder vragenlijsten en gestructureerde interviews met ouders 5) Klasgenoten, vrienden	Experimentele observatie studie	3
Wilson (2015)	1) Het verzamelen van data over de keuzepatronen binnen zelfgekozen activiteiten tijdens het spelmoment van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en typisch ontwikkelende kinderen.	1) 3 jaar en 1 maand tot 5 jaar en 11 maanden 2) P-TONI ^d ≥ 130 3) De manier waarop kinderen met elkaar samenspelen (alleen spelen, parallel spelen, associatief spel en coöperatief spel)	4) n = 19 5) Klasgenoten	Definiërend onderzoek	6
Yoo & Moon (2006)	1) De begeleidingsbehoefte onderzoeken van hoogbegaafde studenten die door hun ouders naar een universitair adviescentrum werden gebracht. 2) Bekijken of de behoefte aan begeleiding met leeftijd veranderd.	1) Jonger dan 6 2) Ouders hebben intakeformulieren ingevuld 3) Ouders hebben de 'client problem inventory' als deel van de intake ingevuld.	4) n = 27 5) Vrienden	Vergelijkend onderzoek	8

Noot: ^aDe voorschoolse leeftijd is de leeftijd die een kind heeft in de periode voordat deze van de peuterspeelzaal naar een schoolse klassituatie doorstroomt, deze leeftijd verschilt per kind maar ligt in veel gevallen rond de 4 jaar oud.

^bWPPSI-III is een afkorting voor Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, derde uitgave van het instrument.

^cWPPSI-R is een afkorting voor Wechsler Preschool and Primary Schale of Intelligence, dit is de herziene versie van het instrument.

^dP-TONI is een afkorting voor Primary Test of Nonverbal Intelligence.

Tabel 2*Overzicht Belangrijkste Relevante Resultaten van Geïnccludeerde Artikelen.*

Artikel	Belangrijkste relevante resultaten
Farrent (2006)	Het zou moeilijk kunnen zijn om kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong aan te moedigen om sociale interacties aan te gaan. Aangezien spelen voor het ontwikkelen van sociale vaardigheden echter belangrijk is, is het belangrijk dat er een andere interventie gevonden wordt om deze sociale vaardigheden te ondersteunen. Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong moeten kansen krijgen om te interacteren met andere kinderen, het zou namelijk tekort kunnen schieten om te zeggen dat kinderen op voorschoolse locaties met een ontwikkelingsvoorsprong liever alleen zijn.
Farrent & Grant (2005)	De onderzoeksgroep bestond uit kinderen waarvan zeker was dat deze intellectueel zeer begaafd waren voor hun leeftijd, echter zelfs met ondersteuning van leraren, resulteerde dit niet tot verder ontwikkelde sociale vaardigheden en het creëren van vriendschappen.. Verder werd duidelijk dat sommige kenmerken van ontwikkelingsvoorsprongen bij kleuters een uitleg dienen te krijgen, zo komen gedeelde interesses als basis voor sociale interactie tussen kinderen niet altijd voort uit de enorme nieuwsgierigheid die een kenmerk is van hoogbegaafdheid, maar dat dit ook komt door de interesses van de (kleuter)groep die gedeeld worden. Daarnaast is een belangrijk resultaat dat kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong soms leeftijdsadequaat gedrag laten zien, en soms gedrag dat meer past bij kenmerken van hoogbegaafdheid.
Mooij (2013)	Hoogbegaafdheid moet eerder in de kleuter- en of basisschool worden gesignaleerd en ondersteund dan gewoonlijk het geval is. Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in kleuter- of basisschool klassen dienen gemotiveerd te blijven en hebben emotionele en sociale stimulatie nodig die aansluit bij hun potentiële prestatieniveau. Docenten kunnen prosociale relaties tussen leerlingen in kleine groepen stimuleren en het kan geïntegreerd worden in de instructie en leervormen om zo sociale relaties te bevorderen.
Peyre et al. (2016)	In tegenstelling tot eerdere beweringen in wetenschappelijke literatuur over de mogelijkheid dat kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong mogelijk extra kan op problemen zouden hebben op sociale, gedrags- en emotionele problemen, werd dit in deze studie niet gevonden voor de leeftijdscategorie van 5 tot 6 jaar. Wanneer deze kinderen een intelligentiescore hoger dan 130 halen, dan zouden er zich mogelijk in een lichte variant eerder emotionele problemen kunnen voordoen.
Roedell (1985)	Het aanleren van sociale vaardigheden kan van groot belang zijn voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong, aangezien ze zich in groepen met enkel leeftijdsgenoten soms lastig kunnen aanpassen waardoor de communicatie lastig is. Jonge kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong zouden ook afwijkende gedragspatronen kunnen ontwikkelen waardoor de ontwikkeling van vriendschappen moeilijker zou kunnen zijn. Vooral wanneer een kind met ontwikkelingsvoorsprong een vergevorderde woordenschat bezig, is het lastig om aan te sluiten bij leeftijdsgenoten.

Vervolg Tabel 2

Rotigel (2003)	Ouders en docenten moeten een beter begrip krijgen van wat een ontwikkelingsvoorsprong inhoudt, zodat ze de kinderen daadwerkelijk kunnen ondersteunen. Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong wijken namelijk net zo ver van de 'norm' af als andere kinderen met speciale behoeften binnen het schoolsysteem. Daarnaast zijn niet alle kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong verder ontwikkeld in alle academische domeinen.
Sankar-DeLeeuw (2004)	Alle kinderen met ontwikkelingsvoorsprongen die gevolgd werden bleken liever alleen te zijn, dit geldt vooral wanneer deze kinderen werken aan activiteiten die ze zelf bedacht hadden, zowel op school als buiten school. De kinderen kunnen echter wel genieten van sociale interacties wanneer ze aan het spelen zijn, echter wordt als speelpartner vaak het liefst gespeeld met een ouder kind (in vergelijking met de leeftijd van het kind met een ontwikkelingsvoorsprong). Het interacteren tussen meerdere kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong die even ontwikkeld zijn varieerde erg per case study.
Schneider & Daniels (1992)	Intellectuele vaardigheden lijken niet de populariteit van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong bij leeftijdsgenoten te vergrootten in de voorschoolse jaren, waar dit het wel doet bij oudere kinderen. Verder is een belangrijk resultaat dat er geen serieus risico op sociale isolatie of afwijzing door leeftijdsgenoten aanwezig lijkt te zijn bij kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. Dit komt volgens dit onderzoek doordat kinderen zichzelf aanpassen naar het tempo van speelactiviteiten die de omgeving van het kind aanneemt.
Urban (1991)	Voor alle groepen is een aanzienlijk groter deel van de interacties verbaal positief en slechts een zeer klein deel verbaal negatief. In het specifiek bij de projectgroep (groep kinderen met ontwikkelingsvoorsprong) is de verbale positiviteit significant bevonden, met een resultaat op verbale score (test 1 en test 3) welke een verdubbeling waren van de score van de controle groep.
Wilson (2015)	Hoog intellect van een kind had geen effect op de hoeveelheid tijd die een kind met een ontwikkelingsvoorsprong spendeerde in niet-speelmoment gerelateerde gedragingen, daarnaast waren deze kinderen een kleinere tijd of op zijn minst een gelijke hoeveelheid tijd dan leeftijdsadequaat ontwikkelende kinderen aan het afwijken van de 'taak' die zij uitvoerden in de voorschoolse locatie. Verder speelden de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in vergelijking met leeftijdsadequaat ontwikkelende kinderen meer functioneel vergevorderd spel dan cognitieve spellen. Ook zijn er uit deze studies indicaties naar voren gekomen dat kinderen meer alleen spelen en minder meedoen aan parallel- en coöperatief spel.
Yoo & Moon (2006)	Des te ouder de kinderen worden, des te meer ondersteuning de kinderen nodig hebben in de vorm van begeleiding. De reden hiervoor was, omdat slechts weinig kinderen diagnoses toegekend hebben gekregen op een voorschoolse leeftijd.

echter sterk, sommige kinderen hadden geen speelmaatjes, waar andere kinderen zelfs vaker als eerste gekozen werden om mee te spelen.

Wanneer de leeftijdsgenoten echter van het eigen intellectuele niveau waren als het kind met ontwikkelingsvoorsprong, dan kon het kind vaak goed interacteren met anderen. De term 'leeftijdsgenoot' zou volgens Roedell (1985) daarom geïnterpreteerd moeten worden als een persoon die kan interacteren op een gelijkwaardig niveau over gemeenschappelijke interessegebieden. Ook in het artikel van SankarDeLeeuw (2004) werd benoemd dat de interacties tijdens elke vorm van spelactiviteiten met oudere kinderen, welke dezelfde mentale leeftijd bezaten, werden verkozen boven spelactiviteiten met kinderen van de eigen leeftijd.

Sociale interacties en vaardigheden met klasgenoten

Uit het onderzoek van Farrent & Grant (2005) bleek dat jonge kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong meer onafhankelijk en sociaal meer verantwoordelijk waren dan typisch ontwikkelende klasgenoten. De kinderen met ontwikkelingsvoorsprong speelden onder andere vaker complex fantasiespel en hun spel betrof hogere niveaus van creativiteit (Farrent & Grant, 2005; Wilson, 2015). Dit resulteerde in een minder mate van aansluiting bij de klasgenoten. Verder hebben kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong vaak een complexer taalgebruik dan diens klasgenoten, en daarom begrijpen klasgenoten de kinderen met ontwikkelingsvoorsprong niet altijd goed (Farrent, 2006).

Daarnaast werd aangetoond dat kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong op de peuterspeelzaal graag solitair spelen en minder met klasgenoten (Sankar-DeLeeuw, 2004). In het onderzoek van Farrant (2006) speelde de helft van de kinderen alleen, ook in het onderzoek van Wilson (2005) was dit het geval. Wanneer de kinderen dachten niet geaccepteerd te worden in hun groep, dan konden ze zich of afkeren van de sociale interacties met klasgenoten of het eigen gedrag aanpassen naar het gedrag van leeftijdsadequaat ontwikkelende kinderen (Roedel, 1985). Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong hadden soms het idee dat zij 'anders' waren dan overige klasgenoten (Rotigel, 2003). Dit komt omdat zij slechts in mindere mate gemeenschappelijke interesses konden delen met klasgenoten. Wel konden de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong genieten van sociale interacties met klasgenoten wanneer ze eenmaal aan het spelen zijn (Sankar-DeLeeuw (2004). Volgens Mooij (2013) was het belangrijk dat prosociale relaties waar bijvoorbeeld in gespeeld werd op te nemen in leerlijnen op scholen, zodat het prosociale gedrag tussen klasgenoten gestimuleerd werd.

Sociale interacties en vaardigheden met vrienden

Uit het onderzoek van Farrent & Grant uit 2005 bleek dat veel kinderen in de voorschoolse periode moeite hadden om vriendschappen te kunnen leggen, vaak werden kinderen door deze

moeite het label ‘onderontwikkeld’ of ‘sociaal beperkt’ gegeven. De moeite die deze kinderen hadden met vriendschappen komt echter niet door hun sociale ‘onderontwikkeling’ maar juist doordat deze kinderen op sociaal gebied verder ontwikkeld waren. Zo speelden kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong frequenter met typisch ontwikkelende kinderen die een hogere mate van ‘peer acceptance’ toonden (Schneider & Daniels, 1992). Uit onderzoek van Urban (1991) bleek dat kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong zelf zowel absoluut- als relatief gezien een grote hoeveelheid aan positieve verbale reacties uitten, dit kon resulteren in positieve sociale interacties met vrienden.

Volgens Farrent en Grant (2005) was er een mogelijkheid dat kinderen met grote ontwikkelingsvoorsprongen, die problemen ervaarden met vriendschappen, het risico liepen om sociaal geïsoleerd te raken. Dat betekent dat er een minimale hoeveelheid aan sociale interacties plaatsvindt. In onderzoek door Schneider en Daniels (1992) werd gesteld dat jongens met ontwikkelingsvoorsprong eerder afgewezen worden dan meisjes met een ontwikkelingsvoorsprong, en hierdoor eerder risico zouden kunnen lopen op sociale isolatie. Het risico op sociale isolatie werd echter tegengesproken door het onderzoek van Peyre en collega's (2016), zij stelden dat er geen significante verschillen gevonden waren tussen typisch ontwikkelende kinderen en de groep kinderen met ontwikkelingsvoorsprongen (IQ score van >130, en verbaal sterk) op gedrags-, emotioneel- of sociale problemen (Peyre et al., 2016).

In het onderzoek van Yoo en Moon (2006) werd benoemd dat kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong vaak oudere speelgenootjes uitkozen. Het speelgedrag dat kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong lieten zien kwam namelijk niet altijd overeen met dat van leeftijdsgenoten, dit was terug te zien in het speelgedrag dat kinderen met ontwikkelingsvoorsprong toonden: De patronen binnen het speelgedrag kwamen meer overeen met patronen die oudere, typisch ontwikkelende, kinderen lieten zien in het niveau van het spel dat getoond werd (Farrent & Grant, 2005). Wanneer de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong met oudere kinderen omgingen, dan functioneerden ze goed binnen de speelsetting en gingen ze vertrouwensbanden aan met deze oudere kinderen (Farrent & Grant, 2005). Binnen voorschoolse educatie, waar meerdere leeftijden bij elkaar kunnen spelen, kan dit aan het einde van het schooljaar voor problemen zorgen. Het oudere kind zal namelijk doorstromen naar regulier onderwijs, terwijl het kind met ontwikkelingsvoorsprong op de voorschoolse educatie plek ‘achterblijft’ en opnieuw een vriendschapsband moest vormen (Farrent & Grant, 2005).

Wanneer twee kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong een vriendschap probeerden aan te gaan dan kon dit botsen (Farrent & Grant, 2005). Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong wilden graag hun interesse voor een bepaald onderwerp delen met het andere kind. Echter, omdat beide kinderen veel wisten van het ‘eigen’ onderwerp van interesse, werd het onderwerp heel specifiek en gedetailleerd besproken. Hierdoor kon een ander kind lastig meepraten met het onderwerp dat besproken werd, terwijl het kind zelf tegelijkertijd heel graag over het eigen interessegebied wilde praat. De vaardigheid om naar de andere persoon te kunnen luisteren was echter nog niet altijd ontwikkeld in de jonge kinderen, waar dit bij oudere kinderen wel ontwikkeld was. In veel situaties zal om deze reden geen vriendschap tot stand komen tussen jonge kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. Wanneer het specifieke onderwerp of de specifieke vaardigheid die de kinderen ontwikkeld hadden echter overeenkomt, dan konden er wel goede vriendschappen tot stand komen binnen de peuterspeelzaal (Farrent & Grant, 2005). In deze gevallen konden kinderen met ontwikkelingsvoorsprongen zich heel afhankelijk gedragen van diens vriend (Farrent & Grant, 2005). Zo was bij kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong de meest frequente speelpartner gemiddeld aanwezig bij 48,9% van alle interacties die als groepsspel of parallelspel gedefinieerd konden worden (Schneider & Daniels, 1992).

Discussie

De onderzoeksvraag in dit onderzoek betrof ‘Welke sociale vaardigheden tonen kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in de leeftijd van 0 tot en met 6 jaar om sociale interacties aan te gaan met leeftijdsgenoten, klasgenoten en vrienden?’. Om deze vraag te beantwoorden werd gekeken naar de drie categorieën waarmee kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong een sociale interactie kon aangaan.

Ten eerste was de relatie met leeftijdsgenoten weinig onderzocht met enkel twee geïncludeerde studies, slechts één artikel benoemd zowel de schoolse sociale situatie als de buitenschoolse sociale situatie. Door problemen in communicatie met leeftijdsgenoten kan er frustratie ontstaan in de mogelijke vriendschap. Echter wanneer de leeftijdsgenoten van het kind met ontwikkelingsvoorsprong gelijkwaardig zijn aan elkaar op intellectueel niveau, dan is de interactie tussen de kinderen vaak goed (Sankar-DeLeeuw, 2004; Roedell, 1985). De hypothese ‘Er wordt verwacht dat de sociale relaties tussen kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en leeftijdsgenoten in mindere mate aanwezig zijn’ kan daarmee gebaseerd op deze studie niet verworpen worden, noch aangenomen. Het lijkt situatie afhankelijk te zijn.

Ten tweede was de relatie die kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong met klasgenoten aangaan is in mindere mate aanwezig dan tussen leeftijdsadequaat ontwikkelende klasgenoten. Kinderen moeten op sociaal vlak gemotiveerd blijven door hun omgeving, zelfs als dit soms lastig kan zijn omdat de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong som op een domein hoger kunnen functioneren dan diens chronologische leeftijd (Mooij, 2013). Het is daarmee een delicate balans, aangezien de ontwikkelingsvoorsprong op sommige domeinen wel aanwezig kan zijn en op andere domeinen niet. Zo kunnen kinderen op intellectueel vlak verder ontwikkeld zijn op het sociaal-emotionele domein. Op het ene domein blinken ze uit en zijn ze hun klasgenoten ver voorbij, terwijl ze op het andere domein op een gelijk niveau zijn als de klasgenoten. Het kan daarom voor de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong lastig zijn om te begrijpen waarom ze niet goed bij hun klasgenoten op school lijken te passen. Hierdoor denken sommige kinderen dat ze ‘anders’ zijn dan typisch ontwikkelende kinderen (Rotigel, 2003). Ze kunnen zich gaan afzonderen van de klasgenoten en spelen vaker solitair in plaats van met klasgenoten (Sankar-DeLeeuw, 2004). Het zou voor een kind met een ontwikkelingsvoorsprong daarom beter zijn om een ‘gelijke’ te vinden waarmee gemeenschappelijke interesses gedeeld kunnen worden. Dit zou het kind niet, of in mindere mate, het gevoel geven dat het ‘anders’ is dan de overige klasgenoten (Rotigel, 2003). Ook Sankar-DeLeeuw (2004) stelt dat het de kinderen met ontwikkelingsvoorsprongen neigen naar omgang met kinderen die een vergelijkbaar intelligentieniveau hebben. Samen kunnen deze kinderen deelnemen in het fantasiespel op elkanders niveau. De resultaten van de huidige studie lijken daarmee de tweede hypothese ‘Er wordt verwacht dat in de klascontext kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong zich in mindere mate begrepen voelen door het niveauverschil dat zij ervaren met typisch ontwikkelende kinderen’ te ondersteunen.

Ten derde de relatie die kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong aangaan met vrienden kan lastig zijn, voornamelijk in de voorschoolse periode. Echter hebben de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong volgens Peyre en collega's (2016) niet meer gedrags-, emotionele- of sociale problemen, dit houdt in dat de mogelijk problemen die kinderen met ontwikkelingsvoorsprongen ervaren niet uit deze gebieden voort hoeven te vloeien. Ook kan een kind met ontwikkelingsvoorsprong proberen de oudere kinderen in de klas te benaderen of een vriendschap te vormen met ontwikkelingsgelijken. Met dit oudere kind of deze ontwikkelingsgelijke kunnen interesseonderwerpen besproken worden. Waar oudere kinderen de vaardigheid om te luisteren echter al ontwikkeld hebben kan dit voor leeftijdsgenoten nog lastig zijn. Farrent & Grant (2005) stellen in hun onderzoek dat wanneer de interesseonderwerpen overeenkomen er op peuterspeelzaal locaties goede vriendschappen kunnen ontstaan. De huidige studie lijkt daarmee de

derde hypothese ‘Er wordt verwacht dat de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong vrienden hebben die hen intellectueel uit kunnen dagen’ te ondersteunen.

In alle domeinen kwam de mogelijkheid van communicatieproblemen terug die kan leiden tot het niet begrepen worden door leeftijdsgenoten, klasgenoten of vrienden. Door de hoge kwaliteit van taalvaardigheid die de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong vaak hebben sluit hun verbale niveau niet in alle gevallen aan bij de doelgroep waarin het kind op basis van chronologische volgorde geplaatst is. Het kan om deze reden van belang zijn om deze kinderen naar een speciale talentenschool te laten gaan of te laten deelnemen aan zogenaamde ‘Pullout programma’s’ waarbij kinderen extra gestimuleerd worden op diens eigen niveau. In 2019 is door het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap een subsidie beschikbaar gekomen om het ondersteuningsaanbod voor (hoog)begaafde leerlingen te stimuleren en in te richten. Deze plannen worden landelijk ingezet met als doel het vergroten en verspreiden van kennis over (hoog)begaafdheid en het creëren van een passend schoolaanbod voor deze leerlingen (Suijkerbuijk et al., 2019). Op deze scholen zouden de kinderen met ontwikkelingsgelijke kinderen in aanraking komen, waardoor de communicatie tussen de kinderen eenvoudiger zal worden. Daarnaast zal deze subsidie voorthelpen in het verminderen van het feit dat kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong zich ‘anders’ voelen dan de klasgenoten. Het nadeel van de ‘Pullout programma’s’ is echter dat kinderen een groot deel van de week op scholen spenderen. Door hen naar niet-regulier onderwijs te laten gaan, zou er een kans aanwezig zijn dat de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong een gedeelte van socialisatie in de maatschappij niet mee zullen krijgen tot een oudere leeftijd. Wanneer hoogbegaafdheid daarnaast als ‘sociale handicap’ gezien zou worden, dan stelt het Verdrag inzake rechten van personen met een handicap dat er gestreven moet worden naar “De volledige ontwikkeling van het menselijk potentieel”, Optimale ontwikkeling van talenten en creativiteit naar staat van vermogen, en het in staat stellen van personen met een handicap om effectief te participeren in een vrije maatschappij (Mooij & Terpstra, 2021). Het zou daarmee tegenstrijdig zijn om een kind met een ontwikkelingsvoorsprong naar niet-regulier onderwijs te sturen, aangezien de norm is om inclusief onderwijs te hebben, waarbij rekening gehouden dient te worden naar de behoefte van personen (Mooij & Terpstra, 2021).

Inhoudelijke beperkingen van het uitgevoerde onderzoek kunnen zijn dat het lastig kan zijn om een ontwikkelingsvoorsprong bij kinderen op een jonge leeftijd vast te stellen. Omdat het lastig is om ontwikkelingsvoorsprongen op een jonge leeftijd vast te stellen, is er mogelijk minder onderzoek uitgevoerd naar zeer jonge kinderen, kinderen tussen de 0 en de 2 jaar oud, met een ontwikkelingsvoorsprong. Om deze reden werden er over deze doelgroep binnen dit onderzoek geen uitspraken gedaan.

Het onderwerp sociale relaties in combinatie met een ontwikkelingsvoorsprong is nog in mindere mate onderzocht. In het bijzonder het onderwerp sociale relaties die aangegaan worden buiten de schoolse context is weinig onderzocht. Binnen deze systematische review zijn slechts twee studies geïncludeerd over dit onderwerp. Aannemelijk is de schoolse context een meer onderzocht gebied, aangezien dit een plaats is waar veel kinderen meerdere malen in de week samen kunnen komen. Daarnaast kan de ontwikkelingsvoorsprong door een docent en een ouder beter worden gesignaleerd, immers zien zij deze kinderen zeer frequent. Het zou echter mogelijk zijn om de ontwikkelingsvoorsprongen te bevragen bij deze personen, of eventueel te testen, om vervolgens de kinderen met ontwikkelingsvoorsprongen te volgen in de buitenschoolse context en de relaties die zij hierin aangaan met anderen.

Verder is het terminologisch niet mogelijk om een ontwikkelingsvoorsprong te hebben en tegelijkertijd een volledig intelligentieonderzoek uitgevoerd te hebben, waaruit een eenduidig IQ testscoreresultaat is gevolgd. Hoogbegaafdheid dient vastgesteld te worden met een intelligentieonderzoek, wanneer een intelligentieonderzoek is uitgevoerd na de vierjarige leeftijd, dan is bekend dat iemand wel of niet het label hoogbegaafd toegewezen krijgt. Enkel voor deze vierjarige leeftijd kan gesproken worden van een ontwikkelingsvoorsprong, aangezien de scores op intelligentietesten dan nog variabel kunnen zijn (Schneider et al., 2014). Voor de vierjarige leeftijd wordt daarom vaak gesproken over ontwikkelingsvoorsprongen (er zijn kenmerken van hoogbegaafdheid), waar na de vierjarige leeftijd een intelligentietest kan bevestigen of deze kenmerken van hoogbegaafdheid daadwerkelijk aanwezig zijn.

Daarnaast hebben binnen dit onderzoek de verschillende geïncludeerde studies verschillende intelligentietests gebruikt. De verschillende intelligentietests betreffen de 'Ravens Coloured Progressive Matrices', 'Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence 3rd Edition', 'Stanford-Binet Intelligence Scale IV Test', 'Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence Revisited Edition' en de P-TONI (zie Tabel 1). Al deze verschillende intelligentietest meten hetzelfde construct, echter met verschillende testen. De vraag is in hoeverre de intelligentieresultaten te vergelijken zijn wanneer deze allen getest zijn met een verschillend instrument. Voor de resultaten binnen deze studie kan dat gevolgen hebben, aangezien bij alle testen vanuit gegaan is dat een IQ-testscore van 130 een 'score op zeer begaafd niveau' betreft. Echter, de interpretatie van scores kan verschillend zijn en is afhankelijk van de kwalitatieve beschrijving die gekoppeld zijn aan de intelligentietest (Hendriks et al., 2020). Verder wordt het hebben van een ontwikkelingsvoorsprong vaak niet herkend en in plaats daarvan als 'achterstand' geclassificeerd (Farrent & Grant, 2005).

Ook zijn er binnen de geïncludeerde artikelen verschillende manieren gebruikt om sociale relaties vast te stellen. Een van deze manieren is het gebruiken van beoordelingen door docenten. Bij het gebruiken van deze beoordeling zijn echter mogelijk biasaspecten aanwezig, zoals confirmation bias en selection bias. De confirmation bias zou terug kunnen komen doordat de docent bijvoorbeeld een overtuiging zou kunnen hebben dat een kind een ontwikkelingsvoorsprong heeft en net zo lang zoekt naar vaardighevan een kind die bij de kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong kunnen passen. Het is ook mogelijk dat een dergelijke manier van sociale relaties vaststellen lijdt tot selection bias, de kinderen kunnen namelijk subjectief gekozen worden, zonder dat hiervoor duidelijke aantoonbare aanwijzingen zijn.

Binnen dit onderzoek zijn verder ook nog enkele methodologische beperkingen te benoemen. Zo is de psychometrische kwaliteit van het voor dit onderzoek aangepaste instrument van Beckers en collega's niet in de praktijk getest op psychometrische validiteit, waardoor deze onbekend is. Dit zou voor dit onderzoek kunnen betekenen dat de kwaliteitschecks niet

Een laatste inhoudelijke limitatie van dit onderzoek is dat het onderzoek grotendeels bestaat uit oudere literatuur (literatuur voor 2012). Aangezien de definitie van hoogbegaafdheid, en daarmee van ontwikkelingsvoorsprongen, over de jaren heen meerdere malen is veranderd kan dit invloed hebben gehad op de resultaten binnen dit onderzoek. Voor vervolg onderzoek zou daarom citatiezoeken toegepast kunnen worden, zodat de geïncludeerde literatuur van een toekomstige studie recenter is.

Een aanbeveling voor nieuw onderzoek zou kunnen gaan over de sociale interacties die kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong aangaan met kinderen in een buitenschoolse context. Dit onderzoeksveld is nog onderbelicht in de artikelen over ontwikkelingsvoorsprongen. Een tweede aanbeveling voor nieuwe onderzoek zou kunnen gaan over het onderzoek naar ontwikkelingsvoorsprongen en sociale interacties en sociale vaardigheden bij zeer jonge kinderen tussen de 0 en de 2 jaar oud. Deze kinderen kunnen op jonge leeftijd naar kinderdagverblijven gestuurd worden en zouden hier onderzocht kunnen worden.

Een praktijkaanbeveling gebaseerd op dit onderzoek zou kunnen zijn om binnen peuterspeelzalen het stimuleren van sociale vaardigheden uit te breiden. Dit zou kunnen resulteren in het mogelijk makkelijker maken voor jonge kinderen met ontwikkelingsvoorsprongen om sociale interacties aan te gaan met klasgenoten en leeftijdsgenoten. Daarnaast zou het kunnen resulteren in vriendschapsbanden tussen kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en leeftijdsadequaate ontwikkelende kinderen.

Conclusie

Zowel bij leeftijdsgenoten, klasgenoten en vrienden lijken er problemen in de communicatieve vaardigheden aanwezig te zijn. Hierdoor kan het aangaan van sociale interacties lastiger zijn eveneens als het vormen van vriendschappen. Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong kunnen hun cognitieve niveau echter aanpassen aan de omgeving waarin zij zich bevinden. Een andere vaardigheid die zij tonen is dat de kinderen zich af kunnen zonderen en solitair spelen in plaats van met andere kinderen. Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong neigen naar omgang met oudere kinderen of met ontwikkelingsgelijken, wanneer vervolgens de interessegebieden van personen overeen komen, dan kunnen er goed vriendschappen ontstaan.

Referenties

- American Psychological Association. (z.d.-a). *Apa Dictionary of Psychology*. American Psychological Association. Geraadpleegd op 31 Mei 2022, van <https://dictionary.apa.org/social-interactions>
- American Psychological Association. (z.d.-b). *Apa Dictionary of Psychology*. American Psychological Association. Geraadpleegd op 31 Mei 2022, van <https://dictionary.apa.org/social-relationship>
- American Psychological Association. (z.d.-c). *Apa Dictionary of Psychology*. American Psychological Association. Geraadpleegd op 1 juni 2022, van <https://dictionary.apa.org/social-competence>
- Baron, I. S., & Leonberger, K. A. (2012). Assessment of Intelligence in the Preschool Period. *Neuropsychology Review*, 22(4), 334–344. <https://doi.org/10.1007/s11065-012-9215-0>
- Beckers, D., Karssen, L. T., Vink, J. M., Burk, W. J., & Larsen, J. K. (2021). Food parenting practices and children's weight outcomes: A systematic review of prospective studies. *Appetite*, 158, 105010. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2020.105010>
- Bildiren, A. (2018). Developmental characteristics of gifted children aged 0–6 years: Parental observations. *Early Child Development and Care*, 188(8), 997–1011. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1389919>
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264–278. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085865>
- Campbell, J. R., Wagner, H., & Walberg, H. J. (2000). Academic Competition and Programs Designed to Challenge the Exceptionally Talented. In *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 523–535). Pergamon.
- Cathcart, R. (2020). *Understanding and Working with Gifted Learners: 'They're Not Bringing My Brain Out'* (4de dr.). Routledge. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.4324/9781003009283>

- Cattenstart, F., Groenewold, M., & van Dijk, B. (2018). *Pientere Peuters: Vanaf de eerste oogopslag. Signaleringsinstrument ontwikkelingsvoorsprong*. Expertgroep Ontwikkelingsvoorsprong.
- CJG Rijnmond. (n.d.). *Hieraan Herken je hoogbegaafdheid. En Zo ga Je Ermee om*. CJG Rijnmond. Retrieved April 3, 2022, from <https://centrumvoorjeugdengezin.nl/actueel/hieraan-herken-je-hoogbegaafdheid-en-zo-ga-je-ermee-om>
- Drent, S., & van Gerven, E. (2007). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs* (3de dr.). Koninklijke Van Gorcum.
- EBSCO. (z.d.). *APA Thesaurus of Psychological Index Terms*. Geraadpleegd 16 april 2022, van <https://web-s-ebsohost-com.proxy-ub.rug.nl/ehost/thesaurus?vid=2&sid=064d0388-2c74-45df-8e25-d0868dbd6a44%40redis>
- Farrent, S. (2006). Gifted Preschoolers Playing Alone: Do We Need to Intervene. *Gifted and Talented International*, 21(1), 30–35. <https://doi.org/10.1080/15332276.2006.11673463>
- Farrent, S., & Grant, A. (2005). Some Australian Findings about the Socio-Emotional Development of Gifted Pre-Schoolers. *Gifted Education International*, 19(2), 142–153. <https://doi.org/10.1177/026142940501900208>
- Gross, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roepers Review*, 21(3), 207–214. <https://doi.org/10.1080/02783199909553963>
- Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., & Subotnik, R. F. (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Pergamon.
- Hendriks, M. P. H., Mol, B. A. W., & Kessels, R. P. C. (2020). Opinie: Uniformiteit in de kwalitatieve beschrijving van scores op prestatietaken. *Tijdschrift voor Neuropsychologie*, 15(3), 166–176.
- Houkema, D. (2008). *Hoogbegaafdheid In-Zicht: Inzicht in (hoog)begaafdheid vanuit een verklaren perspectief* [ECHA-opleiding tot ‘Specialist in Gifted Education’]. Radboud Universiteit Nijmegen.

- Hulstijn, E. M., Boomsma, A., Cohen-Kettenis, P., & Mellenbergh, G. (2008). *De Vragenlijst Sociale Vaardigheden van Jongeren [The Social Skills Questionnaire for Children and Adolescents]*. 47, 460–470.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., & Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 207–212.
<https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000003356.30481.7a>
- Kieboom, T. (2016). Van gewoon heel slim tot complexe materie. In *Hoogbegaafd: Als Je Kind (g)een Einstein is* (Vol. 12). Lannoo.
- Kieboom, T. (2020, september 28). *Online Lezing Tessa Kieboom georganiseerd door SWV 2302 en VO 2302*. <https://www.youtube.com/watch?v=0SHxgGeoIig>
- Kieboom, T. (z.d.). *Hoogbegaafdheid: Een gave of vergiftigd geschenk?* Centrum voor Begaafdheidsonderzoek - Universiteit Antwerpen.
- Mooij, T. (2013). Designing instruction and learning for cognitively gifted pupils in preschool and primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 17(6), 597–613.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2012.696727>
- Mooij, T., & Terpstra, F. M. (2021). *Mooij, T., & Terpstra, F.M. (2021). Regulier onderwijs impliceert handicap van cognitief hoogbegaafde leerlinge. Casus 'wet gelijke behandeling op grond van handicap of chronische ziekte' bij College voor de Rechten van de Mens. Maarn: Terpstra Legal.*
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016, December 5). *Rayyan-a web and mobile app for Systematic Reviews - systematic reviews*. BioMed Central. Retrieved April 18, 2022, from <https://systematicreviewsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13643-016-0384-4>
- Peyre, H., Ramus, F., Melchior, M., Forhan, A., Heude, B., & Gauthier, N. (2016). Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: Results of the EDEN

mother–child cohort. *Personality and Individual Differences*, 94, 366–371.

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.014>

Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83–93. https://doi.org/10.1300/j008v16n01_06

Ridgway, A., Li, L., & Quiñones, G. (2020). Toddler and Older Peer Play: Agentic Imagination and Joyful Learning. In A. Ridgway, G. Quiñones, & L. Li (Red.), *Peer Play and Relationships in Early Childhood* (Vol. 30, pp. 27–44). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42331-5_3

Rijksuniversiteit Groningen. (2019, april 5). *Systematisch literatuur zoeken*. Rijksuniversiteit Groningen. <https://www.rug.nl/language-centre/communication-training/academic/hacv/handboek/schriftelijk/student/bronnen-literatuur/systematisch-zoeken>

Rinn, A. N., & Majority, K. L. (2018). The Social and Emotional World of the Gifted. In S. I. Pfeiffer (Red.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (2de dr., pp. 59–73). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_4

Roedell, W. C. (1985). Developing Social Competence in Gifted Preschool Children. *Remedial and Special Education*, 6(4), 6–11. <https://doi.org/10.1177/074193258500600403>

Rotigel, J. V. (2003). Understanding the Young Gifted Child: Guidelines for Parents, Families, and Educators. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 209–214. <https://doi.org/10.1023/A:1023331422963>

Sankar-DeLeeuw, N. (2004). Case studies of gifted kindergarten children: Profiles of promise. *Roeper Review*, 26(4), 192–207. <https://doi.org/10.1080/02783190409554270>

- Schneider, B. H., & Daniels, T. (1992). Peer acceptance and social play of gifted kindergarten children. *Exceptionality*, 3(1), 17–29. <https://doi.org/10.1080/09362839209524791>
- Schneider, W., Niklas, F., & Schmiedeler, S. (2014). Intellectual development from early childhood to early adulthood: The impact of early IQ differences on stability and change over time. *Learning and Individual Differences*, 32, 156–162. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.02.001>
- Sternberg, R. J., & Kaufmann, S. B. (2018). Theories and Conceptions of Giftedness. In S. I. Pfeiffer (Red.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (2de dr., pp. 29–47). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_3
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Chapter 4: Feeling, Thinking, and Playing. Social and Emotional Learning in Early Childhood. In O. N. Saracho & B. Spodek, *Contemporary Perspectives on Socialization and Social Development in Early Childhood Education* (pp. 59–77). Information Age Publishing Inc.
- Urban, K. K. (1991). Social Behaviour of Gifted Preschool Children. *European Journal of High Ability*, 1(2), 172–178. <https://doi.org/10.1080/0937445910010207>
- Wilson, H. E. (2015). Patterns of Play Behaviors and Learning Center Choices Between High Ability and Typical Children. *Journal of Advanced Academics*, 26(2), 143–164. <https://doi.org/10.1177/1932202X15577954>
- Yoo, J. E., & Moon, S. M. (2006). Counseling Needs of Gifted Students: An Analysis of Intake Forms at a University-Based Counseling Center. *Gifted Child Quarterly*, 50(1), 52–61. <https://doi.org/10.1177/001698620605000106>
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. In *International Handbook of Giftedness and Talent* (2de dr., pp. 3–21). Pergamon. [10.1016/b978-008043796-5/50002-4](https://doi.org/10.1016/b978-008043796-5/50002-4)

Bijlage A

Volledige zoekslag in de online databases Eric, PsycINFO, MedLine, SocINDEX, Web of Science en Scopus.

("gifted* child*" or genius* or "mentally advanced" or "developmentally advanced" or "bright* child*" or "high ability" or "high intellect" or "intellectually advanced" or "high-IQ") AND ("social interactions" or "social skills" or "social communication" or communication or "social relationship*" or interaction* or friend* or relationship* or peer*) AND ("early childhood" or "young child*" or preschool or kindergarten or toddler or infant).

Bijlage B**Tabel 3***Protocol*

	Een studie wordt geëxcludeerd wanneer:	Label:
1.	De studie geen sociale relaties beschrijven	<i>Verkeerd onderwerp</i>
2.	De studie geen respondenten in leeftijdscategorie 0 tot 6 jaar bestuderen	<i>Verkeerde doelgroep</i>
3.	De studie geen respondenten met een ontwikkelingsvoorsprong heeft meegenomen in het onderzoek	<i>Verkeerde doelgroep</i>
4.	De studie specifieke klinische populaties onderzochten (individuen met ADHD), anders dan de populatie kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong.	<i>Verkeerde doelgroep</i>
5.	Studies niet volledig beschikbaar waren	<i>Niet fulltext</i>
6.	Studies niet door vakgenoten getoetst waren	<i>Niet peer-reviewed</i>
7.	Studies niet Engelstalig, Nederlandstalig, of Vlaamstalig geschreven waren	<i>Verkeerde taal geschreven</i>
8.	Studies niet kijken naar sociale relaties met of klasgenoten of leeftijdgenoten of vrienden/vriendinnen van een kind met een ontwikkelingsvoorsprong	<i>Verkeerd onderwerp</i>
9.	Studies een single case study design gebruiken	<i>Verkeerd onderzoeksdesign</i>
10.	De studie niet beschrijft wat de criteria voor een ontwikkelingsvoorsprong zijn	<i>Ontbrekende informatie</i>

Bijlage C**Tabel 4.1***Berekeningen Cohen's Kappa voor Titel en Abstract Screening*

		Beoordelaar 1		Totaal
		Includeer	Excludeer	
Beoordelaar 2	Includeer	8	0	8
	Excludeer	4	49	53
	Totaal	12	49	61

$$P_o = \frac{8+49}{61} = 0,9344262295$$

$$P_e(\text{overeenkomst}) = \frac{8+0}{61} \times \frac{8+4}{61} = 0,02579951626$$

$$P_e(\text{geen overeenkomst}) = \frac{4+49}{61} \times \frac{0+49}{61} = 0,6979306638$$

$$P_e(\text{totaal}) = 0,02579951626 + 0,6979306638 = 0,7237302801$$

$$K = \frac{0,9344262295 - 0,7237302801}{1 - 0,7237302801} = 0,7626459144$$

Tabel 4.2*Berekeningen Cohen's Kappa voor Volledige Tekst Screening*

		Beoordelaar 1		Totaal
		Includeer	Excludeer	
Beoordelaar 2	Includeer	4	0	4
	Excludeer	1	5	6
	Totaal	5	5	10

$$P_o = \frac{4+5}{10} = 0,90$$

$$P_e(\text{overeenkomst}) = \frac{4+0}{10} \times \frac{1+5}{10} = 0,24$$

$$P_e(\text{geen overeenkomst}) = \frac{1+5}{10} \times \frac{0+5}{10} = 0,3$$

$$P_e(\text{totaal}) = 0,24 + 0,3 = 0,54$$

$$K = \frac{0,90 - 0,54}{1 - 0,54} = 0,7826086957$$

Bijlage D

Kwaliteitsbeoordelingsinstrument

Dit instrument is een aanpassing op het instrument dat is opgesteld door Beckers en collega's in 2021. Het oorspronkelijke instrument bevat enkele vragen met een longitudinaal aspect, welke voor het huidige onderzoek niet relevant waren. Deze vragen betroffen: ('Was the time frame sufficient so that one could reasonably expect to see an association between exposure(s) and outcome if existed?', 'Were the exposure(s) assessed more than once over time?' en, 'Was loss to follow-up after baseline 20% or less?').

Tabel 5

Instrument voor Kwaliteitsbeoordeling.

Criteria
1. Werde de onderzoeksvraag of het onderzoeksdoel duidelijk benoemd in het artikel?
2. Werde de onderzoekspopulatie duidelijk gespecificeerd en omschreven?
3. Was het deelnamepercentage van in aanmerking komende personen ten minste 50%?
4. Was de steekproefomvang groot genoeg? Dat houdt voor dit onderzoek in: $n \geq 10$.
5. Werden voor de analyses in dit artikel de relevante variabelen gemeten voordat de uitkomsten van het onderzoek gemeten werden? Dat houdt voor dit onderzoek in: werd de ontwikkelingsvoorsprong eerst vastgesteld, voordat er gekeken werd naar de sociale relaties van jonge kinderen.
6. Heeft het onderzoek, voordat de variabelen die in hoeveelheid of in niveau kunnen variëren, verschillende niveaus van deze variabele onderzocht, voordat deze in relatie werd gebracht met de uitkomst? Dat houdt voor dit onderzoek in dat variabelen, bijvoorbeeld een klassenwisseling, eerst onderzocht dienen te worden voordat deze in relatie worden gebracht met sociale relaties die een kind met een ontwikkelingsvoorsprong aangaat.
7. Waren de maatregelen voor variabelen duidelijk gedefinieerd, valide, betrouwbaar en consistent toegepast bij alle deelnemers aan de studie?
8. Werden belangrijke potentiële versturende variabelen gemeten en statistisch gecorrigeerd voor hun impact op de relatie tussen variabelen en uitkomsten?
9. Zijn de belangrijkste potentiële versturende variabelen gemeten en is er statistisch gecorrigeerd voor de impact van deze variabelen en blootstelling.

Noot. Het instrument dat gebruikt is voor de kwaliteitsbeoordeling is een aanpassing op het instrument opgesteld door Beckers en collega's (2021).

Het instrument bestond uit meerdere kwaliteitscriteria. Indien een criterium positief beantwoord werd, dat wil zeggen dat het antwoord te vinden was in de tekst van het artikel of dat het artikel aan een bepaalde kwaliteitseis voldeed, dan kreeg deze één punt toegewezen. Indien een criterium niet, of niet duidelijk, terugkwam in een artikel of dat het artikel niet aan een bepaald criterium voldeed, dan kreeg dit criterium geen punt toegewezen.

De totaalscore voor de kwaliteitsbeoordeling is berekend door alle punten bij elkaar op te tellen. De score die hieruit voortkwam is de totaalscore voor kwaliteit die een artikel toegekend heeft gekregen. De kwaliteitsscores varieerden van 0 tot 9 punten. Hierbij was 0 punten de laagste score die een artikel kon behalen, een dergelijk artikel voldeed aan geen enkel kwaliteitscriterium binnen het opgestelde instrument. De maximale score betrof 9 punten, hierbij werd aan alle kwaliteitscriteria binnen het opgestelde instrument voldaan.

Een artikel is omschreven als ‘artikel met een lage kwaliteitsscore’ wanneer deze een totaalscore tussen de 0 en de 3 punten toegewezen heeft gekregen. Een artikel heeft een middelmatige kwaliteitsscore wanneer deze een totaalscore tussen de 4 en de 6 punten toegewezen heeft gekregen. Tot slot had een artikel een hoge kwaliteitsscore toegewezen gekregen wanneer deze een totaalscore tussen de 7 en de 9 punten heeft gekregen.

Bijlage E**Tabel 6*****Resultaten Kwaliteitsanalyse op Geïnccludeerde Artikelen***

	Farrent (2006)	Farrent & Grant (2005)	Mooij (2013)	Peyre et al. (2016)	Roedell (1985)	Rotigel (2003)
1. Werde de onderzoeksvraag of het onderzoeksdoel duidelijk benoemd in het artikel?	0	1	1	1	0	1
2. Werde de onderzoekspopulatie duidelijk gespecificeerd en omschreven?	1	1	1	1	1	0
3. Was het deelnamepercentage van in aanmerking komende personen ten minste 50%?	0	0	0	1	0	0
4. Was de steekproefomvang groot genoeg? Dat houdt voor dit onderzoek in: $n \geq 10$.	0	1	0	1	0	0
5. Werden voor de analyses in dit artikel de relevante variabelen gemeten voordat de uitkomsten van het onderzoek gemeten werden? Dat houdt voor dit onderzoek in: werd de ontwikkelingsvoorsprong eerst vastgesteld, voordat er gekeken werd naar de sociale relaties van jonge kinderen.	1	1	1	1	0	1
6. Zijn binnen het onderzoek, voordat de variabelen die in hoeveelheid of in niveau kunnen variëren, verschillende niveaus van deze variabele onderzocht, voordat deze in relatie werd gebracht met de uitkomst? Dat houdt voor dit onderzoek in dat variabelen, bijvoorbeeld een klassenwisseling, eerst onderzocht dienen te worden voordat deze in relatie worden gebracht met sociale relaties die een kind met een ontwikkelingsvoorsprong aangaat.	1	1	1	1	1	1
7. Waren de maatregelen voor variabelen duidelijk gedefinieerd, valide, betrouwbaar en consistent toegepast bij alle deelnemers aan de studie?	0	1	1	1	1	1

8. Werden belangrijke potentiële verstorende variabelen gemeten en (statistisch) gecorrigeerd voor hun impact op de relatie tussen variabelen en uitkomsten?	0	0	0	1	0	0
9. Zijn de belangrijkste potentiële verstorende variabelen gemeten en is er (statistisch) gecorrigeerd voor de impact van deze variabelen en blootstelling.	0	0	0	0	0	0
Totaalscore	3	6	5	8	3	4

Tabel 6 (vervolg)

	Sankar- DeLeeuw (2004)	Schneider & Daniels (1992)	Urban (1991)	Wilson (2015)	Yoo & Moon (2006)
1. Werd de onderzoeksvraag of het onderzoeksdoel duidelijk benoemd in het artikel?	1	1	0	1	1
2. Werd de onderzoekspopulatie duidelijk gespecificeerd en omschreven?	1	1	0	1	1
3. Was het deelnamepercentage van in aanmerking komende personen ten minste 50%?	0	1	1	1	1
4. Was de steekproefomvang groot genoeg? Dat houdt voor dit onderzoek in: $n \geq 10$.	0	1	0	1	1
5. Werden voor de analyses in dit artikel de relevante variabelen gemeten voordat de uitkomsten van het onderzoek gemeten werden? Dat houdt voor dit onderzoek in: werd de ontwikkelingsvoorsprong eerst vastgesteld, voordat er gekeken werd naar de sociale relaties van jonge kinderen.	1	1	1	1	1

6. Zijn binnen het onderzoek, voordat de variabelen die in hoeveelheid of in niveau kunnen variëren, verschillende niveaus van deze variabele onderzocht, voordat deze in relatie werd gebracht met de uitkomst? Dat houdt voor dit onderzoek in dat variabelen, bijvoorbeeld een klassenwisseling, eerst onderzocht dienen te worden voordat deze in relatie worden gebracht met sociale relaties die een kind met een ontwikkelingsvoorsprong aangaat.	1	1	0	0	1
7. Waren de maatregelen voor variabelen duidelijk gedefinieerd, valide, betrouwbaar en consistent toegepast bij alle deelnemers aan de studie?	1	1	1	1	1
8. Werden belangrijke potentiële verstorende variabelen gemeten en (statistisch) gecorrigeerd voor hun impact op de relatie tussen variabelen en uitkomsten?	1	1	0	0	1
9. Zijn de belangrijkste potentiële verstorende variabelen gemeten en is er (statistisch) gecorrigeerd voor de impact van deze variabelen en blootstelling.	0	1	0	0	0
Totaalscore	6	9	3	6	8