

Een maat om op te bouwen

Sociale competentie meten voor het basisonderwijs

ACADEMISCH PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van doctor
aan de Universiteit van Amsterdam
op gezag van de Rector Magnificus
prof. dr. D.C. van den Boom

ten overstaan van een door het college voor promoties ingestelde
commissie, in het openbaar te verdedigen in de Agnietenkapel
op vrijdag 23 november 2007, te 14.00 uur

door

Froukje Joosten

geboren te Amsterdam

Promotor: prof. dr. J.H. Slavenburg, Universiteit van Amsterdam

Promotor: prof. dr. G.T.M. ten Dam, Universiteit van Amsterdam

Co-promotor: dr. A.J.C. Struiksma, CED-Groep, Rotterdam

Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen

Beoordelingscommissie

prof. dr. D.A.V. van der Leij, Universiteit van Amsterdam

prof. dr. M. de Winter, Universiteit van Utrecht

dr. F. P. Geijssel, UD, Universiteit van Amsterdam

Een maat om op te bouwen

Sociale competentie meten voor het basisonderwijs

Froukje Joosten

Voor Alwin en Yme

“De mensch, lieve leerlingen! is een gezellig wezen, en de samenleving is voor ons allen eene natuurlyke behoefte.”

Johannes van der Hey, Boekverkooper op het Rokkin, by de Beurs en alom, daar dit Weekblad alle maandagen wordt uitgegeven. (1798). De Maatschappij. *Weekblad voor Kinderen*, 36, 281.

colofon

De hier beschreven onderzoeken zijn mede mogelijk gemaakt door steun van de Gemeente Rotterdam, Dienst Jeugd, Onderwijs en Samenleving (JOS).

ISBN: 978-90-5819-255-4

© Copyright Froukje Joosten, 2007 Rotterdam, f.joosten@cedgroep.nl

Alle rechten voorbehouden.

Ontwerp: Ton Kuijpers Vormgeving

Coverillustratie: Yuki Shiroy, 'Measurements'

Druk: Giethoorn ten Brink

Voorwoord

Eind jaren negentig van de vorige eeuw zocht een aantal Rotterdamse basisscholen contact met de CED-Groep. Op deze scholen worstelde men met de vraag hoe in te spelen op een veranderende leerlingenpopulatie. Leerkrachten waren naar hun gevoel vooral doende om 'brandjes te blussen', waardoor zij te weinig toekwamen aan het onderwijs in basisvakken, zoals taal en rekenen. Een rondgang langs de overige Rotterdamse scholen maakte duidelijk, dat de problemen ook daar leefden. Het bleek nodig om de pedagogische taak van de school opnieuw te definiëren en een centraal begrip daarin was 'sociale competentie'.

Dit vormde de aanleiding voor een vierjarige intensieve samenwerking tussen deze scholen en de CED-Groep, om te zoeken naar een aanpak van deze problematiek die ook voor andere scholen bruikbaar zou zijn, het Kleinschalig Experiment Onderwijs en Sociale Competentie (KEOS), mogelijk gemaakt door de Gemeente Rotterdam.

Een belangrijk kenmerk van 'wat werkt' bleek dat teamleden gezamenlijk een visie op sociale competentie ontwikkelen en deze uitdragen in hun contact met leerlingen en ouders. Met alle betrokkenen zochten we daarom naar een gezamenlijke taal, om het destijds nog zo glibberige begrip 'sociale competentie' te verduidelijken en concreet te maken voor de onderwijspraktijk. Al doende werd ook de noodzaak zichtbaar van een instrument om de sociale competentie van leerlingen in kaart te brengen als houvast voor leerkrachten om hun onderwijs af te stemmen op de behoeftes en mogelijkheden van de leerlingen. In deze context is de Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL) ontstaan, als onderdeel van een structurele aanpak om sociale competentie binnen de school te bevorderen.

Tegen het einde van het KEOS-traject was sociale competentie een 'hot issue' aan het worden, waaraan scholen in toenemende mate aandacht wilden en moesten besteden. Duidelijk werd dat het instrument mogelijk geschikt was als leerlingvolgsysteem voor een grotere groep scholen. Daarvoor was echter onderzoek nodig onder een grotere populatie leerlingen. De Gemeente Rotterdam was bereid om ook dit onderzoek te ondersteunen. Zo ontstond een unieke situatie die inmiddels buiten de universitaire wereld zelden meer voorkomt, namelijk om onderzoek en ontwikkeling gedurende langere tijd te wijden aan één specifiek onderwerp. Ten slotte maakte de CED-Groep het mogelijk de verantwoording en verslaglegging van het project uit te voeren in de vorm van dit proefschrift.

Inhoud

Inleiding	5
1. Sociale competentie in de basisschool	9
1.1. Sociale competentie	9
1.1.1. Kennis, houding en vaardigheden	10
1.1.2. Verschillen tussen leerlingen	11
1.1.3. Context	13
1.1.4. Adequaat handelen en cultuur	14
1.2. Sociale competentie als doel van het onderwijs	15
1.2.1. Kerndoelen voor het basisonderwijs	16
1.2.2. Continuüm van zorg	17
1.2.3. Model 'Planmatig werken'	18
1.3. Sociale competentie meten	20
1.3.1. Verschillende maten voor sociale competentie	20
1.3.2. Normen en context	22
1.3.3. De leerkracht als beoordelaar	24
1.4. Vraagstelling voor het onderzoek	26
2. De ontwikkeling van een meetinstrument	29
2.1. De operationalisering van sociale competentie	29
2.1.1. Methode	31
2.1.2. Resultaten	33
2.1.3. Conclusies	39
2.2. Pilotonderzoek	42
2.2.1. Constructie van de pilotversie	43
2.2.2. Respondenten en steekproef	46
2.2.3. Methode	47
2.2.4. Resultaten	48
2.2.5. Conclusie	54
2.3. Constructie van de definitieve versie	56
2.3.1. Uitwerking	57
2.3.2. De Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL)	61
3. De SCOL	63
3.1. Steekproef	63
3.2. Betrouwbaarheid	67
3.2.1. Methode	67
3.2.2. Resultaten	69
3.3. Validiteit	71
3.3.1. Methode	73
3.3.2. Resultaten	75
3.4. Bruikbaarheid	84
3.4.1. Methode	85
3.4.2. Resultaten	85
3.5. Normering	89
3.6. Conclusies	91

4.	Gebruik en functie van de SCOL	97
4.1.	Een instrument als hulpmiddel voor planmatig onderwijs	97
4.2.	Methode	102
4.2.1.	Respons	102
4.2.2.	Opzet vragenlijst	103
4.3.	Resultaten	105
4.3.1.	Gebruik SCOL	108
4.3.2.	Gebruik resultaten	110
4.3.3.	Functies SCOL op school	113
4.4.	Conclusies	116
5.	Een instrument voor de leerling	119
5.1.	Uitwerking van de vragen	119
5.2.	Methode	123
5.3.	Pilotonderzoek	123
5.3.1.	Methode	124
5.3.2.	Resultaten	126
5.3.3.	Conclusies	132
5.4.	Leerlingenconferentie	133
5.4.1.	Methode	134
5.4.2.	Resultaten	136
5.4.3.	Conclusies	143
5.5.	Landelijk onderzoek	144
5.5.1.	Methode	144
5.5.2.	Resultaten	147
5.5.3.	Conclusies	153
5.6.	De relatie tussen SCOL en LeerlingSCOL	154
5.6.1.	Methode	154
5.6.2.	Resultaten	155
5.6.3.	Conclusies	157
5.7.	Conclusies	158
6.	Conclusies en discussie	161
6.1.	Resultaten van het onderzoek	161
6.2.	Conclusie	171
6.3.	Aanbevelingen voor nader onderzoek en ontwikkeling	173
6.4.	Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk	176
	Samenvatting	179
	Summary	185
	Bijlagen	191
	Literatuur	221
	Noten	229
	Nawoord	233
	Curriculum vitae	235

Inleiding

Van oudsher heeft het onderwijs naast het bevorderen van de cognitieve ontwikkeling van kinderen ook een opvoedende taak. Vijf eeuwen geleden wees Erasmus er al op, dat een leraar zich niet alleen moet bezighouden met kennisoverdracht, maar ook met karaktervorming: “Al biedt kennis oneindig veel voordelen, toch zal ze meer kwaad dan goed doen, als ze niet ten dienste wordt gesteld van deugdzaamheid” (ca. 1529/2006:96).

De opvattingen over de verhouding tussen onderwijzende en opvoedende taken van de school wisselen al naar gelang de maatschappelijke context. Hoogenkamp en Kassenberg (2004) beschrijven bijvoorbeeld, hoe de tijd van de wederopbouw in de tweede helft van de vorige eeuw werd gekenmerkt door een accent op het verwerven van cognitieve vaardigheden. In samenhang met de toegenomen welvaart in de jaren zestig en zeventig ontstond aandacht voor individuele ontplooiing en kreeg de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen meer aandacht. In het kader van het bestrijden van onderwijsachterstanden stonden in de jaren tachtig en negentig opnieuw de cognitieve prestaties centraal. Vanaf het einde van de vorige eeuw neemt de aandacht voor de opvoedende mogelijkheden van de school weer toe. Sinds blijkt dat groepen jongeren de aansluiting met de maatschappij dreigen te missen, wordt het onderwijs in toenemende mate gezien als instrument om “[...] de binding in de samenleving te waarborgen” (Hoogenkamp & Kassenberg, 2004:127).

Het onderwijs wordt niet meer beschouwd als een institutie die primair ten doel heeft kinderen de mogelijkheid te bieden tot persoonlijke ontwikkeling en tot het verwerven van kennis en vaardigheden die nodig zijn om deel te nemen aan de arbeidsmarkt. Benadrukt wordt dat de school ook – samen met de ouders en anderen – een opvoedende taak heeft ten dienste van een ‘algemeen belang’. Dit algemeen belang is te omschrijven als het ontwikkelen en in stand houden van de democratie (De Winter, 2004). Het onderwijs moet er alles aan doen om leerlingen voor te bereiden op deelname aan de samenleving. Greven en Letschert (2006:47) noemen de verschillende rollen waarop het onderwijs kinderen moet voorbereiden: “Het gaat om rollen als consument, als verkeersdeelnemer, als burger in een democratische rechtsstaat. Kennis over en inzicht in belangrijke waarden en normen en weten hoe daarnaar te handelen, zijn voorwaarden voor samenleven. Respect en tolerantie zijn er verschijningsvormen van”. Een goede voorbereiding op de hiervoor genoemde maatschappelijke rollen vereist, dat leerlingen deze van jongs af aan in de schoolgemeenschap oefenen. Door dit samenlevingsaspect bewust en systematisch in te zetten als onderdeel van het onderwijs, kan de school een rol spelen in burgerschapsvorming en in de bevordering van de sociale cohesie. De Onderwijsraad (2003) spreekt in dit verband van ‘schoolburgerschap’: “Deze variant van burgerschapsvorming richt zich primair op de leerling in zijn verhouding tot zijn medeleerlingen en het onderwijspersoneel” (p.63). Het begrip burgerschap verwijst hier niet zozeer

naar het verschijnsel dat mensen aan hun lidmaatschap van de samenleving bepaalde rechten kunnen ontlenen (Joosten, 1995). Het verwijst meer naar betrokkenheid bij de (school als) samenleving, gedeelde waarden en sociale participatie.

Vanaf 2006 moeten scholen een aanbod hebben “[...] gericht op bevordering van sociale integratie en actief burgerschap [...]” (Inspectie van het Onderwijs, 2006:8). De Inspectie verwacht dat scholen een visie op sociale integratie en burgerschap ontwikkelen, dat zij – aan de kerndoelen gerelateerde -doelen stellen en laten zien in welke mate zij deze bereiken. Daarbij moeten zij hun onderwijs afstemmen op hun leerlingenpopulatie. Een van de aandachtspunten daarbij is: “De school heeft een structureel aanbod dat zich richt op de bevordering van sociale competenties” (ibid.). Sociale competentie gaat over de manier waarop leerlingen met elkaar omgaan, zowel in situaties waarin persoonlijke relaties een rol spelen, als in ruimere sociale verbanden. Bepaalde waarden, zoals zorgzaamheid, respect voor verschillen tussen mensen en verantwoordelijkheid, geven daaraan richting. Walraven, Oomen, Klein en Appelhof (2006) menen dat leerlingen sociale competentie leren door in allerlei sociale situaties ‘mee te doen’: sociale competentie en sociale participatie beïnvloeden elkaar wederzijds (vgl. Bron, 2006). Ook internationaal wordt het belang van sociale competentie voor het adequaat kunnen deelnemen aan de samenleving onderkend. Sugai en Lewis (2004) menen dat de school een ‘schoolwide culture of social competence’ moet ontwikkelen. Rychen en Salganik (2003) noemen het een ‘key competence’. Deze heeft als kenmerken dat alle mensen deze competentie in alle levensfasen en op alle levensgebieden nodig hebben, in de privé-sfeer, in het werk en op maatschappelijk terrein. Verder is een sleutelcompetentie een voorwaarde om andere competenties te kunnen verwerven. In die zin wordt sociale competentie vergeleken met geletterdheid. Sociale competentie is daarmee een onderwijsdoel voor alle leerlingen (Ten Dam, Volman, Westerbeek, Wolfgram & Ledoux, 2003; Ten Dam & Volman, 2000).

Ontwikkelen leerlingen in een goed pedagogisch klimaat op school vanzelf voldoende sociale competentie en moet het onderwijs alleen extra aandacht besteden aan leerlingen die opvallen door probleemgedrag? Om verschillende redenen beantwoorden veel scholen deze vraag negatief. Ze kunnen en willen hiermee niet meer volstaan. In de eerste plaats komen leerlingen op vierjarige leeftijd met uiteenlopende bagage het onderwijs binnen. Aan de school is de taak om met deze leerlingen een gemeenschap te vormen waarbinnen zij kunnen leren. In de tweede plaats vinden leerkrachten het moeilijker dan voorheen om voor al hun leerlingen een goed pedagogisch klimaat te realiseren. Schoolbegeleidingsdiensten worden veelvuldig geraadpleegd met vragen hoe leerkrachten het gedrag van leerlingen in goede banen kunnen leiden (Van Voorst van Beest & Hoogenkamp, 1997). In de derde plaats veranderen ook de eisen die aan de leerlingen in het onderwijsleerproces worden gesteld. Vanaf de basisschool moeten kinderen met soms sterk verschillende culturele achtergronden met elkaar spelen en werken. Dat vereist dat ze respectvol omgaan met onderlinge verschillen en conflicten geweldloos oplossen. Veel didactische werkvormen vereisen zelfstan-

digheid en initiatief. Het accent ligt meer en meer op een actieve rol van leerlingen en op het verwerven van competenties en minder op louter kennisoverdracht. Kinderen moeten van jongs af aan leren zelf keuzes te maken en verantwoordelijkheid te dragen voor hun eigen leren (Leeman, Meijers & Timmerman, 2006; Volman, 2006). In deze situatie is sociale competentie noodzakelijk om op adequate wijze deel te nemen aan het onderwijs. Verschillende auteurs wijzen erop, dat er een positieve samenhang bestaat tussen de sociale competentie van leerlingen en hun academische prestaties (Walthall, Konold & Pianta, 2005; Elliott, DiPerna, Mroch & Lang, 2004; Malecki & Elliott, 2002; Raver, 2002). DiPerna (2006) pleit er zelfs voor om bij leerlingen die minder goed presteren, ook na te gaan of een gemis aan sociale competentie misschien mede verantwoordelijk is voor hun prestaties. Samenvattend is sociale competentie in tweeërlei opzicht van belang als onderwijsdoelstelling, ten eerste om de rol als leerling adequaat te kunnen vervullen en ten tweede om in het verlengde daarvan te kunnen functioneren als een goede burger.

Van scholen wordt verwacht dat zij hun beleid verantwoorden en de kwaliteit van hun onderwijs aantonen. De gegevens voor dit kwaliteitsbeleid worden primair geleverd door leerlingvolgsystemen. Deze bestaan uit instrumenten waarmee de vorderingen van de leerlingen in kaart worden gebracht. Als onderwijs in sociale competentie een onderwijsdoel is, zullen scholen ook op dit gebied verantwoording moeten afleggen. Kwaliteitsbeleid over sociale competentie is een moeilijke kwestie. Allereerst is het voor basisscholen relatief nieuw om een beleid te ontwikkelen en doelen te stellen voor sociale competentie. Voorheen werd vooral gereageerd op voorkomende incidenten, zoals een pestprotocol voor pesten en een sociale vaardigheidstraining voor leerlingen met probleemgedrag (Van Voorst van Beest & Hoogenkamp, 1997). Daarnaast is het onderwijs in sociale competentie moeilijk af te bakenen. Het is geen geïsoleerd vak waarbij het onderwijs beperkt kan zijn tot een half uur per week. Alle situaties op school, binnen en buiten de groep, zijn in principe leersituaties voor sociale competentie. Wat er binnen de groep wordt verwacht en geleerd, moet congruent zijn met wat er gedurende de overige situaties op school gebeurt, anders heeft het onderwijs weinig effect. De breedheid van het onderwerp maakt systematische en doelmatige aandacht voor het onderwerp niet gemakkelijk. Concrete, onderwijsbare doelen ontbreken veelal, evenals voor het onderwijs bruikbare instrumenten waarmee de sociale competentie van leerlingen in kaart kan worden gebracht.

Het belang van systematisch en doelmatig onderwijs in sociale competentie en de noodzaak om de kwaliteit van dit onderwijs te verantwoorden, vormden de aanleiding voor het onderzoek dat in dit proefschrift beschreven wordt. Het doel van het onderzoek is een leerlingvolgsysteem te ontwikkelen dat bruikbaar is om de sociale competentie van leerlingen te meten en te volgen. Bruikbaarheid voor het onderwijs is een belangrijk kwaliteitscriterium in dit onderzoek. Daarom is dit leerlingvolgsysteem in en samen met de Rotterdamse

onderwijspraktijk ontwikkeld. Bruikbaarheid voor het onderwijs heeft er ook toe geleid dat ervoor is gekozen het onderzoek te richten op de sociale competentie van leerlingen in een specifieke onderwijscontext, het basisonderwijs.

Een leerlingvolgsysteem kan uit verschillende instrumenten bestaan. In dit proefschrift wordt de ontwikkeling beschreven en verantwoord van de Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL) (Joosten, Doeleman & Mak, 2003; Joosten, Van Bokkem & Ten Heggeler, 2007), een gedragsbeoordelingslijst waarmee leerkrachten de sociale competentie van hun leerlingen kunnen beoordelen, en van de LeerlingSCOL, een zelfbeoordelingslijst voor leerlingen van de hoogste leerjaren van het basisonderwijs. SCOL en LeerlingSCOL zijn beide het resultaat van onderzoek in en met de onderwijspraktijk. De LeerlingSCOL dient als voorbereiding op het Portfolio sociale competentie, dat als zodanig buiten het bestek van deze studie valt. Met de portfoliowerkwijze kunnen deze zogenoemde bovenbouwleerlingen individueel werken aan de ontwikkeling van hun sociale competentie (Van Bokkem, Pot, Ten Heggeler & Joosten, 2006). SCOL en LeerlingSCOL maken deel uit van een leerlingvolgsysteem sociale competentie, dat in ontwikkeling is en waaraan steeds nieuwe onderdelen worden toegevoegd¹. Het SCOL-pakket bestaat uit een softwareprogramma met een technische handleiding en een handleiding voor het gebruik van het leerlingvolgsysteem. Deze laatste handleiding bevat een inhoudelijke toelichting op de SCOL en aanwijzingen voor de manier van invullen, de interpretatie van de resultaten en suggesties voor het onderwijs. Verder is er een website www.scol.nl met inhoudelijke en technische informatie. Ook kan men via de website inhoudelijke en technische ondersteuning aanvragen.

Het proefschrift is als volgt opgebouwd. In hoofdstuk één worden de theoretische achtergronden van de instrumentontwikkeling beschreven, uitmondend in de vraagstellingen voor dit onderzoek. In hoofdstuk twee komt de ontwikkeling van de SCOL aan de orde. Op basis van de literatuur, de kerndoelen en de praktijkkennis van leerkrachten zijn de onderwerpen bepaald die relevant zijn voor de sociale competentie van leerlingen in de basisschool. Om de praktijkkennis van leerkrachten te kunnen gebruiken voor de constructie van de items is een kwalitatief onderzoek gedaan. In hoofdstuk drie staan de betrouwbaarheid, de validiteit en de normering van het instrument centraal. Hiervoor is kwantitatief onderzoek gedaan onder ruim 3200 basisschoolleerlingen in Nederland. Hoofdstuk vier gaat over de bruikbaarheid van het instrument voor de onderwijspraktijk; hier zijn een kwantitatieve en een kwalitatieve onderzoeksbenadering gecombineerd. Dat geldt ook voor de ontwikkeling van de LeerlingSCOL, die in hoofdstuk vijf wordt beschreven. Hoofdstuk zes, ten slotte, bevat de belangrijkste conclusies en aanbevelingen.

1

Sociale competentie in de basisschool

In dit hoofdstuk omschrijven we het begrip sociale competentie. We gaan in op de bestanddelen ervan en de relatie met het begrip sociale vaardigheid. We maken onderscheid tussen het vermogen tot sociaal competent handelen en gedrag en bespreken de invloed van leeftijd en sekse. Vervolgens komt de contextgebondenheid van sociale competentie aan de orde en de mate waarin culturele verschillen invloed hebben op onze beoordeling of gedrag sociaal competent is. Daarna gaan we in op sociale competentie als doelstelling in het onderwijs. We geven aan waarom we sociale competentie binnen het onderwijs willen meten en hoe we dat zouden kunnen doen. Vervolgens beschrijven we de vraagstelling voor het onderzoek en schetsen we in grote lijnen hoe een instrument om sociale competentie binnen het basisonderwijs te meten, er uit zou kunnen zien.

1.1 Sociale competentie

Sociale competentie heeft betrekking op het sociale domein van het functioneren van mensen. Binnen dit sociale domein maakt men onderscheid tussen het 'zelf' en 'de ander' en de interactie tussen beide (Rose-Krasnor, 1997; Gresham, 1998). Vanuit een ontwikkelingspsychologische invalshoek wordt sociale competentie gerelateerd aan het adequaat vervullen van ontwikkelingstaken. Ontwikkelingstaken zijn leeftijdgebonden eisen die vanuit de samenleving aan kinderen worden gesteld (Vergeer, 1998; Slot, 1999). Deze eisen zijn vrij universeel en hebben te maken met de manier waarop mensen overleven. Van kinderen verwacht men dat zij deelnemen aan het gezinsleven, omgaan met familie en leeftijdgenoten, vrienden maken, regels respecteren en fysieke, cognitieve en sociale vaardigheden ontwikkelen om zelfstandig in de maatschappij te kunnen functioneren (John, 2001).

In de meer recente literatuur wordt vanuit een pedagogische invalshoek naast het intrapersonlijke en het interpersoonlijke ook het maatschappelijke domein onderscheiden. De gedachte daarbij is, dat sociale competentie ook betekent dat men maatschappelijke verantwoordelijkheid draagt en een bijdrage levert aan de samenleving (Zwaans, Ten Dam & Volman, 2006; Ten Dam et al., 2003). Walraven et al. (2006) geven aan dat sociale competentie ten dienste staat van sociale participatie. Zij stellen het uitvoeren van sociale taken centraal "[...] op zodanige wijze dat ze van waarde worden geacht in de betreffende context en

cultuur" (p.6). Deze sociale taken zijn zowel gericht op de ontwikkeling van de eigen identiteit als op sociale participatie.

Ontwikkelingstaken en sociale taken hebben betrekking op dezelfde realiteit. Het perspectief van waaruit de taak omschreven wordt, verschilt echter. Vanuit een ontwikkelingspsychologisch perspectief op sociale competentie is 'leerling zijn' bijvoorbeeld een ontwikkelingstaak gericht op het individuele doel om "[...] die vaardigheden en kennis te verkrijgen die noodzakelijk zijn om in de samenleving te kunnen functioneren" (Slot, 1999:72). Vanuit een pedagogisch perspectief op sociale competentie is 'leerling zijn' een sociale taak met een persoonlijk én een maatschappelijk doel, waarbij omschreven is welke kennis en vaardigheden noodzakelijk zijn om te functioneren in en bij te dragen aan de democratische samenleving (Ten Dam et al., 2003; De Winter, 2004; Walraven et al., 2006). Vanuit beide perspectieven is er sprake van een wederkerige relatie tussen de taak en sociale competentie.

Zoals wij in de inleiding al hebben aangegeven, ligt in deze studie de nadruk op de sociale competentie die nodig is om op adequate wijze leerling te zijn. Wij omschrijven het begrip 'sociale competentie' als 'het vermogen om adequaat te handelen in sociale situaties' (Roede, Van Voorst van Beest & Joosten, 2005). We beperken deze sociale situaties tot de context van de basisschool.

1.1.1. Kennis, houding en vaardigheden

In de onderwijspraktijk wordt sociale competentie nogal eens gebruikt als synoniem voor sociale vaardigheid. Een competentie is echter een meer omvattend begrip dan een vaardigheid (Van der Wal, 2004; Ten Dam et al., 2003; Jackson & Bijstra, 2000; Gresham, 1988). Van der Wal (2004:3) wijst bijvoorbeeld op het samengestelde karakter van een competentie als "a complex of cognitive, social and self-related capabilities, that are operational and constantly interacting during human action". Een competentie bestaat deels uit vaardigheden, maar ook uit andere aspecten. In de meeste definities van sociale competentie worden kennis, houding of attitude en vaardigheden onderscheiden (Ten Dam et al., 2003; Appelhof & Walraven, 2002; Mendez, McDermott & Fantuzzo, 2002; Struiksma & Hoogenkamp, 2001; Schneider, Ackerman & Kanfer, 1996).

Bij het cognitieve - of kennisaspect gaat het om het feitelijk kennen van het sociale domein, maar dit aspect bevat ook cognities, mentale representaties van de sociale werkelijkheid. Deze representaties bevatten niet alleen feiten, maar ook de eigen conclusies over de informatie en het gevoel dat aan deze feiten gekoppeld is. Verder behoort reflectie tot het cognitieve aspect, in de betekenis van kritisch denken over en inzicht in de werkelijkheid. Voorbeelden van het cognitieve aspect zijn het waarnemen, interpreteren en denken over de gevoelens, gedachten en intenties van iemand zelf en van anderen, kennis van sociale regels en omgangsvormen en kennis van en inzicht in de samenleving.

Een tweede aspect van sociale competentie gaat over het willen. Dit is het attitude- of houdingsaspect. Het begrip 'attitude' verwijst naar de houdingen en

meningen die iemand heeft ten opzichte van een object of onderwerp (Vonk & Van Knippenberg, 1999). Bij dit aspect spelen waarden een rol en in samenhang daarmee de motieven van waaruit men handelt en de doelen die men stelt, zowel in relatie tot de persoon zelf (verantwoordelijkheid voor jezelf, zelfvertrouwen) als in relatie tot anderen (verantwoordelijkheid voor anderen, respect). Houding heeft ook te maken met moreel handelen en met gewetensvorming. Kohlberg (bijv. 1976) meent dat kinderen leren zich moreel juist te gedragen op basis van redeneringen over wat rechtvaardig en eerlijk is. Hoffmann (2001) meent dat mensen vanuit een gevoel van 'empathetic distress' geneigd zijn tot prosociaal gedrag.

Een derde aspect zijn vaardigheden, hierbij gaat het om het kunnen uitvoeren van prosociaal gedrag, bijvoorbeeld iemand kunnen begroeten, een vraag kunnen stellen. Ook zelfregulerende vaardigheden als het beheersen van impulsen en emoties en zelfdiscipline zijn hierbij van belang (Eisenberg, 2001; Maston & Douglas Coatsworth, 1998).

Sommigen onderscheiden emoties en motivatie als aparte aspecten van sociale competentie naast kennis, houding en vaardigheden (Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001; Rychen & Salganik, 2003). Halberstadt et al. (2001) geven de voorkeur aan de term 'affectieve sociale competentie' vanwege het belang van affect (emoties en stemmingen) in sociale interactie. Affect en motivatie zijn echter onlosmakelijk verbonden met de drie hierboven beschreven aspecten kennis, houding en vaardigheden (Zeelenberg & Aarts, 1999). Het voegt daarom weinig toe om emotie en motivatie apart te onderscheiden.

Bij sociaal competent handelen is er sprake van integratie van het kennis-, het houdings- en het vaardigheidsaspect (Walraven et al. 2006). Kinderen die voor anderen opkomen bijvoorbeeld, zijn sociaal competent. Zij hebben inzicht in sociale situaties, kunnen met anderen meevoelen en willen ook voorkomen dat anderen lijden (Monk, Smith & Swettenham, 2005).

1.1.2 Verschillen tussen leerlingen

Het vermogen tot sociaal competent handelen houdt verband met persoonlijke kenmerken, zoals leeftijd. Bij een jong kind is het vermogen tot sociaal competent handelen begrensd door het stadium van zijn cognitieve, morele en sociale ontwikkeling. Kleuters kunnen zich bijvoorbeeld nog niet zo goed als oudere kinderen verplaatsen in de gedachten en intenties van een ander, maar zij kunnen wel meevoelen met een ander. Ook neemt prosociaal gedrag toe naarmate kinderen ouder worden, omdat kinderen hebben geleerd dat dergelijk gedrag positieve consequenties heeft (Van Beemen, 2006). Het vermogen tot sociaal competent handelen kan ook beperkt worden door een stoornis, zoals een stoornis in het autisme spectrum.

De vraag of er sekseverschillen zijn in het vermogen tot sociaal competent handelen is moeilijk in algemene zin te beantwoorden. Kinderen beseffen dat ze een jongen of een meisje zijn als ze ongeveer drie jaar oud zijn. Dit besef is een

belangrijke bouwsteen van de identiteit. In alle culturen vindt men verschillen in sekserolgedrag. Jongens gedragen zich bijvoorbeeld gemiddeld genomen actiever, agressiever en impulsiever dan meisjes (Van Beemen, 2006). Trianes Torres, Cardelle-Elwar, Mena en Muñoz Sánchez (2003) vinden verschillen tussen jongens en meisjes als het gaat om impulsiviteit.

Verschillende overzichtsstudies concluderen dat het onderzoek naar sekseverschillen in sociale competentie geen eenduidig beeld oplevert (Ten Dam et al., 2003; Rose-Krasnor, 1997). Gevonden verschillen hangen soms sterk samen met andere achtergrondvariabelen of met de wijze waarop een begrip gedefinieerd is. Als sociale dominantie bijvoorbeeld wordt gerelateerd aan het hebben van controle over schaarse goederen, ongeacht of dat met prosociale of met agressieve strategieën gebeurt, blijkt er geen verschil tussen jongens en meisjes (Hawley, 2002). Veel onderzoek richt zich op sekseverschillen en agressie. Jongens worden door hun leeftijdgenoten vaker in verband gebracht met verschillende soorten agressief gedrag dan meisjes en minder genoemd als slachtoffer dan meisjes. Toblin, Schwartz, Hopmeyer Gorman en Abou-ezzedine (2005) wijzen er bijvoorbeeld op, dat agressief gedrag van meisjes meestal indirect en relationeel is, terwijl het onderwerp van onderzoek vaak directe agressie is. Daardoor lijkt het alsof meisjes minder agressief zijn. In hun studie naar slachtoffers die agressief reageren op pesten, vonden zij geen verschillen tussen jongens en meisjes als het gaat om de daarmee samenhangende problematiek, zoals anderen vijandige bedoelingen toedichten en zichzelf niet in bedwang hebben. Pohl, Bender en Lachmann (2005) vonden bij volwassenen verschillen tussen vrouwen en mannen in de mate waarin ze in staat waren tot empathie en assertiviteit. Vrouwen kunnen beter meeleven met anderen en mannen kunnen beter kenbaar maken wat ze willen en bedoelen. Ook wordt beschreven dat jongens relatief vaker hun eigen belang nastreven en meisjes vaker een gemeenschappelijk belang (Rose-Krasnor, 1997).

Verschillen in gedrag tussen jongens en meisjes zijn echter zo sterk gekoppeld aan het gedrag dat we van hen verwachten, dat nauwelijks te onderscheiden is in welke mate deze verschillen aangeleerd dan wel verankerd zijn in het biologisch materiaal. Erdley en Asher (1999) menen dat sekseverschillen ontstaan, doordat beide seksen geneigd zijn om in sociale situaties die doelen te kiezen waarvoor ze passende strategieën ter beschikking hebben. In de opvoeding wordt jongens geleerd om voor hun rechten op te komen en zich niet op de kop te laten zitten, terwijl meisjes leren om zich prosociaal te gedragen en rekening te houden met anderen. Dit verschil in socialisatie kan ertoe leiden dat jongens geneigd zijn om doelen te kiezen die te maken hebben met vergelding en het handhaven van hun positie in de groep, terwijl meisjes er eerder voor kiezen om de relatie met anderen goed te houden. Dan geldt in nieuwe situaties: oefening baart kunst. En hiermee is de cirkel rond.

Verschillen tussen leerlingen kunnen ook te maken hebben met de context waarin het onderzoek zich afspeelt. Ons onderzoek vindt plaats in een schoolse context. Daarin verwachten we, dat leerlingen een positieve bijdrage

leveren in de groep, zonder fysieke agressie conflicten oplossen en rustig aan het werk gaan. Uit onderzoek blijkt dat jongens lager scoren op werkhouding en gedrag dan meisjes (Driessen & Doesborg, 2004).

1.1.3 Context

Een mens ontwikkelt sociale competentie in wisselwerking met zijn omgeving in een proces van socialisatie. In dit proces geven gemeenschappen de waarden en de regels van de cultuur door aan nieuwe leden (Delfos, 2003). In de eerste levensjaren leert een kind adequaat te handelen vooral in sociale situaties binnen het gezin, de familie- vriendenkring van de ouders en de kinderopvang. Vervolgens is de school een van de eerste sociale verbanden waarin kinderen participeren. Hier moeten kinderen omgaan met leerkrachten en medeleerlingen en zich vaardigheden en kennis op verschillende vakgebieden eigen maken (Slot, 1999; Walker, Irvin, Noell & Singer, 1992). Dat vraagt sociale competentie in een voor hen nieuwe context. De contexten waarbinnen iemand sociale competentie verwerft, breiden zich gedurende het leven uit, al naar gelang iemand deelneemt aan verschillende sociale verbanden en maatschappelijke praktijken. Naarmate iemand ouder wordt neemt de variatie in contexten af en ten slotte beperkt men zich weer tot de kring van familie, vrienden en/of maatschappelijke zorginstelling.

Adequaat handelen in sociale situaties leert een kind gedeeltelijk vanzelf, via incidenteel leren, door deel te nemen in de situaties waarin hij al dan niet bij toeval terecht komt. Gedeeltelijk is er sprake van een intentioneel leerproces. In de opvoeding nemen ouders bewust maatregelen om hun kinderen bepaalde zaken te leren. En de school is een maatschappelijke praktijk gevormd om kinderen die kennis en vaardigheden bij te brengen waarmee ze kunnen deelnemen aan de maatschappij. Sociale competentie verwerven mensen dus deels vanzelf en deels via doelgerichte activiteiten en instructie. In beide gevallen is er sprake van een actief en dynamisch proces, waarbij de context en de persoon die handelt, elkaar beïnvloeden.

Of het vermogen tot adequaat handelen ook daadwerkelijk leidt tot adequaat handelen in een specifieke situatie, heeft te maken met kenmerken van de situatie in relatie tot de kenmerken van de persoon die in die situatie handelt. Sociale competentie is contextgebonden. Het is mogelijk dat iemand in de ene situatie wel sociaal competent handelt en in een andere, vergelijkbare situatie niet. Een bekend voorbeeld is de leerling die zich bij de ene leerkracht als een prettige leerling gedraagt en bij de andere leerkracht als een probleemgeval. Het vermogen om adequaat te handelen is bij deze leerling wel aanwezig, maar hij laat het in de laatste situatie niet zien. Het gaat hier om het onderscheid tussen het vermogen (competence) om adequaat te handelen en het handelen zelf (performance). Dit onderscheid vinden we bij verschillende auteurs (Ten Dam et al., 2003; Appelhof & Walraven, 2002; Gresham, 1998, 1988; Smit, 1997; zie ook Rychen & Salganik, 2003). Andere auteurs maken dit onderscheid niet. Zij

omschrijven sociale competentie als 'effectief functioneren in sociale contexten' (Trianes Torres et al., 2003; Rose-Krasnor, 1997) of als 'social popularity' (Hubbard & Coie, 1994:3). Naar onze mening is het onderscheid tussen 'competence' en 'performance' echter van belang voor het analyseren van problemen rond sociale competentie en om te bedenken welke maatregelen nodig zijn (zie ook Gresham, 1998).

1.1.4. Adequaat handelen en cultuur

Alle definities van 'sociale competentie' gebruiken begrippen die een bepaalde waardering van het handelen uitdrukken: 'adequaat' (Smit, 1997), 'effectief' (Rose-Krasnor, 1997; Schneider et al., 1996), 'bevredigend' (Gresham, 1998) 'van waarde' (Appelhof en Walraven, 2002), 'succesvol' (Mendez et al., 2002; Welsh & Bierman, 1998). Er zijn verschillende normen op basis waarvan we deze kwalificaties toekennen. In de eerste plaats beoordelen we het handelen als adequaat als het overeenstemt met onze verwachtingen op basis van de leeftijd. 'Adequaat' betekent dan dat ontwikkelingstaken op een bij de leeftijd passende manier worden vervuld. Sociale competentie is in dit opzicht een 'developmental construct' (Englund, Levy, Hyson & Sroufe, 2000). Een voorbeeld mag dit verduidelijken. Van een peuter zegt men dat hij "goed eet", als hij zelf met een lepel-tje zijn hapje naar binnen schuift, ongeacht of hij knoeit. Bij een tienjarige let men ook op tafelmanieren, voordat men de kwalificatie 'goed' toekent.

In de tweede plaats beoordelen we het handelen als adequaat als het past binnen onze verwachtingen op basis van wat we belangrijk vinden, onze waarden. Dat is overigens niet hetzelfde als 'voldoen aan verwachtingspatronen'. Het kan ook betekenen dat iemand deze juist doorbreekt (Van Oenen, 2001).

In alle culturen kan sociale competentie omschreven worden als sociaal adequaat kunnen en willen handelen. Het is echter de vraag in welke mate culturele verschillen een rol spelen bij de invulling van 'adequaat'. Sociale competentie leren is tenslotte een transactioneel proces, waarbij kind en omgeving elkaar beïnvloeden (Bronfenbrenner, 1982 in Van Beemen, 2006).

Rose-Krasnor (1997) onderscheidt verschillende niveaus waarop men sociale competentie kan onderzoeken. Op het abstracte niveau van waarden en opvoedingsdoelen zijn de culturele verschillen minder groot dan als het gaat om het niveau van het concrete gedrag. Toch zijn er ook verschillen geconstateerd tussen culturele groepen wat betreft de opvoedingsdoelen die men van belang vindt. Eldering (2004-2005) constateert bijvoorbeeld dat allochtone ouders veel waarde hechten aan goede schoolprestaties. Ook zijn gehoorzaamheid aan en respect voor deze ouders belangrijke waarden, evenals gedrag dat in overeenstemming is met de normen van cultuur en religie. Uit onderzoek van Westerbeek, De Wit en Wolfgram (2001) onder allochtone leerkrachten blijkt daarentegen, dat zij dezelfde waarden hanteren als Nederlandse leerkrachten. Dit kan ermee te maken hebben, dat Eldering onderzoek beschrijft onder allochtone ouders, die misschien meer geïsoleerd en traditioneel leven dan allochtone

leerkrachten, die door hun opleiding en beroep midden in de moderne Nederlandse samenleving staan.

Ook op het niveau van het concrete gedrag spelen culturele invloeden een rol. Saarni (2000) beschrijft bijvoorbeeld hoe de verschillen in reactie op agressie bij jonge kinderen tussen de !Kung-gemeenschap en een Amerikaanse immigrantengemeenschap leiden tot uiteenlopend gedrag van de kinderen, passend bij de culturele context waarin ze opgroeien. Ook Eisenberg (2001) geeft aan dat er culturele verschillen zijn in de waardering voor en daarmee in de bevordering van bepaald gedrag. Verlegenheid bijvoorbeeld is in de Chinese cultuur sociaal competent, terwijl dit in de Amerikaanse cultuur als onwenselijk wordt beschouwd. Ook binnen de Westerse cultuur worden er verschillen geconstateerd. Van Dam-Baggen, Kraaimaat en Elal (2003) vonden bijvoorbeeld dat Amerikaanse studenten minder sociaal vaardig zijn dan Turkse en Nederlandse studenten.

Het antwoord op de vraag hoe culturele invloeden onze opvattingen over adequaat handelen beïnvloeden, is niet eenduidig. In een maatschappij waarin culturele diversiteit een gegeven is, zijn er verschillen in de opvattingen over wat adequaat handelen is. Dat is geen probleem, mits deze opvattingen niet strijdig zijn met de basiswaarden van de samenleving. Verschillen in opvattingen over wat adequaat handelen is, en discussie daarover, behoren bij een democratie. Iedereen wordt geboren in een bepaalde historische, sociale en culturele context, die voor een groot deel de grenzen bepaalt van wie men kan worden. We moeten echter niet vergeten dat deze context zelf ook dynamisch is en aan verandering onderhevig (Glass, 2000). Culturele diversiteit is voor veel mensen een dagelijkse realiteit. Men weet dat gedrag dat in de ene context als waardevol wordt beschouwd, in een andere context niet adequaat wordt gevonden. Het getuigt van sociale competentie om op deze verschillen te kunnen inspelen. Het leven dat ouders en kind leiden, biedt het kind een 'opvoedingsomgeving', waarin bepaalde waarden worden nagestreefd en bepaalde gedragsregels gelden. Kinderen leren dat 'adequaat handelen in sociale situaties' niet voor iedereen hetzelfde inhoudt, naarmate ze aan meer maatschappelijke praktijken deelnemen. Het is nodig dat ze ook leren bereid te zijn en voldoende vaardig om met deze verschillen om te gaan.

1.2. Sociale competentie als doel van het onderwijs

In de inleiding hebben we beschreven dat sociale competentie een onderwijsdoel is voor alle leerlingen. We gaan na in hoeverre de kerndoelen voor het basisonderwijs aanknopingspunten bieden om sociale competentie te concretiseren en beschrijven een kader om sociale competentie als een volwaardig onderwijsdomein vorm te geven.

1.2.1 Kerndoelen voor het basisonderwijs

Hoewel sociale competentie niet als apart vakgebied is uitgewerkt, zijn er in de kerndoelen (Greven & Letschert, 2006) aanwijzingen te vinden wat een sociaal competente leerling zou moeten kunnen. Bij het vakgebied *Oriëntatie op jezelf en de wereld* zijn onder het kopje *Mens en samenleving* vier kerndoelen opgenomen die te maken hebben met sociale competentie. En in de preambule worden doelen genoemd waaraan aandacht moet worden besteed, omdat zij voor alle leergebieden van belang zijn. De meeste hiervan hebben betrekking op sociale competentie (Tabel 1.1).

Tabel 1.1 *Kerndoelen² die te maken hebben met sociale competentie*

Doelen die voor alle leergebieden van belang zijn

- a. Goede werkhouding.
- b. Gebruik van leerstrategieën.
- c. Reflectie op eigen handelen en leren.
- d. Utdrukken van eigen gedachten en gevoelens.
- e. Respectvol luisteren en kritiseren van anderen.
- f. Verwerven en verwerken van informatie.
- g. Ontwikkelen van zelfvertrouwen.
- h. Respectvol en verantwoordelijk omgaan met elkaar.
- i. Zorg en waardering voor de leefomgeving.

Kerndoelen Mens en samenleving

34. De leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen.
35. De leerlingen leren zich redzaam te gedragen in sociaal opzicht, als verkeersdeelnemer en als consument.
37. De leerlingen leren zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen.
38. De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen en ze leren respectvol om te gaan met verschillen in opvattingen van mensen.

(Greven & Letschert, 2006: 9 en 51)

Er zijn kerndoelen die meer naar houding verwijzen (g, h, 37, 38) en kerndoelen die het vaardigheidsaspect benadrukken (b, f). Enkele leerdoelen houden rechtstreeks verband met sociale competentie in het algemeen (d, e, g, h, i, 34, 35, 37, 38), bij andere ligt de nadruk meer op de rol als leerling (a, b, c, f). In alle doelen ligt de nadruk op respect, zorg, verantwoordelijkheid, vertrouwen, zelfstandigheid en gezamenlijkheid als belangrijke waarden. De leerlingen moe-

ten leren om deze waarden na te leven zowel ten opzichte van zichzelf (c, d, g, 34, 35) als ten opzichte van anderen (e, h, i, 34, 38). Dit betekent dat leerlingen enerzijds moeten leren zich te richten op een gemeenschappelijk belang en een belang van anderen, dit benoemen we als *Coöperatief zijn*. Anderzijds moeten ze kunnen opkomen voor hun eigen belang, dit benoemen we als *Zich kenbaar maken*. Een dergelijke tweedeling van sociaal competent gedrag komt ook in de literatuur voor (Walthall et al., 2005; Rose-Krasnor, 1997). Sommigen noemen daarnaast ook *Zelfcontrole* als aparte categorie (Walthal et al., 2005; Sanz de Acedo Lizarraga, Ugarte, Cardelle-Elawar, Iriarte & Sanz de Acedo Baquedano, 2003). Hoewel het belang van zelfcontrole voor sociale competentie groot is, menen wij dat dit niet als apart doel voor het onderwijs gezien kan worden, maar vormt een deelaspect van de beide andere categorieën. De categorieën *Coöperatief zijn* en *Zich kenbaar maken* bieden aanknopingspunten om concrete doelen te formuleren.

1.2.2 Continuüm van zorg

Als sociale competentie wordt beschouwd als een onderwijsdoel voor alle leerlingen, is het nodig om een hiervoor een beleid te ontwikkelen. Het continuüm van zorg biedt hiervoor een kader (Struiksmā & Hoogenkamp, 2001). Het onderwijsdomein wordt ingedeeld van algemene naar meer individuele zorg (Figuur 1.1). Op alle niveaus van het continuüm is er aandacht voor sociale competentie. We gaan hier in op de niveaus één tot en met drie. De overige niveaus van het continuüm van zorg worden beschreven in hoofdstuk vier.

Niveaus continuüm van zorg	
↓	1. Schoolbeleid
	2. Leerlijnen en curriculum
	3. Zorgstructuur en leerlingvolgsysteem
	4. Vaardigheden van leerkrachten
	5. Aanpak binnen de groep en differentiatie
	6. Remedial teaching
	7. Individuele behandeling

Figuur 1.1 *Continuüm van zorg* (Struiksmā & Hoogenkamp, 2001)

Op het meest algemene niveau, het schoolbeleid, stelt men op basis van de visie van het team en de kenmerken van de leerlingenpopulatie vast hoe het onderwijs op de andere niveaus wordt ingericht. Men bepaalt welke concrete doelen men voor sociale competentie wil bereiken. Op dit niveau behoren ook vragen beantwoord te worden of alle leerlingen onderwijs in sociale competentie moeten krijgen en of het expliciet als vak onderwezen moet worden. Als men sociale competentie als apart vak onderwijst, heeft dit als voordeel, dat er syste-

matisch aan sociale competentie wordt gewerkt. Het nadeel kan echter zijn dat de aandacht voor sociale competentie beperkt blijft tot dat ene half uur per week, terwijl het voor de transfer van sociale competentie belangrijk is, dat er op allerlei manieren en momenten aandacht voor is. De manier waarop men op school met elkaar omgaat, de regels en de structuren moeten daarom congruent zijn met wat men tijdens de sociale competentielessen onderwijst. Sociale competentie wordt immers ook geleerd via sociale situaties die daar niet speciaal voor bedoeld zijn. De Winter (2004) meent dat de leerlingen moeten participeren in echte situaties waarin zij het schoolburgerschap kunnen oefenen. Hoewel dit waardevolle en leerzame ervaringen kan opleveren, is het nodig deze activiteiten goed te doordenken opdat ze voor alle leerlingen effectief zijn. Effectief onderwijs in sociale competentie is afgestemd op de schoolspecifieke omstandigheden (Van Overveld & Louwe, 2005). Het combineert een stimulerend pedagogisch klimaat met een methodische aanpak in de groep (Bryan et al., 2004) en creëert daarnaast situaties waarin leerlingen op sociaal competente wijze kunnen participeren. Een voorbeeld van een aanpak waarin het hele team werkt vanuit een gezamenlijke visie op sociale competentie en op basis van de onderwijsbehoefte van de leerlingen wordt beschreven door Van Voorst van Beest en Naudts-Geschiere (2001).

Op het niveau van de leerlijnen en het curriculum bepaalt men op welke manier men aan deze doelen gaat werken. Er bestaan geen duidelijke leerlijnen voor sociale competentie, zoals voor rekenen en taal. Gezien de ontwikkeling die kinderen doormaken op cognitief, sociaal en moreel gebied, kunnen we globaal zeggen dat het onderwijs in de onderbouw vooral het vaardigheidsaspect zal betreffen en het leren van bepaalde regels. In de middenbouw zal de aandacht meer gericht zijn op kennis van allerlei verschillende situaties, terwijl de bovenbouw meer zal ingaan op dilemma's die in sociale situaties voorkomen en de positie die kinderen daarin kiezen. Er is geen sprake van een leerlijn, maar meer van een leercyclus, waarbij onderwerpen steeds vanuit een ander aspect worden behandeld. Verschillende methodes op het gebied van sociale competentie zijn op deze manier opgebouwd (Zie bijv. Van Voorst van Beest & Van Bokkem 2003). Op het niveau van het leerlingvolgsysteem en de zorgstructuur bepaalt men hoe in kaart gebracht wordt of de leerlingen de beoogde doelen bereiken en wat er gebeurt als dit niet het geval is. Ook in het kader van het kwaliteitsbeleid wordt aan scholen gevraagd duidelijk te maken hoe ze aan de kerndoelen werken en welke resultaten ze daarmee behalen. Het model planmatig werken is bruikbaar om aan te geven hoe gegevensverzameling bij individuele leerlingen kan leiden tot maatregelen om het onderwijs op de leerlingen af te stemmen (zie ook hoofdstuk 4).

1.2.3 Model 'Planmatig werken'

Het model planmatig werken wordt gebruikt op school- groeps- en leerlingniveau en is toepasbaar voor verschillende vak- en vormingsgebieden (Van

der Leij, Kool & Linde-Kaan, 1993). Het model bestaat uit een cyclische opeenvolging van vijf stappen (Figuur 1.2).

We kunnen dit model ook toepassen op sociale competentie. Er zijn dan echter concrete doelen nodig aan de hand waarvan het onderwijs geëvalueerd kan worden. Ook veronderstelt het model de beschikbaarheid van informatie op basis waarvan het onderwijs wordt afgestemd op de leerlingen en op basis waarvan individuele problemen worden gesignaleerd.

1. Gegevens verzamelen en problemen signaleren
2. Informatie analyseren
3. Oplossings-mogelijkheden inventariseren en kiezen
4. Gekozen oplossingen toepassen
5. Toegepaste oplossingen evalueren
(Cyclus herhalen)

Figuur 1.2 *Model planmatig werken*

Als we menen dat sociale competentie voor alle leerlingen een onderwijsdoel is, dan zullen we ook van alle leerlingen gegevens moeten verzamelen en hun ontwikkeling op het gebied van sociale competentie door de jaren heen moeten volgen. Dan kan er ook in het onderwijs een doorgaande lijn ontstaan. Daarvoor is het van belang dat de gegevens van de leerlingen door de leerjaren heen vergelijkbaar zijn. Dit is echter nog geen gangbare praktijk. Sociale competentie mag dan een belangrijk onderwijsdomein zijn, de tijd die ervoor beschikbaar is, is beperkt; het is een onderwijsdoel temidden van vele andere. Daarom zal het verzamelen van gegevens op eenvoudige wijze moeten gebeuren, die past binnen de onderwijspraktijk.

Sociale competentie is een belangrijk onderwijsdoel voor alle leerlingen. Dit doel kan geconcretiseerd worden aan de hand van de uit de kerndoelen afgeleide begrippen *Coöperatief zijn* en *Zich kenbaar maken*. Om sociale competentie als onderwijsdoel te realiseren is een beleid nodig, dat bepaalt hoe het onderwijsdomein wordt ingericht en hoe er planmatig aan sociale competentie gewerkt kan worden. Om een dergelijk beleid te kunnen vaststellen en uitvoeren zijn gegevens nodig over de sociale competentie van alle leerlingen die aanwijzingen geven welke doelen de leerlingen bereiken en in welke mate dat het geval is. Daarom is er behoefte aan een meetinstrument dat de sociale competentie van alle leerlingen in kaart brengt, volgt, aanknopingspunten biedt voor het onderwijs en individuele problemen signaleert.

1.3 Sociale competentie meten

Rose-Krasnor (1997) onderscheidt verschillende invalshoeken voor het meten van sociale competentie, die samenhangen met de wijze waarop het begrip wordt geoperationaliseerd. Voor ons doel is 'bruikbaarheid voor het planmatig onderwijs in sociale competentie' een belangrijk criterium bij de keuze voor een bepaalde invalshoek. We gaan eerst in op de vraag via welke invalshoek we bruikbare resultaten verwachten. Daarna bespreken volgens welke normen we kunnen bepalen of leerlingen adequaat handelen in sociale situaties. Ten slotte komt aan de orde wie binnen de school de sociale competentie van de leerlingen het beste kan beoordelen.

1.3.1. Verschillende maten voor sociale competentie

De sociometrische invalshoek (bijv. Balda, Punia & Singh, 2005; Maassen & Verschueren, 2005) gaat ervan uit dat kinderen die geliefd zijn bij hun leeftijdgenoten, sociaal competent zijn (zie ook Verhaak & Tesser, 1990). Men gebruikt sociogrammen die de leerling een rangorde toekennen aan de hand van het aantal leerlingen dat hen aardig vindt. Košir en Pečjak (2005) wijzen erop dat populaire kinderen goede relaties hebben met de leerkracht, op school goed presteren, initiatiefrijk en creatief zijn en doorzettingsvermogen hebben. Toch is deze invalshoek voor ons doel niet geschikt. Het is namelijk moeilijk om het onderwijs af te stemmen op de resultaten. Als een leerling niet populair is, weten we niet meteen welk gedrag daarvoor verantwoordelijk is. Sociale competentie afleiden uit de mate waarin kinderen geliefd zijn, doet geen recht aan het gegeven dat sociale competentie contextgebonden is. Daarnaast kan populariteit nogal aan schommelingen onderhevig zijn (Frederickson & Furnham, 1998). Het is ook niet duidelijk of de sociale competentie de oorzaak of het gevolg is van populariteit. En hoe beoordelen we een kind dat populair is in een groep die zich misdraagt?

Vanuit een transactionele invalshoek (bijv. Feiring & Lewis, 1991; Hartup, 1992) van sociale competentie wordt het aantal en de kwaliteit van vriendschappen beschouwd als een maat voor sociale competentie. De gedachte hierachter is, dat de sociale competentie van beide partners in gelijke mate weerspiegeld worden in een horizontale relatie, zoals een vriendschap. Hoewel het belang van vriendschappen voor de sociale ontwikkeling onomstreden is, lijkt ook deze invalshoek niet geschikt om voor het onderwijs bruikbare resultaten op te leveren. Als een leerling geen vrienden heeft, is immers niet direct duidelijk welk gedrag ervoor verantwoordelijk is. Daarbij komt dat er weinig overeenstemming is over de definitie van vriendschap. Vriendschap kan ook een verkeerde ontwikkeling stimuleren. Bovendien zijn er sekseverschillen in de wijze waarop vriendschap functioneert. Greco en Morris (2005) wijzen erop dat voor meisjes intieme vriendschappen belangrijk zijn, terwijl jongens meer met een groep vrienden op lossere wijze omgaan. En ten slotte speelt vriendschap zich af in het privé-domein en gaat gepaard met loyaliteit en intimiteit. De school is niet

de plaats om via dergelijke indicatoren de sociale competentie van leerlingen te meten. Dat zou een te grote inbreuk op hun privacy zijn.

Een functionele invalshoek (bijv. Smit, 1997; Van der Molen, 1997) benadert sociale competentie als een sociaal cognitief proces dat uit meer stappen bestaat. De eerste stap is het selecteren van een sociaal doel, dan volgt een inschatting van de situatie en vervolgens wordt uit de mogelijke handelwijzen een strategie geselecteerd en uitgevoerd. Het resultaat wordt geëvalueerd en besloten wordt welke actie hier dan weer op moet volgen om het gestelde doel te bereiken. Bij elke stap zijn er sociale vaardigheden nodig, evenals vaardigheden om alle stappen tot een soepel verlopende gedragssequentie te integreren. Deze invalshoek kan aanknopingspunten bieden voor het onderwijs, omdat leerlingen aan de hand van dit proces zouden kunnen leren te analyseren welk handelen het meest effectief is. Als uitgangspunt voor een meetinstrument is deze benadering echter minder geschikt. In sociale situaties kunnen mensen verschillende –soms conflicterende – doelen hebben en dan is een maat voor het succes van het resultaat moeilijk vast te stellen. Daarbij komt dat het meten van deze processen ingewikkeld en tijdrovend is en daarmee ongeschikt voor onderwijsdoeleinden.

Vanuit de invalshoek dat sociale competentie een kennis-, een houdings- en een vaardigheidsaspect heeft, kan men voorstellen deze aspecten afzonderlijk te meten om een zo compleet mogelijk beeld van de sociale competentie van leerlingen te verkrijgen. Een dergelijk instrument zou erg uitgebreid zijn en de afname van zo'n instrument lijkt binnen de onderwijspraktijk nauwelijks haalbaar. Bovendien gaat het bij sociale competentie juist om de integratie van de afzonderlijke bestanddelen (Appelhof & Walraven, 2002). Daarom menen wij dat de sociale competentie van de leerlingen gemeten kan worden aan de hand van hun gedrag in sociale situaties (Appelhof & Walraven, 2002; Merrell, 2001). Een probleem bij deze benadering is, dat het moeilijk is om gedragingen te selecteren die kenmerkend zijn voor sociale competentie. En het risico bestaat dat voorbijgegaan wordt aan het contextgebonden karakter van sociale competentie. Er zijn echter ook voordelen die te maken hebben met de inbedding van zo'n instrument in de onderwijspraktijk. Concreet gedrag is op betrouwbare en eenvoudige wijze te observeren. Het overleg tussen teamleden over de sociale competentie van leerlingen is minder vatbaar voor misverstanden en vaagheden als het zich toespitst op concreet gedrag in concrete situaties (Walthall et al., 2005).

Merrell (2001) noemt het een van de uitdagingen om sociaal gedrag op zo'n manier te meten, dat de resultaten een functie hebben in het bepalen van de interventie. De resultaten van een instrument dat concreet gedrag meet, bieden daarvoor mogelijkheden. In een planmatige werkwijze worden doelen gesteld op basis van de analyse van de resultaten van de gegevensverzameling. Een verbetering van concreet gedrag kan een doelstelling zijn die in het onderwijs uitvoerbaar is, mits het gedrag betreft dat op school voorkomt en onderwezen kan worden. Om een gedragsverandering te realiseren, zijn beproefde effectieve werkwijzen beschikbaar (Slavenburg, 1997; Struiksma, 2003) en dergelijke doelen zijn ook relatief eenduidig te evalueren (Walthall et al., 2005; Beelman, Pflingsten &

Lösel, 1994). Door concreet gedrag als 'meeteenheid' te kiezen, kan het instrument dus aansluiten bij de onderwijspraktijk.

In het Nederlandse onderwijs worden instrumenten gebruikt die de sociaal-emotionele ontwikkeling in algemene zin in kaart brengen, zoals *Viseon* (Sluijter, 2003) of het Ontwikkelingsvolgmodel (Memelink, Wanninga, Zwaga, Lambers & Borst, 2002). Daarnaast zijn er gedragsbeoordelingslijsten die veelal gericht zijn op het signaleren en in kaart brengen van probleemgedrag (bijvoorbeeld Caris & Debie, 2003; Verhulst, Koot, Akkerhuis & Veerman 1990). In deze gedragsbeoordelingslijsten geeft de beoordelaar aan in welke mate de leerling dergelijk negatief gedrag vertoont. Als er geen of weinig probleemgedrag is, is de conclusie dat de leerling zich positief ontwikkeld. Omdat deze lijsten gericht zijn op probleemgedrag, passen ze in een medische denkrant: bij de afwezigheid van symptomen, is de patiënt gezond. Een instrument dat sociale competentie als onderwijsdoelstelling meet, heeft het primaire doel het onderwijs af te stemmen op de leerlingen en zou moeten uitgaan van een pedagogisch model, waarbij een positieve invalshoek wordt gekozen aan de hand van de vraag: "Wat kan de leerling al?" (John, 2001; Zandberg, 2000). Dit past beter in een onderwijscontext, waar leren betekent: aansluiten bij wat een leerling al kan en daarop voortbouwen. Een positieve invalshoek sluit ook aan bij het uitgangspunt dat gewenst gedrag toeneemt door beloning. Anderson en Kincaid (2005) wijzen erop dat scholen geneigd zijn om te straffen en te schorsen als er problemen zijn, terwijl het meer effect heeft als gewenst gedrag beloond wordt. Door de focus van degene die het gedrag beoordeelt, te richten op de positieve aspecten, worden deze meer zichtbaar. De leerkracht realiseert zich welk gedrag hij verwacht van de leerling en kan dit gedrag dus ook gemakkelijker belonen. Wanneer blijkt dat het positieve gedrag gedeeltelijk ontbreekt, kan dit als een signaal worden beschouwd dat er misschien sprake is van een probleem.

1.3.2 Normen en context

In het voorgaande hebben we beschreven dat het gedrag van leerlingen in sociale situaties op school een bruikbare maat kan zijn om hun sociale competentie aan af te meten. Een volgende vraag is over welke normen we beschikken om vast te stellen of hun handelen adequaat is. We hebben daarvoor twee soorten normen.

In de eerste plaats kunnen we normen afleiden uit de waarden die in de kerndoelen naar voren komen, namelijk respect, zorg, verantwoordelijkheid, vertrouwen, zelfstandigheid en gezamenlijkheid. Op basis daarvan kunnen we stellen dat een leerling adequaat handelt, als hij de eigen belangen realiseert, terwijl hij tegelijkertijd rekening houdt met de belangen van anderen en met een algemeen belang. Als bijvoorbeeld teams gekozen moeten worden, zal een sociaal competente leerling ervoor proberen te zorgen dat de minder populaire leerlingen ook mee kunnen doen, vanuit een algemeen belang dat niemand buiten de groep valt en vanuit het belang van die leerlingen dat zij niet steeds als laatste

worden gekozen. Maar vanuit zijn eigen belang handelend, zal hij ook proberen een sterk team te formeren. Onze normen voor welk gedrag adequaat is, hangen ook samen met de kenmerken van de situatie waarin iemand verkeert. In de ene situatie kan gedrag sociaal competent zijn, terwijl hetzelfde gedrag in een andere situatie niet adequaat is. Het gedrag van een leerling die een bekende begroet met drie zonen, bijvoorbeeld, beoordelen we als adequaat. Als hij datzelfde echter doet bij een vreemde, vinden we het niet sociaal competent.

In de tweede plaats kunnen we normen ontleen aan de leeftijd van de leerling. Ook al is de situatie dezelfde, welk concreet gedrag adequaat is, verschilt naar gelang de leeftijd. De ontwikkeling die kinderen op het gebied van de deelaspecten van sociale competentie doormaken, geven de grenzen aan waarbinnen zij sociaal competent kunnen handelen. Als we concreet gedrag beoordelen, stemmen we vrijwel automatisch onze normen voor wat we adequaat vinden af op de leeftijd van het kind. Van een vierjarige verwachten we een andere uitleg als hij te laat op school komt, dan van een tienjarige. En als een achtjarige voor het eerst op school komt en hij blijft de hand van zijn ouder vasthouden, vinden we dat niet adequaat, terwijl we dat bij een vierjarige vrij normaal vinden.

Niet alleen de normen verschillen, maar ook het gedrag verschilt al naar gelang de kenmerken van de situatie waarin het gedrag plaatsvindt (Raver & Zigler, 1997). Leerlingen gedragen zich onder elkaar anders dan wanneer er volwassenen aanwezig zijn. In een onbekende situatie gedragen leerlingen zich minder sociaal competent dan in vertrouwde situaties. Zo blijkt bijvoorbeeld, dat allochtone leerlingen zich in een les in de eigen taal - waarin zij zich vertrouwd voelen omdat zij geen taal- of culturele barrière hoeven te overbruggen - competent gedragen dan in reguliere lessen (Westerbeek et al., 2001). Voor sommige leerlingen is het gemakkelijker om zich sociaal competent te gedragen in een gestructureerde situatie, waarin duidelijk is welk gedrag verwacht wordt, dan in een vrije situatie die open laat welk gedrag adequaat is.

Om een goed beeld te krijgen van de sociale competentie van een leerling is het daarom nodig het gedrag in meer situaties in aanmerking te nemen. Op school kunnen we situaties onderscheiden die verschillen in mate van vertrouwdheid en gestructureerdheid, met leeftijdgenoten en met volwassenen, tijdens instructie en zelfstandig werken (Milfort & Greenfield, 2002) (Tabel 1.2).

Tabel 1.2 *Verschillende situaties in een schoolse context*

	Gestructureerd	Vrij
Met de leerkracht	Instructie Zelfstandig werken	Tijdens vieringen/pauzes/schoolreisje Onderweg naar bibliotheek/zwembad
Met medeleerlingen	Samen werken/spelen	Tijdens pauzes/schoolreisje Onderweg naar bibliotheek/zwembad

1.3.3 De leerkracht als beoordelaar

Ten slotte is het de vraag, wie het beste kan beoordelen in welke mate de leerlingen zich sociaal competent gedragen. Verschillende auteurs pleiten ervoor om sociale competentie op verschillende manieren en vanuit verschillende gezichtspunten te beoordelen om op basis van die verschillende oordelen tot één samenvattende conclusie over de sociale competentie te komen (Kmett Danielson & Roecker Phelps, 2003; John, 2001; Walker et al., 1992). Om een compleet beeld te verkrijgen van de sociale competentie van een leerling is het verzamelen van verschillende beoordelingen nuttig. De oordelen van kinderen over hun eigen sociale competentie verschillen van die van bijvoorbeeld ouders of leerkrachten (Elliott, Sheridan & Gresham, 1989). Ouders en leerkrachten kijken vanuit een andere invalshoek naar het kind. Ouders blijken bijvoorbeeld internaliserend gedrag van hun kind beter te kunnen beoordelen, terwijl leerkrachten externaliserend gedrag beter inschatten (Konold & Pianta, 2006).

Vanuit de onderwijspraktijk is er veel vraag naar een instrument waarmee de leerlingen zichzelf kunnen beoordelen. Men is zich bewust van de beperkingen van een instrument dat alleen het oordeel van de leerkracht weergeeft, en wil ook graag weten hoe de leerlingen zelf oordelen over hun sociale competentie. Binnen de onderwijspraktijk is tijd echter een schaars goed, zeker voor het volgen van sociale competentie. Het is nodig om de beschikbare tijd zo efficiënt mogelijk te gebruiken en alleen die informatie in het kader van een leerlingvolgsysteem te verzamelen waarmee men ook direct kan werken. Daarom ligt het voor de hand om de sociale competentie van de leerling in eerste instantie te laten beoordelen door de groepsleerkracht. Wanneer het werken met een instrument dat het oordeel van de leerkracht weergeeft, op school is ingevoerd en de resultaten gebruikt worden voor de afstemming van het onderwijs, kan nagegaan worden welk doel uitbreiding met een instrument dat ook het oordeel van de leerling zelf of van de ouders weergeeft, zou kunnen dienen en hoe zo'n instrument eruit zou moeten zien.

Er zijn verschillende redenen om de voorkeur te geven aan beoordeling van het gedrag door de groepsleerkracht. Zij kennen hun leerlingen en maken hen gedurende langere tijd in verschillende situaties mee. Verder is beoordeling door leerkrachten een geaccepteerde manier om gegevens over het gedrag van leerlingen te verzamelen (bijv. Driessen, Van Langen & Vierke, 2004; Milfort & Greenfield, 2002; Verhulst, Van der Ende & Koot, 1997), die aansluit bij de professionaliteit van de leerkrachten. In hun opleiding hebben zij geleerd om leerlingen te observeren en hebben zij bestudeerd hoe de normale ontwikkeling van kinderen verloopt. Zij beschikken dus over normen om te beoordelen of gedrag past bij de leeftijd.

Bij de beoordeling van de sociale competentie van de leerlingen door leerkrachten speelt echter ook een aantal problemen een rol. Deze hangen samen met het normatieve karakter van sociale competentie en met het feit dat bij elk oordeel over gedrag impliciete verwachtingen en subjectieve aspecten een rol

spelen. Daarbij komt dat de leerkracht geen objectieve observator is, maar betrokkene. We gaan hier nader in op deze problemen.

Als leerkrachten beoordelen of de wijze waarop een leerling in een sociale situatie handelt, adequaat is, hebben ze daarvoor geen absolute normen ter beschikking. De met de kerndoelen samenhangende waarden moet de leerkracht vertalen naar haar persoonlijke waardenstelsel. Afhankelijk van de eigen normen en voorkeuren kan de interpretatie van het gedrag verschillen. De ene leerkracht beoordeelt gedrag van een leerling die veel vraagt en ter discussie stelt, bijvoorbeeld als actief en belangstellend, terwijl de ander hem veeleisend en lastig kan vinden. In dit verband moeten we ook wijzen op het zogenaamde 'halo'-effect. Het subjectieve beeld dat de leerkracht van de leerling heeft, kleurt de beoordeling (in positieve of in negatieve zin) van alles wat de leerling doet. Dit beeld is echter vaak niet expliciet, laat zich niet helemaal rijmen met professioneel handelen en is daarom moeilijk bespreekbaar. Ook de normen om te bepalen of gedrag leeftijdsadequaat is, zijn niet absoluut. Hetzelfde gedrag is op de ene leeftijd wel en op de andere leeftijd niet meer sociaal competent. Bijvoorbeeld, als een leerling in de onderbouw de hand van de juf pakt als Sinterklaas de klas binnenkomt, is dat sociaal competent, maar als een leerling in de bovenbouw datzelfde doet, niet. Leerkrachten hebben een (impliciet) beeld van de normale sociale ontwikkeling op basis waarvan ze bepalen welk gedrag ze van een leerling verwachten, gezien zijn leeftijd. Zolang dat beeld overeenkomt met de normale ontwikkeling is er niets aan de hand. Maar bij beoordeling van de leden van een groep is men geneigd de groepsleden niet op hun eigen merites te beoordelen, maar op basis van een relatief oordeel. Het gedrag wordt beoordeeld met het gemiddelde gedrag van de groep als maatstaf (Ten Dam et al., 2003).

Verder beschreven we hiervoor dat kenmerken van de situatie een rol spelen bij het oordeel welk gedrag adequaat is. In de sociale situaties op school vormen leerkrachten zelf een kenmerk van de situatie. Ze spelen een rol in de situatie waarin het gedrag plaatsvindt, dat ze moeten beoordelen. Ze hebben daar dus invloed op. Een leerling kan zich bij de ene leerkracht anders gedragen dan bij de andere. Een leerkracht die de leerlingen positief benadert en duidelijke gedragsregels hanteert, bijvoorbeeld, lokt sociaal competent gedrag uit bij haar leerlingen. Een leerkracht die zich onvoorspelbaar gedraagt, bevordert juist niet-competent gedrag (Koomen, 2004-2005; Van der Sar, in voorbereiding).

Deze problemen worden gedeeltelijk ondervangen als we sociale competentie afmeten aan het concrete gedrag in verschillende situaties. Concreet gedrag kan ook door anderen waargenomen worden en daarmee wordt het oordeel controleerbaar voor anderen en bespreekbaar. Hierdoor is er intersubjectiviteit in het oordeel mogelijk. Daarnaast is het van belang dat een schoolteam een gezamenlijke visie ontwikkelt op de waarden van waaruit men sociale competentie beoordeelt.

1.4 Vraagstelling voor het onderzoek

Vanuit verschillende invalshoeken - de onderwijspraktijk, de literatuur en de overheid - wordt sociale competentie als een belangrijk onderwijsdoel voor alle leerlingen beschouwd. Om de kwaliteit van het onderwijs te bevorderen wil men in het basisonderwijs planmatig aan onderwijsdoelen werken, dus ook aan sociale competentie. Daarom is een concretisering van sociale competentie als onderwijsdoel noodzakelijk, evenals een instrument waarmee gegevens verzameld kunnen worden over de sociale competentie van leerlingen en dat gegevens aanlevert die bruikbaar zijn om het onderwijs op de leerlingen af te stemmen. Het onderzoek richt zich op de ontwikkeling van zo'n instrument. Daarom luidt de vraagstelling voor dit onderzoek:

Hoe kan een valide en betrouwbaar instrument ontwikkeld worden dat de sociale competentie van basisschoolleerlingen in kaart brengt en bruikbaar is voor planmatig onderwijs in sociale competentie?

Op basis van het voorgaande kunnen we de contouren van het te ontwikkelen instrument schetsen.

Het instrument heeft een ondersteunende functie voor het onderwijs in sociale competentie. Daarom meet het sociaal competent gedrag dat in positieve termen beschreven wordt, en is het niet primair gericht op het inventariseren van problemen. In het verlengde van de ondersteunende functie kan het instrument ook een signalerende functie hebben. De resultaten van de meting met het instrument moeten bijdragen aan planmatig onderwijs in sociale competentie, dit betekent dat ze direct in verband gebracht moeten kunnen worden met onderwijsdoelen op dit gebied. Om dat te bereiken zullen we het begrip concretiseren in termen van sociaal competente gedragingen die binnen de context van de school waarneembaar én onderwijsbaar zijn. De school is weliswaar een maatschappij in het klein, maar vormt ook een specifieke context, met een eigen invulling van sociale competentie. Vanzelfsprekend heeft die invulling een breder doel, namelijk te bevorderen dat kinderen ook sociaal competent worden in andere contexten, maar deze is in eerste instantie beperkt tot de specifieke sociale taak die kinderen op school hebben, namelijk 'leerling zijn'. De kerndoelen bieden aanknopingspunten om nader te omschrijven wat we verstaan onder adequaat handelen in sociale situaties op school. Deze hebben we samengevat in de begrippen *Coöperatief zijn* en *Zich kenbaar maken*. De eerste deelvraag luidt dan ook: *Hoe kunnen we het begrip sociale competentie aan de hand van de begrippen Coöperatief zijn en Zich kenbaar maken operationaliseren in termen van concreet gedrag (adequaat handelen) van basisschoolleerlingen?*

Een kind leert adequaat te handelen in sociale situaties en naarmate hij ouder wordt, wordt zijn handelingsrepertoire verfijnder en uitgebreider. Dit zou ervoor pleiten om sociale competentie voor verschillende leeftijdscategorieën anders te operationaliseren en zo inhoudelijk verschillende meetinstrumenten te maken. Maar om als volgsysteem te kunnen functioneren moeten de resultaten per leerling zowel binnen een leerjaar als door de verschillende leerjaren heen

met elkaar vergeleken kunnen worden. Vanwege de vergelijkbaarheid van de resultaten geven we de voorkeur aan één instrument voor alle basisschoolleerlingen. Een tweede deelvraag is dan ook:

Is het mogelijk om de sociale competentie van basisschoolleerlingen van verschillende leeftijden aan de hand van dezelfde gedragingen in kaart te brengen en kunnen we met de gevonden sociaal competente gedragingen een aanvaardbaar meetinstrument construeren?

Instrumenten die in het onderwijs gebruikt worden, moeten zoveel mogelijk aan wetenschappelijke kwaliteitseisen voldoen. *De derde deelvraag is: Voldoet het meetinstrument aan de kwaliteitseisen betrouwbaarheid, validiteit, en bruikbaarheid?*

Bijdragen aan het planmatig werken aan sociale competentie op school betekent, dat regelmatig gegevens van alle leerlingen verzameld worden. De resultaten van alle leerlingen samen bieden op schoolniveau aanknopingspunten om het schoolbeleid ten aanzien van sociale competentie af te stemmen op de leerlingen. De resultaten van de leerlingen binnen een groep geven aanwijzingen aan welke onderwerpen het onderwijs in sociale competentie in de groep aandacht moet besteden. Het resultaat van een individuele leerling geeft een beeld van diens sociale competentie en biedt informatie voor een groeps- of een individueel handelingsplan, of vormt een signaal dat de leerling in aanmerking komt voor individuele extra zorg of aanvullende diagnostiek. Zowel voor de ondersteunende als voor de signalerende functie van het instrument is het nodig te weten hoe we de resultaten kunnen interpreteren. Om te kunnen bepalen of leerlingen te weinig sociaal competent zijn en als groep extra onderwijs nodig hebben, dan wel individueel in aanmerking komen voor extra zorg of aanvullende diagnostiek, hebben we een maatstaf nodig waarmee de individuele scores vergeleken kunnen worden. Daarom is een vierde deelvraag: *Welke maatstaf kunnen we hanteren om te bepalen of een leerling voldoende sociaal competent is?*

Het instrument om sociale competentie te meten kan verantwoord, maar toch in de praktijk niet bruikbaar zijn, als het niet bijdraagt aan planmatig onderwijs in sociale competentie. Daarom is een vijfde deelvraag: *Draagt het ontwikkelde instrument bij aan het planmatig onderwijs in sociale competentie?*

In eerste instantie hebben we ons onderzoek gericht op de ontwikkeling van een instrument dat het oordeel van de leerkracht over de sociale competentie van de leerling in kaart brengt. Hoewel we de opvatting delen, dat een zelfbeoordelingsinstrument voor leerlingen waardevolle informatie zou kunnen opleveren, menen we dat de bruikbaarheid van zo'n instrument voorop moet staan. We hebben er daarom voor gekozen het meten van het oordeel van de leerling over zijn sociale competentie te plaatsen in het kader van een portfolio-werkwijze voor sociale competentie (Van Bokkem et al., 2006). Startpunt van deze individuele werkwijze is een gesprek tussen leerling en leerkracht, waarin zij samen vaststellen aan welke doelen op het gebied van sociale competentie de leerling gaat werken. Het meten van het oordeel van de leerling kan in deze werkwijze verschillende functies hebben. In de eerste plaats is de leerling een meer gelijkwaardige gesprekspartner van de leerkracht, als hij voorafgaand aan

het gesprek, onafhankelijk van de leerkracht, zijn oordeel over zijn eigen sociale competentie heeft kunnen geven. In de tweede plaats komt het de motivatie van de leerling ten goede als hij in eerste instantie gaat werken aan onderwerpen die hij ook zelf graag wil verbeteren (Proschaska & DiClemente, 1984). In de derde plaats geeft het de leerkracht informatie over de onderdelen van sociale competentie waarmee de leerling moeite heeft. Daarom is de zesde deelvraag: *Kunnen we in aansluiting op de SCOL een instrument ontwikkelen dat het oordeel van leerlingen over hun sociale competentie meet, als voorbereiding op een portfoliowerkwijze?*

De deelvragen één en twee worden beantwoord in hoofdstuk twee. In hoofdstuk drie staan de deelvragen drie en vier centraal. Hoofdstuk vier richt zich op deelvraag vijf. Deelvraag zes, ten slotte, komt aan de orde in hoofdstuk vijf.

2

De ontwikkeling van een meetinstrument

In het vorige hoofdstuk hebben we een schets gegeven van een instrument dat de sociale competentie van basisschoolleerlingen meet. Daarbij hebben we zes deelvragen geformuleerd. Dit hoofdstuk beschrijft de ontwikkeling van het instrument, waarbij een antwoord wordt gezocht op de deelvragen één en twee.

1. *Hoe kunnen we het begrip sociale competentie aan de hand van de begrippen Coöperatief zijn en Zich kenbaar maken operationaliseren in termen van concreet gedrag (adequaat handelen) van basisschoolleerlingen?*
2. *Is het mogelijk om de sociale competentie van basisschoolleerlingen van verschillende leeftijden aan de hand van dezelfde gedragingen in kaart te brengen en kunnen we met de gevonden sociaal competente gedragingen een aanvaardbaar meetinstrument construeren?*

Het hoofdstuk bestaat uit twee delen. Deel één beschrijft de operationalisering van het begrip sociale competentie. Hierbij staan vraag één en het eerste deel van vraag twee centraal. Deel twee beschrijft de constructie van de pilotversie en het pilotonderzoek en geeft daarmee antwoord op het tweede deel van vraag twee.

Ten slotte wordt beschreven hoe de definitieve versie van het instrument is opgesteld naar aanleiding van de resultaten van het pilotonderzoek.

2.1. De operationalisering van sociale competentie

In hoofdstuk één hebben we sociaal competent gedrag op basis van de literatuur en de kerndoelen ingedeeld in *Coöperatief zijn* en *Zich kenbaar maken*. Ook hebben we onderscheid gemaakt tussen vrije en gestructureerde situaties op school, die mogelijk verschillen in de mate waarin zij uitnodigen tot sociaal competent gedrag van de leerlingen (Tabel 1.2). De situaties en de gedragscategorieën zijn in een matrix gezet, die we verder hebben gevuld op basis van literatuur (Tabel 2.1). Walker et al. (1992) werken adequaat sociaal gedrag ten opzichte van de leerkracht als volgt uit: gehoorzamen, regels opvolgen, luisteren, werk afmaken, aanwijzingen opvolgen, meewerken. Omdat we menen dat deze uitwerking van adequaat gedrag ten opzichte van de leerkracht voor de Nederlandse situatie te eenzijdig de nadruk legt op de gezagsverhouding, hebben we een iets ande-

re indeling gekozen. Als indicatoren voor de specifieke gezagsverhouding tussen leerkracht en leerling zijn opgenomen: *gehoorzamen* en *aanwijzingen accepteren*. Voor het overige zijn de indicatoren dezelfde als die voor adequaat gedrag ten opzichte van leeftijdgenoten. Op het niveau van het concrete gedrag verwachten we wel verschillen. Walker et al. (ibid.) omschrijven adequaat gedrag ten opzichte van de leerling als volgt: samenwerken, ondersteunen, zichzelf verdedigen met argumenten, leiding geven, ondersteunen, geaccepteerd worden. Daarnaast is empathie belangrijk voor sociale competentie, met name in de categorie *Coöperatief zijn*. Sanz de Acedo Lizarraga et al. (2003:425) omschrijven empathie als "the capacity to feel, perceive, understand and identify with other people's needs, interests and viewpoints". Empathische gedragingen zijn bijvoorbeeld: helpen, delen (zowel in letterlijke als in figuurlijke zin), de mening van een ander accepteren (ook al wijkt hij af van de eigen mening), een ander aanvoelen. Daarom hebben we de categorie *Coöperatief zijn* nader uitgewerkt in *meeleven*, *helpen* en *delen*. Verder hebben we gedragingen toegevoegd, die noodzakelijk zijn voor het samenwerken en om samen te spelen (*afspraken maken en nakomen* en *conflicten en problemen oplossen*). *Zich kenbaar maken* is vergelijkbaar met assertiviteit. Dit omschrijven Sanz de Acedo Lizarraga et al. (ibid.) als het vermogen om ideeën, gedachten en gevoelens uit te drukken en te verdedigen. Dit blijkt uit gedragingen als: nee zeggen, sociale problemen oplossen, groepsdruk weerstaan, steun en acceptatie van anderen weten te winnen. *Zich kenbaar maken* hebben we uitgewerkt met *iets vragen*, *vertellen wat je meemaakt*, *gevoelens uiten*, *mening geven*, *problemen signaleren* en *conflicten aangaan* (Tabel 2.1).

Tabel 2.1 *Sociaal competent gedrag in verschillende situaties op school*

	Coöperatief zijn	Zich kenbaar maken
Omgaan met medeleerlingen en leerkracht in vrije en gestructureerde situaties	<ul style="list-style-type: none"> • Meeleven • Helpen • Delen • Afspraken maken en nakomen • Problemen en conflicten oplossen 	<ul style="list-style-type: none"> • Iets vragen • Vertellen wat je meemaakt • Gevoelens uiten • Voorkeur / Mening geven • Problemen signaleren • Conflicten aangaan
Omgaan met leerkracht en andere volwassenen in gestructureerde situaties	<ul style="list-style-type: none"> • Gehoorzamen • Aanwijzingen accepteren 	

Aan de hand van dit schema is het begrip sociale competentie geoperationaliseerd (deelvraag 1) en zijn we nagegaan of deze operationalisering voor leerlingen van vier tot ongeveer twaalf jaar, de basisschoolleeftijd, geldig is (deel-

vraag 2, eerste deel). Daarbij zijn de deelvragen nader uitgewerkt:

- Biedt het schema de juiste en voldoende aanknopingspunten om sociale competentie te operationaliseren in termen van concreet gedrag op school?
- Is er een verschil in de operationalisering van het gedrag noodzakelijk
 - in vrije en in gestructureerde situaties
 - ten opzichte van de leerkracht en ten opzichte van medeleerlingen
 - voor leerlingen van verschillende leeftijden (onderscheiden in onder-, midden- en bovenbouw)?

2.1.1. Methode

Omdat exploratie van het sociaal competente gedrag in de context van de basisschool centraal staat, hebben we voor de beantwoording van beide deelvragen en de uitwerkingen ervan gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksbenedering, waarin leerkrachten een belangrijke bron van informatie zijn. Hiervoor zijn verschillende redenen. Swanborn (1994) benadrukt dat het voor de inhoudsvaliditeit van een instrument van belang is, dat de manier waarop een begrip geoperationaliseerd wordt, niet alleen theoretisch verantwoord is, maar ook past binnen de context waarin het instrument gebruikt wordt. Ook Warnes, Sheridan, Geske en Warnes (2005) wijzen erop, dat het vanwege de contextafhankelijkheid van sociale competentie van belang is om te weten welk sociaal competent gedrag betekenisvol is volgens de actoren in een bepaalde context. De betrokkenen die in de praktijk met het instrument zullen werken, beoordelen de geloofwaardigheid van het concept en de operationalisering (Lincoln & Guba, 1985). Daarnaast moeten alle relevante aspecten van sociale competentie in het instrument vertegenwoordigd zijn. Welke aspecten relevant zijn, wordt deels bepaald door de schoolse context waarbinnen het begrip gemeten wordt. Verder moeten de resultaten van het instrument bruikbaar zijn binnen een cyclus van planmatig werken. Dat betekent dat het gedrag waaruit we de sociale competentie van de leerlingen afleiden, binnen de school observeerbaar moet zijn en ook binnen het onderwijsprogramma onderwijsbaar. Om beide deelvragen te beantwoorden, hebben leerkrachten praktijkkennis die van belang kan zijn zowel voor de inhoudsvaliditeit als voor de bruikbaarheid van het instrument (Joosten & Constandse-van Dijk, 1994). Leerkrachten kennen het gedrag van leerlingen in hun eigen groep van nabij en ze kunnen dat gedrag beschrijven. Door leerkrachten van verschillende bouwen³ te vragen aan de hand van bovenstaand schema het gedrag van hun leerlingen te beschrijven, kunnen wij de onderzoeksvragen beantwoorden.

Respondenten

Met vijf Rotterdamse basisscholen werkte de CED-Groep samen om sociale competentie als onderwijsdomein te ontwikkelen (Van Voorst van Beest & Naudts-Geschiere, 2001). Twee van deze scholen waren bereid om mee te werken aan de operationalisering. Van elke school deden drie teamleden mee, één per

bouw. Voor de onder- en de middenbouw waren de respondenten leerkrachten. De onderbouwleerkrachten hadden beiden een combinatiegroep één/twee. Eén middenbouwleerkracht had groep drie, de ander een combinatiegroep drie/vier. De teamleden die het gedrag van bovenbouwleerlingen zouden beschrijven, hadden op dat moment andere functies; de een was bouwcoördinator en intern begeleider, de ander was remedial teacher. Alle respondenten waren vrouwen met meer dan twee jaar ervaring in het onderwijs.

Opzet

Aan de hand van bovenstaand schema (Tabel 2.1) zijn drie interviews gehouden met telkens twee leerkrachten van dezelfde bouw, maar van twee scholen. De keuze voor deze aanpak had de volgende redenen. Door twee leerkrachten met leerlingen in dezelfde leeftijdsgroep tegelijk te bevragen, staat alleen het gedrag van die leeftijdsgroep centraal. Als er verschillen zijn in de operationalisering van het gedrag, zullen die op deze wijze meer tot zijn recht komen, dan wanneer leerkrachten met leerlingen in verschillende leeftijdsgroepen bij elkaar zitten. De praktijk van leerkrachten van dezelfde bouw is vergelijkbaar wat betreft de leeftijd van de leerlingen, maar omdat ze van een andere school komen, kennen de leerkrachten elkaar niet, waardoor ze elkaar ook kunnen bevragen. Hierdoor komt praktijkkennis gemakkelijker aan het licht. Praktijkkennis is vaak onbewust aanwezig en niet gemakkelijk toegankelijk via directe bevraging. Deze vorm van kennis wordt zichtbaar via een gesprek over de praktijk waarin iemand werkzaam is en via overleg met een collega in een vergelijkbare praktijk (Joosten & Constandse-van Dijk, 1994).

Elk interview duurde ruim twee uur en verliep volgens het volgende stramien. Eerst beschreven de leerkrachten ieder afzonderlijk aan de hand van onze schematische indeling het gedrag van hun meest sociaal competente leerling. Om na te gaan of er wel een duidelijk onderscheid mogelijk is tussen sociaal competente en sociaal niet competente gedragingen, hebben we hen ook gevraagd om op dezelfde wijze het gedrag van hun minst sociaal competente leerling te beschrijven. Vervolgens hebben we deze beschrijvingen met deze leerkrachten besproken aan de hand van de beide deelvragen en de uitwerkingen. Om na te gaan of de antwoorden in enige mate generaliseerbaar zijn, zijn daarnaast de volgende vragen aan de orde gesteld:

- Zijn de gedragingen die één leerkracht heeft opgeschreven, ook voor de ander herkenbaar?
- Zijn er verschillen tussen groepen leerlingen?

Om suggesties te verzamelen voor de opzet en de implementatie van het instrument hebben we ook gevraagd naar ideeën voor een instrument om de sociale competentie van leerlingen te meten. Van de interviews zijn aantekeningen gemaakt.

2.1.2. Resultaten

De zes respondenten hebben twaalf leerlingen beschreven, vier per bouw. Zo hebben we een beeld verkregen van het sociaal competente en incompetent gedrag in de verschillende leeftijdsfasen. Alle respondenten kozen als meest sociaal competente leerling een meisje; als minst sociaal competente leerlingen kozen vijf respondenten een jongen en één (bovenbouw)leerkracht koos een meisje.

Algemeen

De respondenten vonden het gemakkelijk om het schema in te vullen. De meesten vulden alle cellen van het schema. De remedial teacher, die het gedrag van bovenbouwleerlingen zou beschrijven, heeft veel cellen niet gevuld. De bovenbouwleerkrachten merkten op, dat het onderscheid tussen sociaal competente en minder sociaal competente leerlingen duidelijker is geworden door het schema in te vullen. Een leerkracht van de middenbouw vond het beschrijven van het gedrag ten opzichte van de leerkracht gemakkelijker, omdat ze daarbij van zichzelf kon uitgaan. De onderbouwleerkrachten meenden dat ze door het invullen bewuster gingen nadenken over de leerlingen en hun positieve kant beter zagen.

Aan de hand van het schema beschreven de leerkrachten gedragingen van de leerlingen, maar ook componenten van sociale competentie, met name houding (*Is bereid met anderen te praten over wat er niet goed gaat*) en vaardigheden (*Kan afspraken nakomen*). Verder beschreven ze soms wat een kind zegt, in plaats van het gedrag te omschrijven (*Zullen we dit of dat? Wil jij van mij stiften, blokjes, koekje etc.*). Ook specificeerden ze in welke situaties bepaald gedrag plaatsvindt (*Steekt helpende hand uit als iemand valt*). Het kennisaspect benoemden de leerkrachten alleen bij *Gehoorzamen: Kent de regels en past ze toe*. Een overzicht van de beschrijvingen van de leerkrachten is opgenomen in Bijlage 2.1.

Naast houdingen en vaardigheden vonden ze ook het kennisaspect van sociale competentie belangrijk, met name bij het onderscheid tussen sociaal competente en minder sociaal competente leerlingen (zie aldaar).

Herkenbaarheid

De beschrijvingen van de sociaal competente en de minder sociaal competente gedragingen door de leerkrachten stemden onderling overeen. Alle leerkrachten vonden het gedrag dat de ander beschreven heeft, herkenbaar.

Verschillen tussen leerlingen

De onderbouw- en middenbouwleerkrachten vonden dat meisjes het meest sociaal competent zijn en jongens minder. De bovenbouwleerkrachten noemden geen sekseverschillen. Onderbouw- en bovenbouwleerkrachten onderscheidden culturele verschillen in omgangsvormen.

Ideeën voor het instrument

De bovenbouwleerkrachten meenden dat er tussen leerkrachten overeenstemming moet bestaan over de normen die gehanteerd worden, omdat de beoordeling van het gedrag zo objectief mogelijk moet zijn. Ze stelden ook voor om aan de leerlingen te vragen om zelf hun sociale competentie te beoordelen. De middenbouwleerkrachten deden suggesties voor de tijdstippen van invullen; de eerste keer twee maanden na de grote vakantie; de tweede keer aan het eind van het schooljaar. Zij meenden dat ook het oordeel van de ouders gevraagd moet worden. Verder vonden ze dat leerkrachtvaardigheden erg belangrijk zijn om de sociale competentie te bevorderen.

Aanknopingspunten voor sociaal competent gedrag

De leerkrachten vonden dat het schema goede aanknopingspunten biedt om sociaal competent gedrag te beschrijven, maar ze hadden er ook aanvullingen op (Tabel 2.2). Daarnaast vroegen bovenbouwleerkrachten zich af of met dit schema wel voldoende naar voren komt dat sommige leerlingen te verlegen zijn.

Tabel 2.2 *Aanvullingen en opmerkingen van onderbouw- (OB), middenbouw- (MB) en bovenbouwleerkrachten (BB) bij het schema. Toelichting is cursief gedrukt.*

	Aanvulling	Overbodig	Onduidelijk
BB	Aandacht geven en vragen <i>(Sociaal competente leerlingen trekken vooral negatieve aandacht)</i>		
BB/MB			Iets vragen <i>(Beter: Durft iets te vragen)</i>
BB/OB	Omgangsvormen Luister- en werkhouding	Onderscheid Problemen en Conflicten	
MB	Zelfstandigheid Humor <i>(Grappjes maken, situatie met humor benaderen)</i>		
BB/MB/OB	Op de beurt wachten		

Het onderscheid in *Zich kenbaar maken* en *Coöperatief zijn* bleek in de beschrijvingen van de leerkrachten niet consequent te handhaven. Het als coöperatief gelabelde gedrag bij *Conflicten oplossen* beschreven de leerkrachten bijvoorbeeld met: *Komt zelf met oplossingen* en *Sluit een compromis*. Dit gedrag veronderstelt ook enige mate van assertiviteit. Het als assertief bestempelde gedrag bij *Problemen signaleren* werkten zij uit met *Heb jij dat nu nodig?* en *Ziet het en probeert er iets mee te doen*. Dit veronderstelt weer empathie, iets dat wij onder *Coöperatief gedrag* schaarde.

Onderscheid sociaal competent gedrag en niet sociaal competent gedrag

De leerkrachten maakten op dezelfde manier onderscheid tussen sociaal competent en niet sociaal competent gedrag. In hun beschrijvingen hebben de verschillen tussen sociaal competente en minder competente leerlingen vooral te maken met het houdings- en het vaardigheidsaspect. De sociaal competente bovenbouwleerling bijvoorbeeld, deelt uit vriendschap, terwijl de minder sociaal competente deelt om vrienden te krijgen, of omdat het niet anders kan. De sociaal competente middenbouwer deelt uit zichzelf, terwijl haar minder sociaal competente klasgenoot dat niet kan (Tabel 2.3). Impliciet onderschreven de leerkrachten de waarden die in de kerndoelen worden benadrukt. Zorg voor elkaar, verantwoordelijkheid, respect, vertrouwen, gezamenlijkheid en zelfstandigheid zijn namelijk precies de houdingsaspecten die ontbreken in de beschrijvingen van het gedrag van de sociaal minder competente leerlingen.

Tabel 2.3 *Delen met medeleerlingen door een sociaal competente en een minder sociaal competente leerling volgens twee leerkrachten van onder- (OB1 en OB2), midden- (MB1 en MB2) en bovenbouw (BB1 en BB2)*

	Omgaan met medeleerlingen			
	Sociaal competent		Minder sociaal competent	
	Samenwerken	Samen spelen	Samenwerken	Samen spelen
Delen	BB1 Is automatisme. BB2 Uit vriendschap.	BB1 Iedereen kan meedoen. Wel duidelijke afspraken & voorwaarden. BB2 -	BB1 Zelfzuchtig. BB2 Om vrienden te winnen.	BB1 Berust. BB2 -
	MB1 Wil jij van mij (stiften, blokjes, koekjes etc). MB2 Kan delen.	MB1 Doe jij mee? Nu is het vol enz. Oplossingen bedenken. MB2 Geen problemen.	MB1 Gaat vaak ongein uithalen. MB2 Kan dit niet goed (niet uit zichzelf).	MB1 Vraagt niet, pakt wat hij nodig heeft en evt -> ruzie of onenigheid. MB2 Niet uit zichzelf.
	OB1 Lijm delen of een roze potlood geven. OB2 Koekjes, Zal ik? Plaksel, bv materiaal.	OB1 Schep om en om op de fiets. OB2 Is goed. Op voorstel van de leerkracht.	OB1 Potlood extra lang gebruiken. OB2 Nee; graaien.	OB1 Deelt niet, wil zelf alleen fietsen, pakt spullen juist af. OB2 Niet aanwezig.

In de beschrijvingen van de leerkrachten kwam bij veel onderwerpen naar voren, dat sociaal competente leerlingen dit wel zelf kunnen en minder sociaal competente leerlingen niet of alleen met hulp van de leerkracht. Maar dat gold niet voor alle onderwerpen. Volgens de beschrijvingen beheersen sociaal minder competente leerlingen *Afspraken maken en nakomen*, *Gehoorzamen*, *Aanwijzingen accepteren* en *Iets vragen* soms ook. Bij *Iets vragen* gaven de leerkrachten aan, dat de toon waarop de vraag gesteld wordt, nogal eens het verschil uitmaakt. In de beschrijvingen bleek, dat sociaal competente leerlingen moeite kunnen hebben met *Conflicten aangaan*. Bij sommige onderdelen gaven de leerkrachten aan dat zowel de competente als de minder competente leerlingen teveel van dat gedrag konden vertonen (bijvoorbeeld altijd helpen, altijd delen, altijd vertellen wat je meemaakt). Dit teveel van het goede vonden leerkrachten niet sociaal competent; de leerlingen moeten kunnen differentiëren in welke situaties bepaald gedrag wel en niet adequaat is.

Naast het houdings- en het vaardigheidsaspect vond men ook het cognitieve aspect (kennis en inzicht) van belang. In de beschrijvingen kwam naar voren dat sociaal competente leerlingen situaties goed inschatten en erop inspelen. Ze hebben daarbij niet alleen oog voor hun eigen belang, maar ook voor dat van anderen. Sociaal minder competente leerlingen hebben meer sturing van de leerkracht nodig, ze proberen vooral hun eigen belang te realiseren, of trekken zich terug. Sturing van leerkrachten is er vooral op gericht te zorgen dat leerlingen zich coöperatief gedragen, bij *Zich kenbaar maken* noemde een enkeling dat ze leerlingen daartoe aanspoort, bijvoorbeeld bij *Conflicten aangaan*.

Gedrag ten opzichte van medeleerlingen en tegenover de leerkracht

De beschrijvingen van het sociaal competente gedrag ten opzichte van medeleerlingen en ten opzichte van de leerkracht leken op elkaar. In Tabel 2.4 wordt bijvoorbeeld *Delen* ten opzichte van de leerkracht beschreven. De gedragingen die hier genoemd werden, verschillen nauwelijks van het gedrag dat is genoemd bij *Delen* ten opzichte van medeleerlingen (Tabel 2.3).

Tabel 2.4 *Delen met de leerkracht door een sociaal competente en een minder sociaal competente leerling volgens twee leerkrachten van onder- (OB1 en OB2), midden- (MB1 en MB2) en bovenbouw (BB1 en BB2)*

	Omgaan met de leerkracht	
	Sociaal competent	Minder sociaal competent
	Samenwerken	Samenwerken
Delen	BB1 Net als bij kinderen. Kan verder ook delen in gedachten. BB2 Kan dat.	BB1 n.v.t. BB2 Komt niet in haar op.
	MB1 Wel in overleg. MB2 Is zeer bereid om te delen in/ met alles. tafel, maar anderen mogen er wel	MB1 Heeft hier moeite mee, moet hierin gestuurd worden. MB2 Wil het liefst alle spullen op van gebruiken.
	OB1 Deelt bijna alles, Juf wil je een stukje van mijn koek. OB2 +	BB1 Nee, alleen als ik erom vraag of als 't spelenderwijs is. BB2 ± Zelden delen.

Een bovenbouwleerkracht schreef in de cellen van *Omgaan met de leerkracht* een aantal malen dat er geen verschil is met het gedrag ten opzichte van de leerling. Bij *Aanwijzingen accepteren* gaf een middenbouwleerkracht aan, dat het niet uitmaakt of de aanwijzingen afkomstig zijn van de leerkracht of van andere kinderen. Alleen een bovenbouwleerkracht merkte op bij *Vertellen wat je meemaakt*, dat de sociaal minder competente leerling tegenover de leerkracht terughoudender is. Bij dit onderwerp schreef een middenbouwleerkracht dat zij niet weet of de sociaal incompetente leerling dit doet. Bij *Problemen oplossen* werd juist het tegenovergestelde opgeschreven: onderling kunnen sociaal minder competente leerlingen dit niet, maar samen met de leerkracht wel.

Onderscheid gestructureerde en vrije situaties

De onderbouwleerkrachten merkten op dat zij het onderscheid tussen spel- en werksituaties erg klein vinden. In de onderbouw lopen spel- en werksituaties nog sterk door elkaar. Maar ook als we de beschrijvingen van het gedrag in de spel- en werksituaties van midden- en bovenbouw met elkaar vergelijken, zien we veel overeenkomsten. In Tabel 2.5 is bijvoorbeeld beschreven hoe de leerlingen in spel- en werksituaties problemen oplossen. In de bovenbouw werd dit in beide situaties beschreven met *Denkt actief*. In de middenbouw gaf leerkracht 2. expliciet aan dat het gedrag hetzelfde is en de beschrijving van leerkracht 1. was ook vrijwel gelijk voor beide situaties.

Tabel 2.5 *Problemen met medeleerlingen oplossen door een sociaal competente en een minder sociaal competente leerling volgens twee leerkrachten van onder- (OB1 en OB2), midden- (MB1 en MB2) en bovenbouw (BB1 en BB2)*

	Omgaan met medeleerlingen			
	Sociaal competent		Minder sociaal competent	
	Samenwerken	Samen spelen	Samenwerken	Samen spelen
Problemen oplossen	BB1 Denkt actief mee. Geeft ideeën. BB2 Vanuit het kind.	BB1 Denkt actief. BB2 -	BB1 Zonder achter de broek zitten geen actie. Laks. BB2 Niet uit het kind.	BB1 Legt meer wil op. BB2 -
	MB1 Probeert het steeds vaker zelf. MB2 Is bereid met anderen te praten over wat er niet goed gaat.	MB1 Lost het op alleen of m.b.v. iemand. MB2 Idem.	MB1 Komt bij mij. MB2 Kan dit niet zonder fysiek te worden.	MB1 M.b.v. mij. MB2 Idem.
	OB1 Probeert het eerst zelf op te lossen, gaat daarna naar de juf. OB2 Meedenken in situaties. Delen met de leerkracht. Hoe.	OB1 Probeert 't zelf. OB2 Zullen we dit of dat? Compromis.	OB1 Bijna nooit. OB2 Soms, één op één +.	OB1 Kan geen problemen oplossen met lln. OB2 Niet in staat!!!! Altijd sturing.

Onderscheid gedrag in onder- midden- en bovenbouw

In de beschrijvingen waren er veel overeenkomsten tussen het gedrag van de leerlingen in onder-, midden- en bovenbouw; dit gold zowel voor de beschrijvingen van het competente als voor het minder competente gedrag. In Tabel 2.6 staan als voorbeeld de beschrijvingen van *Voorkeur/mening geven*. Sociaal competente leerlingen van alle leeftijden zijn in staat om hun voorkeur op een adequate manier te laten blijken. Verder blijkt dat ook een middenbouwleerling in staat is tot argumenteren. Minder competente leerlingen geven hun mening te duidelijk of niet. Maar ook daarin werd geen verschil aangegeven tussen de leeftijdsgroepen.

Tabel 2.6 *Voorkeur, mening geven ten opzichte van medeleerlingen door een sociaal competente en een minder sociaal competente leerling volgens twee leerkrachten van onder- (OB1 en OB2), midden- (MB1 en MB2) en bovenbouw (BB1 en BB2)*

	Omgaan met medeleerlingen			
	Sociaal competent		Minder sociaal competent	
	Samenwerken	Samen spelen	Samenwerken	Samen spelen
Voorkeur, mening geven	BB1 Wel geven. Heeft eigen mening. BB2 Doet dat wel/ laat zich ook weer makkelijk overhalen.	BB1 Is duidelijk naar buiten toe. BB2 –	BB1 Het moet, doet het dan maar. Vaak/soms geen mening. BB2 Duidelijk. Haar mening telt.	BB1 Laat meer blijken dan bij werkles. BB2 –
	MB1 Laat dit wel merken. MB2 Durft dit in alle situaties en kan het onderbouwen.	MB1 Probeert in overleg tot besluit te komen. MB2 Geeft aan wat ze wel of niet wil en waarom niet.	MB1 Het niet willen geeft hij aan. MB2 Durft dit in alle situaties.	MB1 n.v.t. MB2 Geeft dit wel of niet aan, naar gelang zijn bui.
	OB1 Ik vind dat best leuk. OB2 -	OB1 "Leuk, die fiets", of "Ik vind dat leuker". OB2 Zelf plannetje.	OB1 Ik vind dat het leukst, zo is het. OB2 -	OB1 Stomme fiets, die van mij is mooier. OB2 Berekenend. LL kiezen die wat kan bereiken.

De bovenbouwleerkrachten meenden, dat bovenbouwleerlingen zelf conflicten kunnen oplossen, terwijl midden- en onderbouwleerlingen daarbij hulp nodig hebben. In de beschrijvingen van onder- en middenbouwleerkrachten zagen we dit onderscheid echter niet (zie Bijlage 2.1). Ook in de middenbouw en in de onderbouw proberen leerlingen een conflict eerst zelf op te lossen. Pas als dat niet lukt, roepen ze de hulp in van de leerkracht. Ook in de beschrijving van een onderbouwleerling kwam voor dat de leerling een compromis kan sluiten.

2.1.3. Conclusies

In dit onderzoek stonden twee deelvragen en hun uitwerkingen centraal. Om deze vragen te beantwoorden zijn interviews gehouden waarin zes leerkrachten het gedrag van hun meest en hun minst sociaal competente leerling

hebben beschreven en besproken. De leerkrachten die de leerlingen dagelijks meemaken, hadden een beeld hoe hun leerlingen zich in verschillende situaties gedragen en konden dit ook verwoorden. Een remedial teacher die de leerlingen niet dagelijks ziet, had daarmee meer moeite. Er bestond tussen deze leerkrachten overeenstemming over hoe een sociaal competente leerling zich gedraagt: deze realiseert zijn eigenbelang, rekening houdend met en tegemoetkomend aan het belang van anderen. Ook vonden we overeenkomsten met de beschrijvingen in de literatuur (bijvoorbeeld Walker et al, 1992; Rose-Krasnor, 1997; Warnes et al., 2005). Daarom menen wij dat deze beschrijvingen een grotere reikwijdte hebben dan alleen de context waarin deze leerkrachten werken en een goed uitgangspunt vormen voor het opstellen van een pilotversie.

Deze leerkrachten waren vrij in de keuze van hun meest en hun minst sociaal competente leerling. Toch hebben zij als voorbeeld van een sociaal competente leerling overwegend meisjes gekozen en als voorbeeld van een niet sociaal competente leerling overwegend jongens. Blijkbaar vertonen meisjes vaker sociaal gedrag dat door leerkrachten in een schoolse context als positief beoordeeld wordt. We zullen er bij de constructie van de vragenlijst op moeten letten om het sociaal competente gedrag in principe sekseneutraal te operationaliseren, opdat jongens en meisjes evenveel kans hebben om als sociaal competent beoordeeld te worden.

Alle leerkrachten waren in staat om het gedrag van de meest sociaal competente leerling te onderscheiden van het gedrag van de minst sociaal competente leerling. Belangrijk voor dit onderscheid bleek de mate waarin de leerkracht de leerling moet aansporen tot sociaal competent gedrag. Sommige gedragingen vond men op zich wel sociaal competent, maar leerlingen kunnen dat gedrag ook in overdreven mate vertonen. Toch waardeerden de leerkrachten het uitgangspunt om het sociaal competente gedrag in kaart te brengen en niet het probleemgedrag, omdat zij hierdoor naar eigen zeggen anders over de leerlingen gingen denken.

Het schema om sociale competent gedrag te beschrijven (tabel 2.1), voldeed grotendeels. Verschillende punten verdienden bijstelling. In de eerste plaats bleken sommige onderscheidingen overbodig. Zo is het sociaal competente gedrag niet eenduidig in te delen in coöperatief en assertief gedrag; veel van het beschreven gedrag vertoont elementen van beide. Ook Hawley (2002) waarschuwt voor een bipolaire visie op sociale competentie. Daarom zullen we deze indeling loslaten. Daarnaast bleek het onderscheid tussen problemen en conflicten niet relevant. Ook dit laten we achterwege. *Iets vragen* bleek geen sterke categorie. De nadruk moet daarbij meer komen te liggen op het houdingsaspect *Durf*. In de tweede plaats bleken er aanvullingen nodig, namelijk *Aandacht geven en vragen*, *Op de beurt wachten*, *Omgangsvormen* en *Luister- en werkhouding*, *Zelfstandigheid* en *Humor*. *Werkhouding* vinden we ook bij anderen als onderdeel van sociale competentie (Warnes et al., 2005; Greven & Letschert 2006; Walker et al, 1992). *Wachten op de beurt* behoort daarbij, want evenals werkhouding veronderstelt dit een zekere mate van discipline. *Omgangsvormen* hoort ook volgens

anderen bij sociale competentie (Warnes et al., 2005). Wij menen echter dat dit niet als apart onderwerp opgenomen moet worden, omdat een van de normen om gedrag adequaat te noemen, nu juist is, dat daarbij ook beleefdheidsvormen in acht worden genomen. *Aandacht geven en vragen* hebben we elders niet gevonden. Toch lijkt dit wel een belangrijk aspect, zeker gezien de opmerking of verlegen leerlingen wel voldoende opgemerkt kunnen worden met dit instrument. De mate van zelfstandigheid is wel belangrijk, maar ook niet als apart onderwerp. Omdat dit een cruciaal onderscheid is tussen wel en niet sociaal competent gedrag, zou de mate van zelfstandigheid bij alle onderwerpen aan bod moeten komen. *Humor* is een belangrijke aanvulling. *Een grapje maken* is een manier om de relatie met anderen te bevestigen, anderen op hun gemak te stellen en te amuseren (Nezlek & Derks, 2001). Ook het vermogen om de grappige kant van het leven te zien en uit te drukken, met andere woorden, om plezier te maken, hangt samen met sociale competentie (Hampes, 2005).

In de beschrijvingen bleek er weinig onderscheid tussen vrije en gestructureerde situaties; leerlingen die in werksituaties met overleg en doelgericht te werk gaan, doen dat ook als ze met anderen spelen en leerlingen die bij het werk veel sturing van de leerkracht nodig hebben, omdat ze anders ruzie krijgen, hebben die ook in vrije situaties nodig.

Ook werden er nauwelijks verschillen aangegeven tussen gedrag ten opzichte van de leerkracht en ten opzichte van leeftijdgenoten. Dit kan ermee te maken hebben, dat de leerkrachten niet altijd goed zicht op hebben op hoe hun leerlingen met elkaar omgaan. Dit lijkt echter niet waarschijnlijk. De onderbouwleerkrachten verwoordden het als volgt: "Het gaat er gewoon om of iemand een prettig persoon is".

Sociaal competent gedrag lijkt voor leerlingen op elke leeftijd globaal hetzelfde in te houden. De beschrijvingen van onder- midden en bovenbouwleerlingen stemden grotendeels overeen. Ook in de literatuur vinden we overeenkomsten tussen gedrag dat op verschillende leeftijden van belang wordt geacht. Warnes et al. (2005) vinden bijvoorbeeld een grote overlap tussen groep twee en groep vijf.

In hoofdstuk één hebben we beargumenteerd, dat het instrument zo beknopt mogelijk moet zijn en dat het zo mogelijk voor alle leerlingen hetzelfde moet zijn, om zicht te krijgen op de doorgaande lijn. Deze interviewronde gaf aanleiding om aan te nemen, dat dit mogelijk is. De pilotversie zal daarom bestaan uit één lijst met sociaal competent gedrag dat relevant is voor alle leerlingen van groep één tot en met acht en die voor alle situaties (spel- en werksituaties, gedrag ten opzichte van volwassenen en leeftijdgenoten) gebruikt kan worden.

2.2. Pilotonderzoek

In deel twee van dit hoofdstuk wordt de constructie van het instrument beschreven evenals het pilotonderzoek waarmee we een indruk wilden krijgen of het instrument voldoet aan de wetenschappelijke kwaliteitseisen die gewoonlijk aan een meetinstrument worden gesteld. Deze kwaliteitseisen zijn betrouwbaarheid, validiteit, aanvaardbaarheid en bruikbaarheid (Stokking, 1998). Elk kwaliteitscriterium leidde enerzijds tot aanwijzingen voor de constructie van het instrument en anderzijds tot vragen die in het onderzoek met de pilotversie beantwoord moesten worden.

Bij de betrouwbaarheid van een meetinstrument is de vraag aan de orde of bij een herhaling van de meting grotendeels dezelfde uitkomsten verkregen worden. Het moment waarop de meting wordt verricht, noch de persoon die de meting verricht mogen invloed hebben (Baarda & De Goede, 2001; Drenth & Sijtsma, 1990; Swanborn, 1994). De uitkomsten moeten namelijk zoveel mogelijk onafhankelijk zijn van toevallige omstandigheden. In hoofdstuk één kwam naar voren dat sociale competentie contextgebonden is en dat de beoordeling ervan beïnvloed kan worden door subjectieve factoren van de beoordelaar. Om toch een zekere betrouwbaarheid van het instrument te bereiken, hebben we ervoor gekozen sociale competentie te beoordelen aan de hand van waarneembaar gedrag in verschillende situaties. Ook in de afnameprocedure kunnen maatregelen genomen worden om de subjectiviteit van het oordeel tegen te gaan, zodat de betrouwbaarheid van de beoordeling bevorderd wordt. In het onderzoek met de pilotversie stond de vraag centraal naar de betrouwbaarheid in de zin van de interne consistentie van het instrument. Naarmate er in de beantwoording van de items samenhang is, verwijzen de items naar hetzelfde begrip. Met de interne consistentie wordt de robuustheid van het instrument bepaald. We zijn nagegaan of de items voldoende samenhang vertonen. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en de test-hertestbetrouwbaarheid komen in hoofdstuk drie aan de orde.

Bij validiteit gaat het om de vraag of het instrument meet wat het beoogt te meten. In dit pilotonderzoek richtten we ons vooral op de inhoudsvaliditeit. Vragen daarbij waren of de categorieën en items goede indicatoren zijn voor sociale competentie in de basisschool en of het instrument de hele range van het begrip sociale competentie omvat. Om een goede inhoudsvaliditeit te bereiken, hebben we de leerkrachten een belangrijke inbreng gegeven bij de operationalisering van sociale competentie. Bij de constructie van het instrument hebben we erop gelet de items zo te formuleren dat ze gedragingen beschrijven die binnen de basisschool observeerbaar en onderwijsbaar zijn. Het kan de inhoudsvaliditeit echter verder verhogen, als we deze operationalisering ook aan andere leerkrachten en aan andere deskundigen voorleggen met de vraag of de items samen voldoende indicatie geven van sociale competentie in de basisschool. Als verschillende manieren van onderzoek naar dezelfde vraag tot dezelfde uitkomsten leiden, is de onderbouwing van de resultaten robuuster (Swanborn, 1994). In het onderzoek met de pilotversie zijn we verder nagegaan of alle items wel onder één

begrip gerangschikt kunnen worden, zoals we veronderstellen. Deze vraag heeft te maken met de begripsvaliditeit.

De aanvaardbaarheid van een instrument gaat over de relatie tot de context waarin de meting plaatsvindt. De meting met het instrument moet legitiem zijn en niet leiden tot ongewenste interpretaties of consequenties. Voor de constructie van het instrument betekende dit criterium bijvoorbeeld dat de items niet discriminerend mogen zijn voor te onderscheiden subgroepen en ook mogen de items de privacy niet aantasten. Bij basisschoolleerlingen kunnen we diverse subgroepen onderscheiden, naar sekse, naar leerjaar als globale indicatie voor leeftijd en naar sociaal-economische en culturele achterstand, uitgedrukt in het leerlinggewicht⁴. Bij de formulering van de items moesten we er dus op letten dat ze sekse-, cultuur- en leeftijdneutraal zijn. De instructie moest zo zijn opgesteld dat de respondenten het doel van de meting begrijpen en de scores steeds op dezelfde manier en volgens dezelfde normen toekennen. In het onderzoek met de pilotversie zijn we nagegaan of de items aanvaardbaar zijn en of de leerkrachten de instructie voldoende vinden.

Een instrument is bruikbaar als de meting ermee uitvoerbaar is en past bij het doel dat ermee beoogd wordt (Stokking, 1998). Het instrument moet nuttig en doelmatig zijn. Voor de constructie van het instrument betekende dit, dat er een verband gelegd moet kunnen worden tussen de score van de leerling en het onderwijs in sociale competentie. Daarnaast moet het snel en eenvoudig af te nemen zijn. Bruikbaarheid gaat ook over de vragen of het instrument de juiste moeilijkheidsgraad heeft en voldoende onderscheidend vermogen. Deze vragen stonden in het onderzoek met de pilotversie centraal.

2.2.1. Constructie van de pilotversie

Sociale competentie is een construct. We kunnen het niet rechtstreeks meten. Hoewel we sociale competentie als één begrip beschouwen, hebben we verschillende gedragingen onderscheiden die wijzen op sociale competentie. We veronderstelden dat leerlingen in de basisschool verschillen in de mate waarin ze deze gedragingen laten zien. Verder meenden we, dat leerlingen die dergelijk gedrag vaker laten zien, sociaal competentier zijn dan anderen. Om een dergelijk begrip te meten is de Likert-schaal een geschikte schaalmethode. Deze schaal is eenvoudig te construeren en gemakkelijk in het gebruik (Van der Pligt & De Vries, 1995). Bij een Likertschaal wordt een begrip gemeten door het te operationaliseren in verschillende aspecten en deze te vertalen in items (Stokking, 1998). Per item kan aangegeven worden in welke mate het aspect op de persoon van toepassing is en door de scores op te tellen wordt een totaalscore verkregen. Het aantal items in een Likert-schaal kan variëren; in de praktijk komt een aantal tussen drie en twintig het meeste voor.

De resultaten van het kwalitatieve onderzoek hebben we kunnen samenvatten. Voor de pilotversie hebben we zo dertig items onderscheiden, die zijn verdeeld over zeven categorieën van sociaal competent gedrag (Tabel 2.7). Bij de for-

mulering van de items is de volgende richtlijn aangehouden: de items moeten positief geformuleerd zijn, verwijzen naar sociaal competent gedrag dat binnen het kader van de school observeerbaar én onderwijsbaar is en neutraal is voor de verschillende subgroepen.

Tabel 2.7 *Pilotversie*

Gedragscategorieën	Items
Luisteren en praten	Laat de ander uitpraten Kijkt in een gesprek de ander aan Treedt ontspannen op voor de groep Vraagt iets aan een andere leerkracht die hij/zij niet zo goed kent Vertelt uit zichzelf iets in de groep
Aardig doen	Houdt rekening met leerlingen die iets niet kunnen Biedt excuses aan als hij onaardig heeft gedaan Maakt een klasgenoot een compliment Helpt een ander
Gevoelens delen	Praat erover als hij iets naars heeft meegemaakt Troost een medeleerling Maakt een grapje Praat met een medeleerling over iets dat ze samen hebben meegemaakt
Samen spelen en werken	Houdt zich aan afspraken Spreekt af wie wat doet in een gezamenlijke activiteit Draagt ideeën aan in een gezamenlijke activiteit Vraagt anderen om hulp Doet meteen wat de leerkracht vraagt
Omgaan met een taak	Volgt bij een taak de aanwijzingen van de leerkracht op Maakt een taak af Gaat direct aan het werk Zet door wanneer een taak niet lukt
Conflict hanteren	Luistert in een conflict naar de ander Stelt voor een ruzie bij te leggen Reageert in een conflict op de argumenten van de ander Sluit een compromis als er een conflict is
Opkomen voor jezelf	Spreekt een ander erop aan als deze zich niet aan afspraken houdt Zegt het de ander wanneer deze onaardig tegen hem doet Zegt nee tegen een onredelijk verzoek Komt uit voor een mening die afwijkt van die van anderen

Antwoordschaal

Per item kent de leerkracht een score toe. Over het algemeen wordt gewerkt met vier tot zes antwoordmogelijkheden (Stokking, 1998). De meest gebruikte antwoordschaal is een vijfpuntsschaal. Bij de keuze voor een antwoordschaal speelt de overweging mee of men de respondenten wil dwingen tot een duidelijke uitspraak. In dat geval kiest men voor een schaal zonder een middencategorie. Hox (1998) meent dat er op basis van onderzoek geen duidelijke richtlijn te geven is. Het nadeel van een schaal zonder middencategorie is, dat respondenten gedwongen worden een positie in te nemen, die ze in feite niet hebben. Daarom hebben wij gekozen voor een vijfpuntsschaal waarop de leerkracht kan aangeven of de leerling het betreffende gedrag *vaak* (5), *geregeld* (4), *soms* (3), *zelden* (2) of *nooit* (1) laat zien. Door te scoren hoe vaak de leerling het sociaal competente gedrag laat zien, heeft de leerkracht de gelegenheid om het gedrag in verschillende situaties mee te wegen in zijn oordeel.

De items zijn in willekeurige volgorde gezet. Zo is een vragenlijst gemaakt die de leerkrachten per leerling kunnen invullen. Per leerling zou het invullen van de lijst naar verwachting ongeveer tien minuten kosten. Door de scores per item bij elkaar op te tellen, wordt een totaalscore voor sociale competentie verkregen.

De afnameprocedure: gedragsbeoordeling én gedragsobservatie

In hoofdstuk één hebben we verantwoord waarom we er de voorkeur aan hebben gegeven, dat de leerkracht het gedrag van de leerling beoordeelt. Ook Merrell (2001) noemt gedragsbeoordeling 'eerste keus' voor het in kaart brengen van sociaal gedrag. Er zijn verschillende voordelen van gedragsbeoordeling. In de eerste plaats kost het weinig tijd. In de tweede plaats wordt op deze manier ook gedrag in kaart gebracht, dat niet zo frequent voorkomt. In de derde plaats kan het een samenvatting zijn van verschillende observaties en ook van de oordelen van verschillende informanten. Verder noemt Merrell als voordeel dat het een 'objectieve' inschatting van het gedrag oplevert. Hiermee onderschat hij echter de mate waarin subjectieve normen van de beoordelaar het oordeel beïnvloeden (Konold & Pianta, 2006; Stokking, 1998; zie ook § 1.5).

Bij het scoren van een gedragsbeoordelingslijst doorlopen respondenten vijf stappen (Schwarz & Sudmann, 1996 in Borgers, De Leeuw & Hox, 2000). Dat is ook met dit instrument het geval. De leerkracht moet de vraag begrijpen (1), en het gedrag van de leerling in verschillende situaties voor zich zien en koppelen aan het gedrag waarnaar gevraagd wordt (2). Vervolgens moet zij een geschikte score kiezen (3), nog eens overwegen of dit echt de juiste is (4) en ten slotte scoren (5). Bij de stappen twee, drie en vier kan het halo-effect optreden, doordat de leerkracht afgaat op het subjectieve beeld dat ze van de leerling heeft. Om dit effect zoveel mogelijk te voorkomen, is de afnameprocedure als volgt ingericht. Per dag kiest de leerkracht een klein aantal (drie à vier) leerlingen, die ze gedurende die dag observeert in zoveel mogelijk situaties. Aan het eind van de dag vult ze de SCOL in voor deze leerlingen. Situaties die gedurende de dag niet zijn

voorgekomen, mag ze beoordelen op basis van hoe ze de leerling kent en als de leerling zich die dag totaal anders gedraagt dan ze gewend is, mag ze dat ook doen. Zo werkt ze – met steeds drie leerlingen per dag – door tot ze de hele groep beoordeeld heeft. In deze procedure wordt gedragsbeoordeling dus aangevuld met en gecorrigeerd door gedragsobservatie. Hiermee hoopten we te bereiken dat de leerkracht op het werkelijke gedrag van de leerling afgaat en niet op het (positieve of negatieve) beeld van de leerling. Ook moest deze procedure ervoor zorgen, dat een leerkracht de individuele variatie recht doet, doordat ze de vragenlijst niet voor alle leerlingen achter elkaar invult.

2.2.2. Respondenten en steekproef

Het onderzoek met de pilotversie heeft plaatsgevonden in het kader van het Kleinschalig Experiment Onderwijs in Sociale Competentie (KEOS) (Van Voorst van Beest & Naudts-Geschiere, 2001), waaraan vijf Rotterdamse basisscholen hebben deelgenomen. Daarom zijn voor het pilotonderzoek enerzijds de scholen benaderd om hun medewerking te verlenen. De leerkrachten van deze scholen zijn bekend met het concept sociale competentie. Zij ontwikkelen als team een visie hoe zij met hun leerlingen aan sociale competentie willen werken en experimenteren hoe zij deze visie om kunnen zetten in onderwijsactiviteiten. Het onderzoek heeft daarom weinig introductie nodig bij de leerkrachten en de bereidheid om mee te werken is aanwezig. Anderzijds zijn de ontwikkelaars van het KEOS-project bij het onderzoek betrokken. Zij zijn gedragsdeskundigen en werken samen met de scholen om het concept sociale competentie uit te werken en te vertalen naar onderwijsactiviteiten en naar een methode (Hoogenkamp, Joosten & Van Voorst van Beest, 2001; Van Voorst van Beest & Van Bokkem, 2003). Zij hebben overzicht over de relevante aspecten van het begrip sociale competentie en over de aansluiting met de onderwijspraktijk.

Aan de leerkrachten van de KEOS-scholen is gevraagd om de pilotversie in te vullen voor alle leerlingen in hun groep en gegevens aan te leveren over leeftijd, sekse en leerlinggewicht² van de leerlingen. Zij hebben daarvoor een vragenlijst per leerling ontvangen met een korte instructie en de mogelijkheid om schriftelijk commentaar te leveren op items, antwoordschaal en procedure. 85 leerkrachten hebben de pilotversie ingevuld voor 1364 leerlingen. Een kwart van deze leerkrachten heeft commentaar geleverd.

Over de leerkrachten hadden we verder geen gegevens, wel over de leerlingen. Niet alle leerkrachten hebben de leerlinggegevens volledig ingevuld, waardoor er op de variabelen sekse, leerjaar en met name leerlinggewicht missing values waren. Ook hebben enkele leerkrachten items uit de vragenlijst onbeantwoord gelaten. We hebben deze missing values zorgvuldig geanalyseerd en deze lijsten vervolgens buiten de analyses gelaten. Uiteindelijk zijn de gegevens van 990 leerlingen in de analyses betrokken.

Deze steekproef bevatte ongeveer evenveel jongens als meisjes (Tabel 2.8).

Tabel 2.8 *Verdeling steekproef naar sekse*

Sekse	n	%
Jongen	517	52
Meisje	473	48
Totaal	990	100

De groep leerlingen van laag opgeleide allochtone ouders is in zeer ruime mate in de steekproef vertegenwoordigd. Maar ook de leerlingen zonder extra gewicht en met laag opgeleide autochtone ouders zijn met behoorlijke aantallen vertegenwoordigd (Tabel 2.9).

Tabel 2.9 *Verdeling steekproef naar leerlinggewicht²*

Leerlinggewicht	n	%
Geen	152	15
.25	152	15
.90	686	70
Totaal	990	100

Van elk leerjaar is er een redelijk aantal leerlingen in de steekproef opgenomen (Tabel 2.10).

Tabel 2.10 *Verdeling steekproef naar leerjaar*

Leerjaar	n	%
1	77	8
2	125	13
3	132	13
4	171	17
5	160	16
6	93	9
7	119	12
8	113	11
Totaal	990	100

2.2.3. Methode

De betrouwbaarheid van de pilotversie is onderzocht door de interne consistentie, uitgedrukt in Cronbach's α , van alle items samen en van de categorieën te bepalen. Voor een acceptabele Likertschaal moet Cronbach's α minstens .65 zijn (Van der Plicht & De Vries, 1995), maar liever .70 (Stokking, 1998).

De inhoudsvaliditeit is onderzocht door de deelnemende leerkrachten te vragen bij het invullen van de lijst commentaar te leveren op de items. Op het vragenformulier is daartoe ruimte gereserveerd. Hun opmerkingen zijn samengevat. Daarnaast zijn de categorieën en de items tijdens een werkconferentie over sociale competentie voorgelegd aan de collega-ontwikkelaars met het verzoek te beoordelen of de lijst een goede afspiegeling vormt van sociale competent gedrag op de basisschool. Zij hebben deze vraag tijdens een groepsdiscussie besproken.

De begripsvaliditeit is onderzocht door met een principale componentenanalyse na te gaan hoe de items laden op één factor.

Om de aanvaardbaarheid van het instrument te bepalen hebben we de leerkrachten gevraagd commentaar te leveren op de antwoordmogelijkheden en op de procedure. Ook zijn de missing values geanalyseerd. Deze vormen een indicatie dat de respondenten de stappen in het beantwoordingsproces niet goed doorlopen (Borgers, de Leeuw & Hox, 2000).

Om de bruikbaarheid – in de zin van doelmatigheid - vast te stellen zijn we nagegaan hoeveel tijd het de leerkrachten kost om de lijst in te vullen. Daarnaast hebben we het onderscheidend vermogen onderzocht. Hiervoor is de variatie in scores een aanwijzing. De gedragsbeoordeling en –observatie van verschillende leerlingen zouden tot verschillende antwoorden moeten leiden, waarbij alle antwoordmogelijkheden benut zouden moeten worden. Verder is de moeilijkheidsgraad van het instrument onderzocht door na te gaan hoe alle leerlingen en de onderscheiden subgroepen scoren. We hebben daarvoor de mediaan en de interkwartielrange, die de spreiding rond de mediaan aangeeft, onderzocht. We hebben non-parametrische maten en toetsen gebruikt, omdat we niet mogen veronderstellen dat de antwoordmogelijkheden (vaak-geregeld-soms-zelden-nooit) op gelijke afstanden van elkaar liggen. Met de Mann-Whitney-U-test hebben we verschillen tussen twee groepen geanalyseerd en met de Kruskal-Wallis test verschillen tussen meer dan twee groepen.

2.2.4. Resultaten

Interne consistentie

De betrouwbaarheid van alle items van de pilotversie was hoog; die van de categorieën was gelijk aan of hoger dan .70 met uitzondering van de categorieën *Samen spelen en werken* en *Luisteren en praten* (Tabel 2.11). Van de categorie *Samen spelen en werken* was Cronbach's $\alpha > .65$.

Tabel 2.11 *Interne consistentie (Cronbach's α)*

Pilotversie	Interne consistentie
Alle items (30 items)	.93
Omgaan met een taak (4 items)	.86
Conflict hanteren (4 items)	.82
Aardig doen (4 items)	.80
Opkomen voor jezelf (4 items)	.78
Gevoelens delen (4 items)	.70
Samen spelen en werken (5 items)	.68
Luisteren en praten (5 items)	.60

Het item *Laat de ander uitpraten* paste niet goed bij de overige items. De interne consistentie zou omhoog gaan, zowel bij de lijst als geheel als bij de categorie *Luisteren en praten*, wanneer we dit item zouden verwijderen.

Het item *Luistert in een conflict naar de ander* paste minder goed in de categorie *Conflict hanteren* en het item *Vraagt anderen om hulp* paste minder goed bij *Samen spelen en werken*. Beide items pasten wel in de lijst als geheel, maar het item *Vraagt anderen om hulp* droeg niet bij aan de interne consistentie.

Inhoudsvaliditeit

De schriftelijke opmerkingen waren vooral afkomstig van onderbouwleerkrachten. Zij hadden moeite om de items te verbinden met het gedrag van hun leerlingen. Bij navraag bleek dit te liggen aan de formulering van sommige items. Het woord *conflict* vonden zij bijvoorbeeld te zwaar voor kleuters, terwijl ze wel meenden dat er items opgenomen moesten zijn over het omgaan met ruzie. Ook het woord *mening* riep misverstanden op; leerkrachten vatten het op als een gefundeerde mening, terwijl het gaat om het durven afwijken van de groep.

Het commentaar van de ontwikkelaars op de lijst concentreerde zich op het ontbreken van items die gaan over het maken van een keuze. Voor het overige vonden zij de lijst compleet en helder van formulering.

Begripsvaliditeit

Alle items behalve *Laat de ander uitpraten* laadden .40 of hoger op één component volgens de principale componentenanalyse. De eigenwaarde is 10,12 en het percentage verklaarde variantie 34% (Tabel 2.12).

Tabel 2.12 *Principale componenten analyse op de items van de pilotversie*

Items conceptversie	Sociale competentie	h ²
Troost medeleerling	.73	.53
Maakt klasgenoot compliment	.73	.53
Draagt ideeën aan	.72	.51
Helpt een ander	.71	.50
Stelt voor ruzie bij te leggen	.70	.50
Houdt rekening met leerlingen die iets niet kunnen	.70	.49
Sluit compromis bij conflict	.69	.47
Spreekt af wie wat doet	.68	.47
Biedt excuses aan bij onaardig doen	.68	.47
Reageert in conflict op argumenten ander	.61	.38
Spreekt ander aan op niet houden afspraak	.60	.36
Praat over samen meemaken	.60	.36
Praat over naars meegemaakt	.58	.34
Luistert in conflict naar ander	.57	.32
Komt uit voor afwijkende mening	.56	.31
Vraagt iets uit zichzelf in groep	.56	.31
Vraagt iets aan onbekende leerkracht	.55	.31
Zegt nee tegen onredelijk verzoek	.54	.29
Kijkt ander aan in gesprek	.53	.29
Zegt het ander als hij onaardig doet	.53	.28
Zet door wanneer taak niet lukt	.51	.26
Treedt ontspannen op voor groep	.51	.26
Maakt een grapje	.49	.24
Volgt aanwijzingen leerkracht op	.49	.24
Doet meteen wat leerkracht vraagt	.49	.24
Houdt zich aan afspraken	.49	.24
Maakt taak af	.45	.21
Gaat direct aan het werk	.42	.18
Vraagt om hulp	.40	.16
Laat ander uitpraten	.32	.10
Eigenwaarde		10,12
% verklaarde variantie		34

Aanvaardbaarheid

Hoewel de items over het algemeen goed zijn ingevuld, waren er items met meer missing values dan andere. De items die voor meer dan 1% leerlingen niet zijn ingevuld, hebben we nader bekeken. Het ging met name om items behorende bij de categorieën *Conflict hanteren*, *Opkomen voor jezelf* en *Aardig doen* (Tabel 2.13).

Tabel 2.13 *Items met meer dan 1% missing values geordend naar categorie*

Categorie	Item	% Missing
Conflict hanteren	Reageert in een conflict op de argumenten van de ander	5,0
	Sluit een compromis als er een conflict is	4,7
	Stelt voor een ruzie bij te leggen	3,5
	Luistert in een conflict naar de ander	1,8
Opkomen voor jezelf	Komt uit voor een mening die afwijkt van die van anderen	4,6
	Zegt nee tegen een onredelijk verzoek	4,4
	Zegt het de ander wanneer deze onaardig tegen hem doet	1,1
Aardig doen	Houd rekening met leerlingen die iets niet kunnen	3,7
	Biedt excuses aan als hij onaardig heeft gedaan	1,5
	Helpt een ander	1,1
Samen spelen en werken	Draagt ideeën aan in een gezamenlijke activiteit	2,2
Gevoelens delen	Troost een medeleerling	1,2

De missing values waren niet gelijk over alle leerlingen verdeeld. De meeste missing values vonden we in de leerjaren één en drie. De missing values waren ook niet gelijk over alle leerkrachten verdeeld. Vier van de zeventien leerkrachten in leerjaar één en één leerkracht in leerjaar drie bleken de meeste missing values voor hun rekening te nemen. Drie van deze vijf leerkrachten waren afkomstig van dezelfde school. Bij de overige leerkrachten was er niet of nauwelijks sprake van missing values. De problemen met het invullen van deze pilotversie waren dus geconcentreerd rond 24% van de leerkrachten in leerjaar één.

Een aantal leerkrachten meldde in het commentaar, dat zij zich afvroegen hoe zij de scoremogelijkheden moesten interpreteren: “Wanneer komt gedrag *soms* voor en wanneer *geregeld*?” Hieruit bleek, dat er behoefte was aan een verduidelijking van de scoremogelijkheden.

Bruikbaarheid

Over de doelmatigheid van het instrument waren de leerkrachten positief. De procedure van observatie vonden zij goed uitvoerbaar. Ze merkten op dat het invullen van de lijst de eerste keren wat tijd kostte, “...maar als je hem een paar keer hebt ingevuld, heb je de vragen in je hoofd”. Daardoor kostte ook de observatie minder tijd, want “...je gaat, ook als je niet echt observeert, al meer letten op het gedrag waarnaar gevraagd wordt”. Als men de conceptversie enkele malen heeft ingevuld, kostte het invullen daarna minder dan de verwachte tien minuten, men is in hooguit vijf minuten klaar.

De vragenlijst had onderscheidend vermogen. Bij alle items werd de hele antwoordschaal gebruikt. Bij achttien items was de meest voorkomende waarde *geregeld* (4); bij de overige was dat *soms* (3). Vooral bij *Luisteren en praten*, *Samen spelen en werken* en *Omgaan met een taak* beoordeelden de leerkrachten de leerlingen overwegend positief. In Tabel 2.14 zijn totaalscore en de scores per categorie opgenomen.

De mediaan en de interkwartielrange geven een indicatie voor de moeilijkheidsgraad van het instrument. Vijftig procent van de leerlingen had een totaalscore hoger dan 104. Deze leerlingen kregen overwegend scores *soms* en *geregeld*. Vijftig procent van de leerlingen had een totaalscore ongeveer tussen 93 en 115. Ook bij een totaalscore van 93 hebben leerlingen nog overwegend *soms* en *geregeld* scores. Vijfentwintig procent van de leerlingen had lagere scores. *Aardig doen*, *Opkomen voor jezelf* en *Conflict hanteren* waren de categorieën met de laagste scores (Tabel 2.14).

Tabel 2.14 *Range (Min-Max), mediaan (M*) en interkwartielrange (IQR) van de totaalscore en de score per categorie*

Conceptversie	Min	Max	M*	IQR
Totaalscore (30 items)	43	150	104	23
Luisteren en praten (5 items)	8	25	18	4
Samen spelen en werken (5 items)	7	25	18	3
Omgaan met een taak (4 items)	4	20	16	4
Gevoelens delen (4 items)	4	20	14	3
Aardig doen (4 items)	4	20	13	4
Opkomen voor jezelf (4 items)	4	20	13	4
Conflict hanteren (4 items)	4	20	13	4

Er waren verschillen tussen de subgroepen, zowel op de totaalscore als op de categoriescores. Jongens scoorden lager dan meisjes. Dit gold zowel voor de totaalscore als voor de categoriescores. Deze verschillen waren significant volgens de Mann-Whitney U-test (Tabel 2.15). De interkwartielrange van de totaalscore en van de categoriescores van *Luisteren en praten*, *Samen spelen en werken*, *Omgaan met een taak* en *Opkomen voor jezelf* was bij meisjes kleiner dan bij jongens.

Tabel 2.15 *Mediaan (M*) en interkwartielrange (IQR) naar sekse en Mann-Whitney U-test voor de verschillen tussen jongens en meisjes*

	Sekse	N	Min	Max	M*	IQR	Mean Rank	Mann-Whitney U	p <
Totaalscore	J	517	30	150	99	23	423,2	84908,0	.00
	M	473			108	20	574,5		
Luisteren en praten	J	517	5	25	17	4	443,6	95429,5	.00
	M	473			19	3	552,3		
Gevoelens delen	J	517	4	20	13	4	441,3	94233,5	.00
	M	473			14	4	554,8		
Aardig doen	J	517	4	20	12	4	417,5	81933,0	.00
	M	473			14	4	580,8		
Samen spelen en werken	J	517	5	25	17	4	419,6	83045,5	.00
	M	473			19	3	578,4		
Omgaan met een taak	J	517	4	20	16	5	455,8	101749,5	.00
	M	473			16	4	538,9		
Opkomen voor jezelf	J	517	4	20	13	5	455,3	101504,0	.00
	M	473			14	3	539,4		
Conflict hanteren	J	517	4	20	12	4	453,1	100349,0	.00
	M	473			13	4	541,9		

Volgens de Kruskal-Wallistest was er geen verschil in de totaalscore van leerlingen met een verschillend leerlinggewicht. Ook was er geen verschil tussen deze subgroepen op de meeste categoriescores. Alleen op de categorie *Omgaan met een taak* waren de verschillen significant ($X^2=7,4$ $df=2$ $p<.03$). Leerlingen zonder leerlinggewicht scoorden op die categorie het hoogst, gevolgd door leerlingen met autochtone laag opgeleide ouders. De leerlingen met allochtone laag opgeleide ouders scoorden op deze categorie het laagst.

In Tabel 2.16 staan de scores van de leerlingen ingedeeld naar leerjaar. De leerlingen in leerjaar één scoorden lager dan de overige leerlingen en de interkwartielrange was groter bij de categoriescores van *Luisteren en praten*, *Gevoelens delen* en *Opkomen voor jezelf*. Verder valt de lage totaalscore van leerjaar acht op. Ook was de interkwartielrange van de totaalscore in dat leerjaar hoger dan bij de overige leerjaren. Lagere categoriescores in leerjaar acht waren er bij *Luisteren en praten*, *Gevoelens delen*, *Aardig doen*, *Opkomen voor jezelf* en *Conflict hanteren*.

Tabel 2.16 *Mediaan (M*) en interkwartielrange(IQR) van de totaalscore en de score per categorie naar leerjaar*

Leer-jaar	N	Totaal-score		Luisteren & praten		Gevoelens delen		Aardig doen		Samen spelen & werken		Omgaan met een taak		Opkomen voor jezelf		Conflict hanteren	
		M*	IQR	M*	IQR	M*	IQR	M*	IQR	M*	IQR	M*	IQR	M*	IQR	M*	IQR
1	77	86	32	16	6	11	5	11	5	14	5	15	4	10	7	9	5
2	125	106	25	19	3	14	4	13	4	17	3	16	3	14	4	13	5
3	132	105	20	18	4	14	4	13	5	18	4	17	4	13	3	13	3
4	171	107	20	19	3	14	4	13	4	18	4	17	4	13	3	14	5
5	160	105	19	18	5	14	4	13	4	18	3	16	3	14	4	13	3
6	93	106	21	18	4	14	4	14	5	19	4	16	4	14	3	14	3
7	119	104	17	18	4	14	3	13	4	18	4	16	6	14	5	13	4
8	113	97	28	16	3	12	4	12	5	17	5	16	6	12	4	12	6

Tussen de leerlingen van verschillende leerjaren waren er significante verschillen volgens de Kruskal-Wallistest ($X^2=84,9$, $df=7$, $p<.00$). Dit gold zowel voor de totaalscore als voor de categoriescores. Met name de verschillen tussen leerjaar één en leerjaar acht en de overige leerjaren vallen op. Maar als we deze leerjaren weglaten, waren er nog steeds geringe maar wel significante verschillen tussen de overige leerjaren op de categorieën *Luisteren en praten*, *Samen spelen en werken*, *Omgaan met een taak* en *Conflict hanteren* (Tabel 2.17).

Tabel 2.17 *Kruskal-Wallistest op de totaalscore en de categoriescores voor verschillen tussen de leerjaren twee tot en met zeven*

	Totaal-score	Luisteren & praten	Gevoelens delen	Aardig doen	Samen spelen & werken	Omgaan met een taak	Opkomen voor jezelf	Conflict hanteren
X^2	7,7	14,9	6,0	4,8	17,2	15,7	6,2	21,3
Df	5	5	5	5	5	5	5	5
p	n.s.	<.01	n.s.	n.s.	<.00	<.00	n.s.	<.00

2.2.5. Conclusie

In het pilotonderzoek is nagegaan of de pilotversie van het instrument betrouwbaar, valide, aanvaardbaar en bruikbaar is. Daartoe is het instrument afgenomen op vijf Rotterdamse basisscholen met welke een samenwerkingsverband bestond op het gebied van sociale competentie. Daarom was de steekproef waarmee het onderzoek is uitgevoerd, een zogenaamde 'convenience sample'. Leerlingen met leerlinggewicht .9, dus met allochtone laag opgeleide ouders,

waren in deze steekproef oververtegenwoordigd. Ook waren de leerkrachten die aan het onderzoek hebben meegewerkt als respondenten, mogelijk niet representatief voor basisschoolleerkrachten in het algemeen. We hebben van hen geen relevante achtergrondgegevens, zoals sekse, leeftijd en aantal jaren onderwijservaring. Dit betekent dat we deze conclusies met enige voorzichtigheid moeten bekijken. Voor een pilotonderzoek was de onderzochte groep echter voldoende groot en gevarieerd, zowel wat betreft de aantallen leerlingen van wie de sociale competentie is gemeten als wat betreft het aantal leerkrachten dat de wijze van scoren en de instructie heeft beproefd.

De betrouwbaarheid van de pilotversie van het instrument was hoog. Het instrument vormt een goede Likertschaal (Van der Pligt & De Vries, 1995). Vier van de zeven categorieën zijn goede Likertschalen; *Gevoelens delen* en *Samen spelen en werken* zijn acceptabele schalen, maar *Luisteren en praten* is te weinig intern consistent. Het verdient daarom aanbeveling om deze categorie bij te stellen.

Ongeveer 75% van de leerkrachten heeft geen commentaar geleverd op de items, de betekenis van de scores en de afnameprocedure. We nemen aan dat zij de items een geloofwaardige representatie van sociale competentie in de onderwijssituatie vinden. De inhoudsvaliditeit van de conceptversie is dus grotendeels in orde. Voor leerkrachten van leerjaar één was de inhoud van de pilotversie niet helemaal valide. Dit had vooral te maken met de formulering van de items, waardoor ze moeite hadden om het gedrag van hun leerlingen erin te herkennen. Op basis van de groepsdiscussie met collega-ontwikkelaars concluderen we dat de inhoud van de pilotversie het begrip sociale competentie nog niet geheel dekt. Het maken van keuzes wordt algemeen gezien als een belangrijk onderdeel van sociale competentie. Ook in de literatuur (Van Oenen, 2001) vinden we terug dat kiezen, oordelen en beslissen onderdelen zijn van sociale competentie. Het verdient aanbeveling de items zo te formuleren dat ook het gedrag van jonge leerlingen ermee te verbinden is en in de instructie een toelichting op de categorieën en de items op te nemen. Daarnaast verdient het aanbeveling een aantal items toe te voegen over het maken van keuzes.

Er was voldoende samenhang tussen de items om te kunnen concluderen dat de items samen sociale competentie meten. Alle items laadden goed op één factor, behalve *Laat de ander uitpraten*. Het verdient daarom aanbeveling om dit item te verwijderen.

De aanvaardbaarheid van de pilotversie is in orde. Er zijn erg weinig opmerkingen over de afnameprocedure gemaakt. Deze bleek voldoende gestandaardiseerd, maar de betekenis van de scores was niet voldoende duidelijk. Daarom verdient het aanbeveling in de instructie een toelichting op de betekenis van de antwoordmogelijkheden op te nemen.

De pilotversie is bruikbaar. De doelmatigheid is acceptabel. Na een periode van gewenning hadden de leerkrachten de helft minder tijd voor het invullen nodig dan wij aanvankelijk verwachtten. Het verdient aanbeveling om na te gaan of er misschien met nog minder items kan worden volstaan. In principe volstaan drie items om per categorie een schaal te vormen. Het onderscheidend vermogen

van de pilotversie is voldoende. De lijst differentieerde tussen leerlingen. En ook de moeilijkheidsgraad past bij basisschoolleerlingen. Het merendeel van de leerlingen liet het merendeel van de sociaal competente gedragingen *soms* of *geregeld* zien. *Luisteren en praten*, *Samen spelen en werken* en *Omgaan met een taak* waren blijkbaar de gemakkelijkste categorieën. Deze categorieën bevatten ook enkele items die gaan over de gehoorzaamheidsrelatie tussen leerling en leerkracht. Blijkbaar was dit een deel van sociale competentie waarvan de meeste leerkrachten vonden dat hun leerlingen dat goed doen. Het is ook een onderwerp waaraan de leerkrachten bewust werken. Dat is minder het geval bij de andere categorieën, bijvoorbeeld *Gevoelens delen*. De moeilijkheidsgraad van de pilotversie verschilde per subgroep. Jongens hadden lagere scores dan meisjes en leerlingen van leerjaar één scoorden lager en hadden meer uiteenlopende scores dan de overige leerlingen. Maar ook tussen de overige leerjaren waren er significante verschillen op sommige categorieën. Leerlingen ingedeeld naar leerlinggewicht, dus met een onderwijsachterstand, verschilden niet van elkaar, behalve op de categorie *Omgaan met een taak*. Op die categorie scoorden leerlingen beter naarmate de achterstand minder was. Dat jongens lager scoorden dan meisjes, is niet zo verwonderlijk. Ook in de literatuur wordt immers beschreven dat jongens meer dan meisjes moeite hebben met sociaal competent gedrag op school. Dat leerlingen in leerjaar één lager scoorden is mogelijk te verklaren. Een reden kan zijn dat deze leerlingen zich in een nieuwe situatie bevinden, waarin ze nog moeten wennen. Een andere mogelijke oorzaak voor de lage scores is, dat de onderbouwleerkrachten het moeilijk vonden om de lijst in te vullen. We weten echter niet welke conclusies we aan de gevonden verschillen kunnen verbinden. De steekproef was namelijk niet representatief. Het verdient daarom aanbeveling na te gaan of de verschillen in een onderzoek bij een landelijk representatieve steekproef opnieuw verschijnen.

De indruk op basis van de pilotstudie was, dat het instrument voldoende betrouwbaar, valide, aanvaardbaar en bruikbaar is om – na bijstelling – te functioneren als instrument om de sociale competentie van basisschoolleerlingen te meten.

2.3. Constructie van de definitieve versie

Uit het pilotonderzoek zijn verschillende aanbevelingen voortgekomen. In de eerste plaats gingen deze aanbevelingen over bijstelling van de items, door items te verwijderen, door items over het maken van keuzes toe te voegen, door items zo te formuleren, dat ook het gedrag van jonge leerlingen erin te herkennen is en door items te herschikken onder de categorieën. In Tabel 2.18 is schematisch weergegeven hoe de pilotversie en de definitieve versie samenhangen.

In de tweede plaats gingen de aanbevelingen over het verbeteren van de instructie door de betekenis van de categorieën en de items toe te lichten. Ook Hox (1998) wijst erop dat het voor de valide beantwoording van de vraag nodig

is dat de respondent de vraag begrijpt op de manier die de onderzoekers bedoeld hebben, maar dat dit niet vanzelf spreekt.

In de derde plaats gingen de aanbevelingen over het verbeteren van de instructie door een toelichting op de betekenis van de antwoordmogelijkheden. Daarin hebben we verduidelijkt dat de leerkracht het gedrag van de leerling beoordeelt op twee aspecten: de mate waarin het gedrag van de leerling leeftijdsadequaat is en de moeilijkheidsgraad van de situatie waarin het gedrag optreedt. Deze laatste wordt bepaald door de mate waarin de situatie voor de leerling bekend is en door de complexiteit van de situatie (Van den Berg, 2000). Een bekende situatie is gemakkelijker dan een onbekende; als een ander de situatie voor je ordent (leerkracht spoort aan) is het gemakkelijker dan als je dat zelf moet doen; als de situatie gekleurd wordt door (negatieve) emoties, is het moeilijker dan als dat niet het geval is. Leerlingen zijn sociaal competentere naarmate ze zich in al die verschillende situaties (gemakkelijk en moeilijk) sociaal competent gedragen. Op deze manier is in de betekenis van de scores ook verwerkt dat de mate van sturing door de leerkracht een belangrijk onderscheid is tussen sociaal competente en minder sociaal competente leerlingen. Dit onderscheid sluit ook aan bij het onderscheid tussen vaardigheids- en uitvoeringstekorten uit het model van Gresham (1998). Een leerling die bepaald sociaal competent gedrag *nooit* laat zien, heeft dit specifieke gedrag waarschijnlijk niet in zijn gedragsrepertoire. Hij moet alle componenten van dat gedrag, dus kennis, houding én vaardigheid, nog leren in speciale oefensituaties. Leerlingen die het gedrag *zelden* vertonen, beschikken in principe over de vaardigheid, maar hebben de leerkracht nog nodig om hen te stimuleren dit gedrag te laten zien. Zij moeten leren om zelf situaties te herkennen waarin ze het sociaal competente gedrag kunnen laten zien en een houding te ontwikkelen waardoor ze dat ook willen. Als leerlingen *soms* scoren, zullen ze vooral moeten werken aan een uitbreiding van het sociaal competente gedrag in verschillende situaties. Leerlingen die *geregeld* scoren, kunnen hun gedrag nog verbeteren door het ook in niet-uitnodigende situaties te laten zien. Door de scores op deze wijze betekenis te geven, bieden de resultaten ook direct aanknopingspunten voor het onderwijs.

2.3.1. Uitwerking

Bijstelling items

Vier items zijn verwijderd vanwege de grote inhoudelijke overlap met één of meer andere items. Het item *Stelt voor een ruzie bij te leggen* bijvoorbeeld, is verwijderd vanwege de overlap met *Sluit een compromis* en *Biedt excuus aan als hij/zij onaardig heeft gedaan*. *Laat een ander uitpraten* is verwijderd omdat het item de interne consistentie verlaagt. *Kijkt in een gesprek de ander aan* is verwijderd omdat het inhoudelijk meer verwijst naar sociale vaardigheid dan naar sociale competentie. Daarmee heeft de categorie *Luisteren en praten* nog drie items, die beter onder de noemer *Jezelf presenteren* passen. We verwachtten dat de interne consistentie hiermee ook verbeterd zou zijn.

Op basis van de onderwerpen die in enkele methodes voor sociale competentie worden behandeld over het maken van keuzes, zijn er twee nieuwe items toegevoegd. Het item *Komt uit voor een mening die afwijkt van die van anderen* is anders geformuleerd in *Komt uit voor een keuze die afwijkt van die van anderen* en ook bij de categorie *Een keuze maken* ondergebracht.

Het woord *conflict* is veranderd in *ruzie*. *Maakt een klasgenoot een compliment* is veranderd in *Zegt iets aardigs tegen een ander*.

De items zijn anders verdeeld over de categorieën. Ondanks het feit dat het item *Houdt zich aan een afspraak* volgens Cronbach's α minder consistent is met de andere items van de categorie *Samen spelen en werken*, hebben we dit item laten staan op inhoudelijke gronden. Het had wellicht ook bij *Een taak uitvoeren* gepast, maar dan zou de nadruk meer gelegd worden op gehoorzaamheid, terwijl het erom gaat dat leerlingen zich ook houden aan afspraken die ze met elkaar hebben gemaakt, bijvoorbeeld over samen gaan buitenspelen. Het item *Vraagt anderen om hulp* droeg niet bij aan de interne consistentie van de lijst als geheel en paste niet in de categorie *Samen spelen en werken*. We vonden de betekenis echter te belangrijk om het item te verwijderen. Het gaat erom dat de leerling anderen te hulp durft te roepen in situaties die zijn krachten te boven gaan. Daarom is het item nu bij *Opkomen voor jezelf* geplaatst.

Tabel 2.18 *Van pilotversie naar definitieve versie. De veranderingen zijn gearceerd.*

	Pilotversie		Definitieve versie
Gevoelens delen	Praat erover als hij iets naars heeft meegemaakt	Ervaringen delen	5. Praat erover wanneer hem/haar iets naars is overkomen
	Troost een medeleerling		-
	Maakt een grapje		9. Maakt een grapje
	Praat met een medeleerling over iets dat ze samen hebben meegemaakt		11. Praat met een medeleerling over iets dat ze samen hebben meegemaakt
Aardig doen	Biedt excuses aan als hij onaardig heeft gedaan tegen een medeleerling	Aardig doen	2. Biedt excuses aan als hij/zij onaardig heeft gedaan tegen een ander
	Houdt rekening met leerlingen die iets niet kunnen		7. Houdt rekening met de gevoeligheden van een ander
	Helpt een ander		13. Helpt een ander
	Maakt een klasgenoot een compliment		19. Zegt iets aardigs tegen een ander
Samen spelen en werken	Houdt zich aan afspraken	Samen spelen en werken	1. Houdt zich aan een afspraak
	Draagt ideeën aan in een gezamenlijke activiteit		14. Draagt ideeën aan in een gezamenlijke activiteit
	Spreekt af wie wat doe bij een gezamenlijke activiteit		24. Overlegt over de aanpak van een gezamenlijke activiteit
	Doet meteen wat de leerkracht vraagt		-
	Vraagt anderen om hulp		-(naar <i>Opkomen voor jezelf</i>)

Vervolg Tabel 2.18

	Pilotversie		Definitieve versie
Omgaan met een taak	Maakt een taak af	Een taak uitvoeren	6. Maakt een taak af
	Volgt bij een taak de aanwijzingen van de leerkracht op		17. Volgt bij een taak de aanwijzingen van de leerkracht op
	Gaat direct aan het werk		-
	Zet door wanneer een taak niet direct lukt		21. Zet door als een taak niet direct lukt
Luisteren en praten	Laat de ander uitpraten	Jezelf presenteren	-
	Kijkt in een gesprek de ander aan		-
	Vertelt uit zichzelf iets in de groep		8. Vertelt iets in de groep
	Treedt ontspannen op voor de groep		16. Treedt ontspannen op voor de groep
	Vraagt iets aan een leerkracht die hij/zij niet zo goed kent		22. Vraagt iets aan een ander die hij/zij niet zo goed kent
	-	Een keuze maken	4. Neemt gemakkelijk een beslissing
	(bij <i>Opkomen voor jezelf</i>)		18. Komt uit voor een keuze die afwijkt van die van anderen
	-		23. Denkt na voor hij/zij iets doet
Opkomen voor jezelf	Zegt nee tegen een onredelijk verzoek	Opkomen voor jezelf	12. Zegt 'nee' als hij/zij iets niet wil
	Zegt het de ander wanneer deze onaardig tegen hem doet		25. Zegt het de ander als deze onaardig tegen hem/haar doet
	Spreekt een ander erop aan als deze zich niet aan afspraken houdt		20. Spreekt een ander erop aan als deze zich niet aan een afspraak houdt
	- (bij <i>Samen spelen en werken</i>)		26. Vraagt een ander om hulp
	Komt uit voor een mening die afwijkt van die van anderen		- (naar <i>Een keuze maken</i>)
Conflict hanteren	Luistert in een conflict naar de ander	Omgaan met ruzie	3. Luistert bij een ruzie naar de ander
	Stelt voor een ruzie bij te leggen		-
	Reageert in een conflict op de argumenten van de ander		15. Gaat bij een ruzie in op wat de ander zegt
	Sluit een compromis als er een conflict is		10. Verzint een oplossing bij een ruzie

Bijstelling instructie

Om de instructie te verbeteren zijn de categorieën omschreven met een algemene vraag die de betekenis aangeeft en is verduidelijkt in welk licht de items beoordeeld moeten worden (Tabel 2.19). Ook zijn van elk item voorbeelden van het gedrag beschreven en de situaties waarin het zich kan voordoen (Joosten, 2003; Joosten et al., 2007).

Tabel 2.19 Omschrijving van de categorieën

Ervaringen delen	Deelt de leerling met anderen wat hem bezighoudt, zowel de positieve als de negatieve ervaringen? Heeft hij plezier met andere kinderen?
Aardig doen	Benadert de leerling andere leerlingen op een positieve manier en draagt hij zorg voor anderen?
Samen spelen en werken	Kan de leerling met anderen iets tot stand brengen: overleggen, afspraken maken en ideeën inbrengen?
Een taak uitvoeren	Hoe gaat de leerling om met opdrachten? Denk hierbij niet alleen aan schoolse taken, maar ook aan andere taken, zoals de planten water geven, het bord schoonmaken, de klas opruimen en dergelijke.
Jezelf presenteren	Hoe beweegt de leerling zich onder de mensen, hoe gemakkelijk maakt hij zich kenbaar?
Een keuze maken	Gaat de leerling impulsief te werk? Blijft hij bij een beslissing? Hoe gemakkelijk hakt hij een knoop door? In hoeverre beslist de leerling zelf en in hoeverre laat hij zich leiden door anderen?
Opkomen voor jezelf	Hoe gaat de leerling om met weerstand? Kan hij voor zichzelf zorgen? Vraagt hij op tijd om hulp?
Omgaan met ruzie	Kan een leerling tegenstellingen op een positieve manier oplossen, zonder dat er een ruzie ontstaat?

De scoremogelijkheden *nooit, zelden, soms, geregeld, vaak* zijn ook nader omschreven (Tabel 2.20).

Tabel 2.20 De scoremogelijkheden met hun waarde en de betekenis

Score (waarde)	Betekenis
Nooit (1)	De leerling laat het gedrag nooit zien.
Zelden (2)	De leerling laat het gedrag te weinig zien, veel minder dan leeftijdgenoten en alleen als de situatie uitnodigt tot het gedrag, bijvoorbeeld op aansporing van de leerkracht
Soms (3)	De leerling laat het gedrag wel eens zien, maar minder dan leeftijdgenoten. Het gedrag komt voornamelijk voor in situaties die hiertoe duidelijk uitnodigen.
Geregeld (4)	De leerling laat het gedrag meestal zien, net zo vaak als leeftijdgenoten, maar niet als de situatie tegen zit.
Vaak (5)	De leerling laat het gedrag vaak zien, vaker dan leeftijdgenoten, namelijk ook als de situatie daar niet direct toe uitnodigt.

Daarnaast is in een handleiding aandacht besteed aan de aspecten die het oordeel van de leerkracht beïnvloeden. De bedoeling daarvan is dat leerkrachten beseffen dat hun handelen van invloed is op het gedrag van hun leerlingen en dat hun oordeel subjectieve componenten bevat, opdat zij met enige kritische distantie naar hun eigen professionele handelen kijken en hun mening over leerlingen kritisch overdenken. Deze kritische houding wordt ook bevorderd door de afnameprocedure.

2.3.2. De Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL)

Deze bijstellingen resulteerden in de definitieve versie van de SCOL (Bijlage 2.2), bestaande uit acht categorieën met ieder drie of vier (in totaal 26) items die een samenvatting vormen van sociaal competente gedragingen. Er is een handleiding gemaakt met een testinstructie en een softwareprogramma waarmee scholen hun gegevens kunnen invoeren en analyseren (Joosten et al., 2003; Joosten et al., 2007). De groepsleerkracht beoordeelt of de leerling in diverse situaties sociaal competent handelt en of zijn handelen overeenkomstig zijn leeftijd is. Er is één versie voor alle leerlingen van leerjaar één tot en met acht.

3

De SCOL

In het vorige hoofdstuk hebben we de ontwikkeling van de SCOL beschreven en het pilotonderzoek waarin de wetenschappelijke kwaliteit van de pilotversie van het instrument onderzocht is. In dit hoofdstuk staat de wetenschappelijke kwaliteit van het instrument opnieuw centraal, maar nu van de definitieve versie. We gaan na in welke mate de SCOL betrouwbaar, valide en bruikbaar is (deelvraag drie). De aanvaardbaarheid is niet opnieuw onderzocht, omdat we menen dat dit criterium bij de pilotversie voldoende aan de orde is geweest. Daarnaast staat deelvraag vier centraal. Deze gaat over de normering van het instrument en luidt: Welke maatstaf kunnen we hanteren om te bepalen of een leerling voldoende sociaal competent is?

Voor de beantwoording van beide deelvragen hadden we gegevens van een landelijke steekproef van basisschoolleerlingen nodig. Deze wordt eerst beschreven. Vervolgens komen de methode en de resultaten van het onderzoek naar de betrouwbaarheid, de validiteit, de bruikbaarheid en de normering aan de orde. Ten slotte volgen de conclusies.

3.1. Steekproef

Uit de lijst met scholen voor regulier primair onderwijs van het Ministerie van OCW is aselect een steekproef van 200 scholen met meer dan 50 leerlingen getrokken. Deze scholen zijn schriftelijk uitgenodigd om aan het onderzoek deel te nemen. Enkele scholen hebben uit zichzelf op deze uitnodiging gereageerd. Deze scholen mochten aan het onderzoek deelnemen. De overige scholen zijn telefonisch benaderd in de volgorde van de lijst van het Ministerie.

Bij het samenstellen van de steekproef hebben we ernaar gestreefd dat de scholen redelijk over Nederland verspreid waren. Daarnaast hebben we erop gelet dat de verdeling van de leerlingen zonder en met onderwijsachterstanden in onze steekproef ongeveer overeenkwam met de verdeling in de populatie van Nederlandse basisschoolleerlingen. In het onderwijs is het gebruikelijk om via een gewichtenregeling⁵ aan te geven in welke mate er bij een leerling mogelijk sprake is van onderwijsachterstanden. Op deze manier is een gestratificeerde steekproef gevormd van negentien scholen.

Deze scholen varieerden in de wijze waarop en in de mate waarin zij aan sociale competentie werkten⁶. Vier scholen gebruikten een methode, bijvoorbeeld

Leefstijl (Schulte, 2000) en *Beter omgaan met jezelf en anderen* (De Boer, Janssen, Van der Wal & Winde, 2003). Negen scholen werkten projectmatig aan sociale competentie. Zij hebben bijvoorbeeld *De vreedzame school* (Pauw, 2004) ingevoerd, of werkten met *Soemokaarten* (De Jong, 2004). Drie scholen zeiden in hun algemene benadering voldoende aandacht aan sociale competentie te kunnen schenken. Drie scholen deden nog weinig aan sociale competentie. Zeven scholen gebruikten een vorm van signalering op het gebied van sociale competentie, bijvoorbeeld de *LICORlijst* (Caris & Debie, 1999-2005), de *Schoolvragenlijst* (Vorst, 2000), de *Pravoo* (Westra & Koning, 2000) of een zelfgemaakte lijst. Vijf scholen zagen deelname aan het onderzoek als een manier om het werken aan sociale competentie nieuw leven in te blazen.

Per regio is voor enkele medewerkers (intern begeleiders, directies en een enkele leerkracht) van elke school een bijeenkomst georganiseerd waarop zij informatie hebben gekregen over de SCOL. Ook is besproken hoe deze vertegenwoordigers hun teamgenoten konden inlichten over de SCOL. Hiervoor heeft elke school een draaiboek met materiaal en oefeningen gekregen. Elke school heeft het SCOL-pakket ontvangen, bestaande uit een softwareprogramma en een handleiding.

Vijf scholen staakten in de loop van het onderzoek hun deelname om uiteenlopende redenen (ziekte (2 scholen), zwangerschapsverlof (1 school), directiewisseling (1 school) en computerproblemen (1 school)). Wat betreft de aandacht voor sociale competentie was er geen verschil tussen de scholen die afhaakten en de scholen in de steekproef. Er waren scholen bij die projectmatig aan sociale competentie werkten, maar ook scholen die nog er nog niets aan deden. Uiteindelijk hebben 14 scholen met in totaal 3283 leerlingen gegevens voor het onderzoek en de normering aangeleverd. De scholen hebben de SCOL éénmaal afgenomen. Deze afname vond plaats in november 2003 of in november 2004.

In Tabel 3.1 is aangegeven hoe de scholen en leerlingen over Nederland gespreid waren.⁷ De scholen lagen vooral in het noorden en midden van Nederland.

Tabel 3.1: *Spreiding scholen en leerlingen over Nederland*

Regio	Scholen	Leerlingen	Cumulatief % leerlingen
	n	n	
Noord	7	1400	42,6
Midden	5	1149	77,6
Zuid	2	734	100
Totaal	14	3283	

Aanvankelijk waren er meer scholen uit het midden en zuiden van Nederland in de steekproef opgenomen, maar om de hierboven beschreven redenen vielen vijf scholen uiteindelijk af. We hadden geen reden om aan te nemen dat er voor ons onderwerp relevante regionale verschillen zijn tussen scholen. Gelet op het aantal leerlingen, zijn alle regio's echter ruim vertegenwoordigd.

Zes scholen waren uit stedelijke gebieden afkomstig, terwijl acht scholen in landelijke gebieden lagen. Van het aantal leerlingen was ongeveer de helft van de leerlingen afkomstig uit stedelijke gebieden en de andere helft van het platteland (Tabel 3.2).

Tabel 3.2 *Verdeling van scholen en leerlingen per stedelijkheidsklasse^s*

Stedelijkheidsklasse	Scholen	Leerlingen	Cumulatief % leerlingen
	n	n	
zeer sterk stedelijk	2	719	21,9
sterk stedelijk	3	614	40,6
matig stedelijk	1	236	47,8
weinig stedelijk	6	1001	78,3
niet stedelijk	2	713	100
Totaal	14	3283	

In de steekproef zijn alle denominaties in ruime mate vertegenwoordigd. Wat betreft het aantal scholen per denominatie waren de proporties vergelijkbaar met de scholen in heel Nederland⁹. Een algemeen bijzondere school ontbrak, omdat ook deze school de medewerking aan het onderzoek staakte vanwege zwangerschapsverlof van de contactpersoon (Tabel 3.3).

Tabel 3.3 *Verdeling scholen naar denominatie*

Denominatie	Steekproef		Nederland ¹⁰	
	n	%	N	%
Openbaar	5	36	2316	33
Protestants-Christelijk	5	36	2106	30
Rooms-Katholiek	4	29	2106	30
Overig bijzonder	-	-	491	7
Totaal	14	100	7019	100

We hebben alleen scholen met meer dan 50 leerlingen in de steekproef opgenomen. De verdeling naar grootte van de basisscholen in de steekproef was vergelijkbaar met die in Nederland (Tabel 3.4).

Tabel 3.4 *Verdeling scholen naar grootte*

Schoolgrootte	Steekproef		Nederland ¹⁰	
	n	%	N	%
50-199 leerlingen	7	50	3298	47
200-499 leerlingen	6	43	3509	50
≥ 500 leerlingen	1	7	210	3
Totaal	14	100	7019	100

De meest voorkomende leerlinggewichten¹¹ waren in de steekproef vertegenwoordigd. We hebben de leerlingen aan de hand van hun leerlinggewicht ingedeeld in drie groepen; de leerlingen zonder achterstand (zij hebben geen leerlinggewicht), de groep kinderen van laag opgeleide autochtone ouders (met leerlinggewicht .25) en de groep leerlingen met laag opgeleide allochtone ouders (leerlinggewicht .9). De verdeling van de leerlingen naar leerlinggewicht in de steekproef was vrijwel hetzelfde als die van de populatie van basisschoolleerlingen in Nederland (Tabel 3.5).

Tabel 3.5 *Verdeling leerlingen naar leerlinggewicht*

Leerlinggewicht	Steekproef		Nederland ¹⁰	
	n	%	N	%
Geen	2399	73,1	1.131.554	72,9
.25	484	14,7	215.756	13,9
.90	400	12,2	204.890	13,2
Totaal	3283	100	1.552.200	100

Ook de verhouding tussen jongens en meisjes op de scholen in de steekproef was vergelijkbaar met die op scholen in heel Nederland (Tabel 3.6).

Tabel 3.6 *Verdeling leerlingen naar sekse*

Sekse	Steekproef		Nederland ¹⁰	
	n	%	N	%
Jongens	1653	50,4	788.518	50,8
Meisje	1630	49,6	763.682	49,2
Totaal	3283	100	1.552.200	100

Alle leerjaren waren ruim vertegenwoordigd in de steekproef (Tabel 3.7). De scholen namen met hun hele leerlingpopulatie deel aan het onderzoek. De verdeling van de leerlingen over de verschillende leerjaren was daardoor niet helemaal evenredig. De lagere leerjaren waren licht oververtegenwoordigd.

Tabel 3.7 *Verdeling leerlingen over leerjaren*

Leerjaar	Steekproef	
	n	%
1	415	12,6
2	461	14,0
3	440	13,4
4	447	13,6
5	389	11,8
6	388	11,8
7	385	11,7
8	358	10,9
Totaal	3283	100

3.2 Betrouwbaarheid

In het pilotonderzoek bleek de interne consistentie hoog. Drie categorieën hadden een matige interne consistentie, gelijk aan of lager dan .70. In dit onderzoek zijn we nagegaan of en in welke mate de interne consistentie in het definitieve instrument verbeterd is.

De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid geeft aan in welke mate verschillende observatoren tot dezelfde resultaten komen. De test-hertest betrouwbaarheid is een maat voor de stabiliteit van het instrument, wanneer het binnen korte tijd in vergelijkbare omstandigheden wordt afgenomen. Per onderdeel worden methode en resultaten achter elkaar beschreven.

3.2.1. Methode

Interne consistentie

Voor het onderzoek naar de interne consistentie zijn de gegevens van de landelijke steekproef gebruikt.

Als maat voor de interne consistentie geldt Cronbach's α . Deze geeft de gemiddelde samenhang tussen de items. We hebben deze alpha berekend voor de SCOL als geheel en voor de categorieën. Ook is de item-restcorrelatie berekend. Dit is een indicatie hoe sterk elk item hetzelfde meet als de overige items. De waarde van Cronbach's α is mede bepalend voor het aantal niveaus van sociale competentie die we met het instrument kunnen onderscheiden. Hoe hoger de alpha, des te meer niveaus onderscheiden mogen worden (Fisher, 1992).

Als het instrument consistent is voor de steekproef als geheel, wil dat nog niet zeggen dat dit ook het geval is voor de te onderscheiden subgroepen, jongens en meisjes, leerlingen met en zonder leerlinggewicht of leerlingen van verschillende leeftijden. Om te controleren of het instrument voor alle leerlingen consistent is, hebben we Cronbach's α ook voor de onderscheiden subgroepen berekend.

Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en test-hertest betrouwbaarheid

Het onderzoek naar de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en naar de test-hertestbetrouwbaarheid is uitgevoerd met de gegevens van vijf Rotterdamse basisscholen¹². Dit waren andere scholen dan die aan de ontwikkeling van de SCOL hebben meegewerkt. Deze scholen waren bereid om de extra inspanningen te leveren die nodig zijn om gegevens te verzamelen over de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en test-hertest betrouwbaarheid, omdat zij gedurende het schooljaar verschillende teamactiviteiten op het gebied van sociale competentie hebben uitgevoerd. Drie scholen zijn begonnen met de invoering van een methode. Dit betekende dat zij een teamdag over sociale competentie hebben gehad en vanaf januari enkele proeflessen hebben gegeven. Twee scholen hebben zich bezig gehouden met de ontwikkeling van een visie en een beleid op het gebied van sociale competentie. Deze scholen hebben de SCOL in het schooljaar 2004-2005 tweemaal afgenomen; éénmaal in november en éénmaal in april.

Voor het onderzoek naar de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid, hebben per afname veertien paren van leerkrachten, onafhankelijk van elkaar, de SCOL afgenomen voor alle leerlingen in hun groep. In totaal waren dit 560 leerlingen. In sommige gevallen zijn de beoordelingen uitgevoerd door duo-leerkrachten, die gezamenlijk een groep hebben en de leerlingen dus beiden goed kennen. In andere gevallen is de tweede beoordeling gedaan door een intern begeleider of door een collega die regelmatig invalt in de groep. In totaal hebben 28 paren leerkrachten (veertien paren per afname) de SCOL afgenomen. Van elke leerling zijn twee totaalscores op de SCOL berekend, één totaalscore volgens de scoring van leerkracht A en een volgens de scoring van leerkracht B. Per koppel leerkrachten is de Spearman correlatie tussen deze scores berekend. Van deze correlaties is het gemiddelde berekend (met Fisher transformatie) (Kamphuis, Rosier, Sluijter, Van der Lubbe, Van Putten & Meijer, 2004).

Voor de test-hertest betrouwbaarheid zijn gegevens verzameld van 996 leerlingen (verdeeld over vijftig groepen). Hiertoe zijn twee afnamen door dezelfde leerkracht uitgevoerd – één in november 2004 en één in april 2005. Het was voor de scholen een te grote belasting om binnen een kortere periode tweemaal de SCOL af te nemen. Van elke leerling zijn twee totaalscores op de SCOL berekend, één totaalscore A van de afname in november en één totaalscore B van de afname in april, afgenomen door dezelfde leerkracht. Per leerkracht is de Spearman correlatie tussen score A en B berekend. Ook hiervan is weer een gemiddelde berekend, op dezelfde wijze als bij de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.

Omdat de data op ordinaal niveau gemeten zijn, hebben we non-parametrische maten gebruikt, zowel voor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid als voor de test-hertestbetrouwbaarheid. De Spearman correlatietoets zet de waarden eerst om in rangscores en berekent vervolgens Pearsons correlatiecoëfficiënt tussen deze rangscores.

3.2.2. Resultaten

Interne consistentie

Cronbach's α op de totaalscore, berekend voor de hele steekproef, was .94. Voor elke eventueel te onderscheiden subgroep, jongens of meisjes, leerlingen met leerlinggewicht 0, 0,25 of 0,9 of voor leerlingen van de verschillende leerjaren, was Cronbach's α voor de totaalscore .92 of hoger (Tabel 3.8). De item-rest-correlatie was van alle items $> .44$.

Tabel 3.8 *Betrouwbaarheid van de gehele SCOL en van de categorieën volgens Cronbach's α .*

	Interne consistentie													
	Alle	Sekse		Llgewicht			Leerjaar							
	lIn	j	m	0	.25	.9	1	2	3	4	5	6	7	8
SCOL (26 items)	.94	.93	.94	.94	.93	.93	.95	.95	.93	.93	.92	.92	.93	.94
Ervaringen delen (3 items)	.73	.73	.75	.73	.69	.74	.76	.79	.75	.72	.61	.75	.71	.73
Aardig doen (4 items)	.85	.83	.85	.85	.83	.84	.85	.84	.84	.82	.84	.86	.83	.85
Samen spelen en werken (3 items)	.72	.71	.73	.73	.69	.68	.71	.70	.73	.73	.70	.65	.74	.75
Een taak uitvoeren (3 items)	.79	.80	.76	.78	.78	.81	.79	.84	.76	.79	.81	.77	.76	.73
Jezelf presenteren (3 items)	.78	.76	.79	.78	.75	.78	.75	.79	.79	.79	.79	.80	.72	.76
Een keuze maken (3 items)	.57	.50	.62	.57	.51	.56	.59	.59	.56	.60	.48	.49	.56	.58
Opkomen voor jezelf (4 items)	.76	.73	.78	.76	.77	.75	.76	.81	.70	.74	.73	.72	.78	.79
Omgaan met ruzie (3 items)	.80	.80	.80	.82	.75	.78	.84	.88	.73	.78	.78	.72	.77	.79

De interne consistentie van de categorieën, berekend voor alle leerlingen, was voor bijna alle categorieën $\geq .72$. Alleen voor de categorie *Een keuze maken* was de interne consistentie laag (.57). Dit is te weinig om van een schaal te kunnen spreken; daarvoor is een alpha van .65 acceptabel (Stokking, 1998). De lage interne consistentie van *Een keuze maken* is vooral te wijten aan het in de cate-

gorie opgenomen item *Denkt na voordat hij iets doet*. Dit past niet bij de overige items van deze categorie. De item-restcorrelatie van dit item ten opzichte van de overige items van deze categorie was .25, terwijl deze minimaal .35 moet zijn (Stokking, *ibid.*). De betrouwbaarheid zou stijgen naar .64 als dit item uit de categorie werd gehaald.

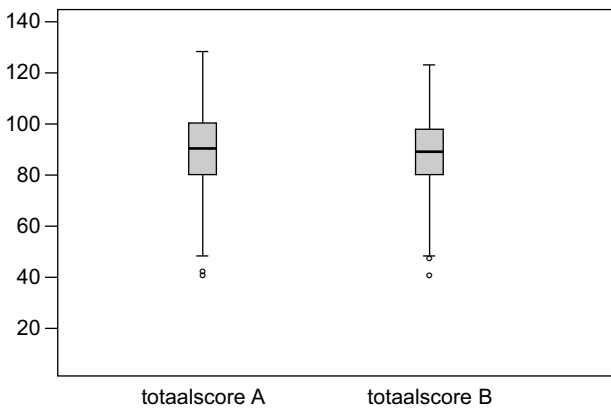
De alpha's van de gehele SCOL en van de categorieën, berekend per subgroep, volgden grotendeels hetzelfde patroon als de alpha's berekend voor alle leerlingen samen.

Ten opzichte van de pilotversie is de interne consistentie van de SCOL verbeterd. Ook zijn de categorieën nu goede schalen, behalve *Een keuze maken*. Deze categorie is nieuw toegevoegd aan de definitieve versie en het was niet mogelijk om nog een bijstelling uit te voeren. De items zijn van belang voor sociale competentie en passen ook goed in de lijst als geheel. Daarom zijn ze wel in de verdere analyses betrokken, niet als categorie, maar als losse items.

De hoge interne consistentie van de totaalscore maakt het mogelijk om aan de hand van deze score vijf niveaus van sociale competentie te onderscheiden. Met de categoriescores kunnen twee niveaus onderscheiden worden.

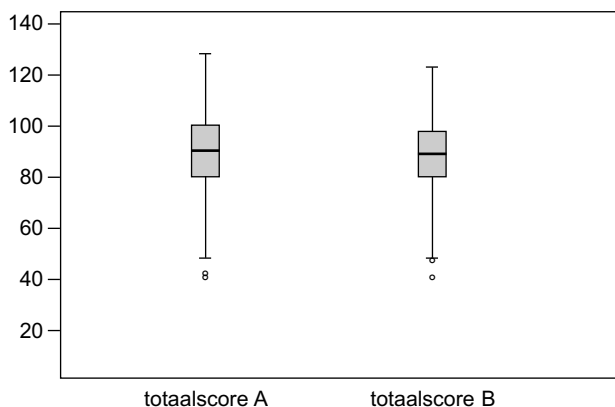
Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en test-hertest betrouwbaarheid

In Figuur 3.1 zijn de mediaan en de spreiding te zien van de totaalscore (n=560) op de SCOL afgenomen door verschillende leerkrachten (n=14 paren per afname). De mediaan van score A (afname 1) was 91 en die van score B (afname 1a) was 88. De interkwartielrange van score A was 21 en die van score B was 19.



Figuur 3.1 *Mediaan en spreiding van de totaalscore door twee beoordelaars*

De mediaan en de spreiding van de totaalscores (n=996) die op twee opeenvolgende tijdstippen door dezelfde leerkracht (n=50) zijn gescoord, zijn te zien in Figuur 3.2. De mediaan van score A (afname 1) was 91 en die van score B (afname 2) was 95. De interkwartielrange van beide afnamen was 20.



Figuur 3.2 *Mediaan en spreiding totaalscore SCOL afname 1 en 2 door dezelfde beoordelaar*

De oordelen van de leerkrachten, vertaald naar rangordcores, vertoonden een positieve samenhang, evenals het oordeel van dezelfde leerkracht. Zowel de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid als de test-hertestbetrouwbaarheid waren hoger dan .70 (Tabel 3.9).

Tabel 3.9 *Gemiddelde Interbeoordelaars- en test-hertestbetrouwbaarheid*

	Gemiddelde Spearman's rho	sd
Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (28 koppels)	.71	.32
Test-hertestbetrouwbaarheid (50 groepen)	.76	.26

3.3 Validiteit

Bij validiteit van het instrument gaat het om de mate waarin de test aan zijn doel beantwoordt (Drenth & Sijtsma, 1990). De inhoudsvaliditeit van de SCOL is uitgebreid aan de orde geweest in hoofdstuk 2. In dit hoofdstuk beschrijven we het onderzoek naar de begripsvaliditeit en de criteriumvaliditeit.

Interne structuur

In het pilotonderzoek zijn we nagegaan of alle items laden op één factor, die we sociale competentie noemen. Dit was het geval en ook de hoge interne consistentie van zowel pilot- als definitieve versie wijst erop dat de items samen één begrip meten. In het onderzoek met de definitieve versie zijn we nagegaan of er in deze versie met gegevens van een landelijke steekproef nog een andere structuur te herkennen is.

Begripsvaliditeit

De begripsvaliditeit van een instrument wordt ook bepaald door te onderzoeken of de resultaten samenhangen vertonen, die we op grond van andere theorieën of resultaten van ander onderzoek mogen verwachten (Swanborn, 1994). Daarom hebben we de resultaten op de SCOL vergeleken met de literatuur over sociaal gedrag en sekseverschillen en verschillen in verband met culturele en sociaal-economische verschillen, zoals tot uitdrukking komen in het leerlinggewicht.

In hoofdstuk één hebben we beschreven dat er verschillen gevonden worden tussen jongens en meisjes als het gaat om sociaal gedrag dat in een schoolse context gewaardeerd wordt. Hoewel de items sekseneutraal zijn geformuleerd, verwachtten we daarom toch, dat jongens lager scoren op de SCOL dan meisjes.

Culturele en sociaal-economische verschillen komen volgens de literatuur met name op het gedragsniveau tot uitdrukking. De SCOL is ontwikkeld op Rotterdamse scholen die gekenmerkt worden door een grote culturele diversiteit. De items zijn zo geformuleerd dat ze qua inhoud cultuur-neutraal zijn. Maar de SCOL gaat over adequaat gedrag op school en dat verschilt in sommige opzichten van het gedrag, dat kinderen in een sociaal-economische achterstandssituatie of in een culturele minderheidspositie in hun directe omgeving leren (Driessen et al., 1998; Verhaak, 1995; Mize & Cox, 1990). In bepaalde culturen wordt aanpassing aan een groepsnorm bijvoorbeeld erg belangrijk gevonden, terwijl in de SCOL een balans tussen aanpassing en autonomie wordt voorgestaan. Daarnaast gaat sociaal competent gedrag vaak gepaard met taal. Leerlingen met laag opgeleide allochtone ouders hebben meestal een taalachterstand. Om al deze redenen verwachtten we ook verschillen als we de leerlingen indelen aan de hand van hun leerlinggewicht.

Verder hebben we de score op de SCOL vergeleken met een globale beoordeling van de sociale competentie van de leerlingen door dezelfde leerkracht. We verwachtten dat de leerlingen die door de leerkracht beoordeeld worden als minder sociaal competent dan de overige leerlingen, lager scoren op de SCOL en dat de leerlingen die als sociaal competentere dan de overigen beoordeeld worden, hoger zouden scoren.

Vergelijking met een extern criterium

Bij criteriumvaliditeit, ten slotte, gaat het om de vraag of de test de scores op een criteriumvariabele goed voorspelt (Swanborn, 1994). Het doel van de SCOL is niet het voorspellen van toekomstig gedrag, maar het in kaart brengen van sociale competentie en het signaleren van hiaten daarin. We kunnen het begrip criteriumvaliditeit ook daarom ook opvatten als de samenhang tussen scores op het instrument en scores op andere, vergelijkbare variabelen. In deze betekenis is criteriumvaliditeit nauw verwant met begripsvaliditeit (Kamphuis et al., 2004). Daarom kunnen we de validiteit van de SCOL vaststellen door het vergelijken van de scores op de SCOL met de scores op een extern criterium, bijvoorbeeld een erkend instrument dat hetzelfde meet. Dit was in ons geval niet

mogelijk, omdat de scholen het te belastend vonden om nog een instrument in te vullen. Wij hebben een extern criterium gebruikt dat voor de scholen minder tijdrovend is, namelijk het schooladvies dat leerlingen in groep acht krijgen.

Verschillende auteurs wijzen op een samenhang tussen leerproblemen en sociale competentie (DiPerna, 2006; Bryan et al., 2004; Kaukianen, Salmivalli, Lagerspetz, Tamminen, Vauras, Mäki & Poskiparta, 2002). Daarom veronderstelden we, dat leerlingen die geadviseerd worden naar het Speciaal Voortgezet Onderwijs (SVO) te gaan, dat wil zeggen het Leerwegondersteunend Onderwijs (LWOO) of het Praktijkonderwijs (PRO), gemiddeld minder sociaal competent zijn dan andere leerlingen en dus lager scoren op de SCOL. Leerlingen in het LWOO hebben een min of meer normale intelligentie (IQ 75-120), maar wel een leerachterstand in combinatie met sociaal-emotionele problematiek (Bureau Koers VO, 2005). Leerlingen in het Praktijkonderwijs hebben een lager IQ (tussen 60 en 80) en een leerachterstand. Bij hen is niet noodzakelijkerwijs sprake van sociaal-emotionele problematiek. Toch blijkt dat ook deze leerlingen minder sociaal competent zijn. Klop en Schaap-Hummel (2000) hebben werkhouding (leertaakgerichtheid, concentratie en huiswerkattitude), welbevinden (plezier op school, sociaal aanvaard voelen en relatie met leerkrachten) en zelfconcept (uitdrukkingsvaardigheid, zelfvertrouwen bij proefwerken en sociale vaardigheid) van zorgleerlingen met de Schoolvragenlijst (Vorst, 1990) in kaart gebracht. Uit hun onderzoek blijkt dat leerlingen in het praktijkonderwijs op de onderdelen huiswerkattitude, sociaal aanvaard voelen, uitdrukkingsvaardigheid, zelfvertrouwen bij proefwerken en sociale vaardigheid, lager scoren dan andere leerlingen; alleen over de relatie met de leerkracht zijn ze positief. Bij zorgleerlingen is vaak sprake van meervoudige problematiek, waarvan sociaal-emotionele problemen in toenemende mate deel uitmaken (OCW, 2004). Ook uit Amerikaans onderzoek blijkt dat veel leerlingen met leerproblemen daarnaast sociaal-emotionele problemen hebben (Bryan et al., 2004). Leerkrachten beoordelen leerlingen met leerproblemen of risicoleerlingen lager op het gebied van interpersoonlijke vaardigheden (Elliott et al., 2004). Zowel bij leerlingen met advies LWOO als bij leerlingen met het advies PRO konden we dus lagere scores op de SCOL verwachten.

Tenzij anders vermeld, is het valideringsonderzoek uitgevoerd met de gegevens van de landelijke steekproef. Eerst wordt per onderdeel de methode van onderzoek beschreven en vervolgens de resultaten.

3.3.1 Methode

Interne structuur

Voor het onderzoek naar de interne structuur zijn de gegevens van de landelijke steekproef gebruikt. Met behulp van factoranalyse is onderzocht hoe de items van de SCOL samenhangen. Omdat we op zoek waren naar een goed interpreteerbare oplossing die zo dicht mogelijk aansluit bij de concrete inhoud van de items, is gekozen voor een maximum likelihood-analyse met oblimin

rotatie, waarbij de factoren kunnen samenhangen. Een andere reden voor deze keuze was, dat we verwachtten dat de gevonden factoren niet onafhankelijk zijn, omdat we ervan uitgingen dat alle items sociale competentie meten.

Begripsvaliditeit

Ook voor het onderzoek naar de begripsvaliditeit zijn de gegevens van de landelijke steekproef gebruikt.

Om na te gaan of de scores van jongens en meisjes verschillen, hebben we hun totaalscore en hun scores op de categorieën en de items vergeleken met een non-parametrische variant van de Student's t-toets, de Mann-Whitney U-toets.

Om na te gaan of de scores van leerlingen met onderwijsachterstanden uiteenlopen, hebben we hun totaalscore en hun scores op de categorieën en de items vergeleken. We onderscheidde drie groepen, aan de hand van het leerlinggewicht. Ook hier hebben we een non-parametrische toets gebruikt. Met de Kruskal-Wallis test zijn we nagegaan of de drie onafhankelijke groepen afkomstig zijn uit dezelfde populatie. Als dat niet het geval was, zouden we met een Mann-Whitney U-test onderzoeken welke groep afwijkt van de andere. Daarbij zouden we de Bonferroni-correctie toepassen ter vermindering van kanskapitalisatie.

Voor de vergelijking met het globale oordeel van de leerkracht hebben we de landelijke steekproef gebruikt. Aan het begin van het schooljaar hebben de leerkrachten een formulier ontvangen waarop ze hun leerlingen hebben ingedeeld in drie groepen: *weinig sociaal competent*, *sociaal competent* en *heel sociaal competent*. De formulieren hebben ze opgestuurd. Toen ze de leerlingen op deze wijze indeelden, hadden ze nog niet met de SCOL kennisgemaakt. Na de herfstvakantie hebben ze de SCOL afgenomen. We hebben alleen die leerlingen in de analyse betrokken van wie beide scores door dezelfde leerkracht zijn toegekend. Dit waren 1730 leerlingen. Aan de hand van het globale oordeel van de leerkracht zijn de leerlingen in drie groepen ingedeeld. De totaalscore en de scores op de categorieën en de items van de SCOL van deze groepen hebben we met een Kruskal-Wallis toets vergeleken. De verschillen zijn met een Mann-Whitney U-toets nader onderzocht. Hierbij is de Bonferroni-correctie toegepast om kanskapitalisatie te voorkomen.

Vergelijking met een extern criterium

Voor de vergelijking met het advies in groep acht zijn de vijf Rotterdamse scholen benaderd die hebben meegedaan aan het betrouwbaarheidsonderzoek. We hebben hun gevraagd welk advies voor het voortgezet onderwijs zij de leerlingen van groep acht geven. Zo hebben we van 94 leerlingen het schooladvies gekregen. Ruim een derde ($n=36$) van de leerlingen had het advies Theoretische Leerweg (TL) eventueel in combinatie met HAVO. Ruim een derde ($n=32$) had het advies Beroepsbegeleidende Leerweg (BB), Kaderberoepsgerichte Leerweg (KB) ($n=16$) of SVO ($n=16$). Het resterende (bijna) derde ($n=26$) had het advies HAVO of hoger. Vervolgens hebben we voor deze groepen onderzocht in hoeverre de resultaten op de SCOL van elkaar verschillen. Met de

Kruskall-Wallistoets is bepaald óf er verschillen tussen de groepen zijn en de Mann-Whitneytoets met Bonferroni-correctie is gebruikt om te bepalen welke groepen significant verschillen van de overige.

3.3.2. Resultaten

Interne structuur

De factoranalyse leverde drie factoren met een eigenwaarde hoger dan 1 op, die samen 51% van de variantie verklaarden en zich goed lieten interpreteren. Ongetoetst was er een sterke eerste factor waarop alle items laden. Alle items werden door de drie factoren in voldoende mate gerepresenteerd ($h^2 > .35$). Op basis van deze factoroplossing kan de SCOL in drie factoren ingedeeld worden (Tabel 3.10). De zeven items die het hoogst laden op de eerste factor hebben te maken met aardig doen, meeleven en conflicten oplossen. Deze vormen de factor *Innemend en meelevend sociaal handelen*. De 14 items die het hoogst laden op de tweede factor hebben te maken met assertiviteit, maar ook met initiatief nemen en betrokken zijn bij anderen. Deze factor zouden we *Actief en betrokken sociaal handelen* kunnen noemen. De vijf items die het hoogst laden op de derde factor gaan over gehoorzaamheid, doorzetten en bedachtzaam en betrouwbaar gedrag. Deze factor hebben we gekarakteriseerd met *Zorgvuldig en betrouwbaar sociaal handelen*.

Tabel 3.10 *Pattern Matrix van de factoranalyse*

Items SCOL	Factoren Sociaal handelen			
	Innemend en meelevend	Actief en betrokken	Zorgvuldig en betrouwbaar	h ²
Biedt excuses bij onaardig doen	.77	.04	.14	.63
Luistert bij ruzie naar de ander	.70	-.04	.24	.66
Houdt rekening met ander	.68	-.04	.30	.70
Zegt iets aardigs tegen ander	.55	.27	.13	.58
Verzint oplossing bij ruzie	.49	.41	.10	.63
Gaat bij een ruzie in op ander	.43	.36	.09	.48
Helpt een ander	.37	.32	.27	.54
Zegt het ander als hij onaardig doet	-.07	.74	-.05	.49
Zegt 'nee' als hij/ zij iets niet wil	-.22	.70	.03	.43
Spreekt ander aan op niet houden afspraak	-.05	.69	.07	.49
Komt uit voor afwijkende keuze	-.10	.67	.11	.46
Maakt een grapje	.12	.65	-.11	.44
Vertelt iets in groep	.07	.64	-.07	.42
Praat over naars meegemaakt	.12	.64	-.06	.45
Draagt ideeën aan	.11	.63	.20	.60
Praat over samen meemaken	.22	.58	.08	.53
Neemt gemakkelijk een beslissing	-.23	.58	.25	.41
Treedt ontspannen op voor de groep	.12	.56	-.01	.37
Vraagt iets aan onbekende	.14	.56	-.05	.37
Vraagt een ander om hulp	.32	.43	-.09	.35
Overlegt over de aanpak	.22	.42	.30	.52
Zet door als taak niet direct lukt	-.05	.10	.75	.60
Maakt een taak af	.01	-.05	.74	.53
Volgt aanwijzingen leerkracht op	.02	.06	.69	.53
Houdt zich aan afspraak	.18	-.06	.64	.51
Denkt na voor hij/ zij iets doet	.23	-.03	.62	.54
Eigenwaarde	9,63	2,54	1,10	
% verklaarde variantie	37,02	9,77	4,22	

Extraction Method: *Maximum Likelihood*. Rotation Method: *Oblimin with Kaiser Normalization*.

Deze factoren hingen positief, maar matig¹³ samen (Tabel 3.11).

Tabel 3.11 *Correlatie tussen de drie factoren*

Factor	1.	2.	3.
1. Innemend en meelevend	-	-	-
2. Actief en betrokken	.37	-	-
3. Zorgvuldig en betrouwbaar	.43	.36	-

De betrouwbaarheid van de factor die *Innemend en meelevend sociaal handelen* (7 items) meet, was, uitgedrukt in Cronbach's α , .90. De betrouwbaarheid van de factor *Actief en betrokken sociaal handelen* (14 items) was .91. De betrouwbaarheid van de factor *Zorgvuldig en betrouwbaar sociaal handelen* (5 items) was .85. Deze factoren vormen dus ook goede schalen.

De schaal *Innemend en meelevend sociaal handelen* bestaat uit de items van de categorieën *Aardig doen* en *Omgaan met ruzie*. *Actief en betrokken sociaal handelen* bestaat uit items van de categorieën *Opkomen voor jezelf*, *Jezelf presenteren*, *Ervaringen delen* en verder uit twee items van *Samen spelen en werken* en twee items van *Een keuze maken*. *Zorgvuldig en betrouwbaar sociaal handelen* bestaat uit de items van *Een taak uitvoeren* en verder uit één item van *Samen spelen en werken* en één item van *Een keuze maken*.

Begripsvaliditeit

In Tabel 3.12 zien we mediaan en interkwartielrange van de totaalscore en de score per categorie van jongens en meisjes. De mediaan van de totaalscore van meisjes lag iets hoger dan die van jongens en dat was ook het geval bij vier categorieën. Volgens de Mann-Whitney U-toets waren bijna alle verschillen significant, alleen was er geen verschil bij *Ervaringen delen*. Jongens en meisjes nemen even gemakkelijk een beslissing, maar bij de overige items was er wel verschil tussen beide groepen.

Tabel 3.12 *Mediaan en interkwartielrange (IQR) van de totaal-, categorie- en itemscores van leerlingen ingedeeld naar sekse en Mann-Whitney U-test voor verschillen tussen jongens en meisjes*

	Jongen n=1653			Meisje n=1630			Mann-Whitney U	p <
	Mediaan	IQR	Mean Rank	Mediaan	IQR	Mean Rank		
SCOL (26 items)	92	20	1491,0	97	18	1795,1	1097645,5	.00
Ervaringen delen (3 items)	11	3	1619,3	11	3	1665,1	1309595,5	n.s.
Aardig doen (4 items)	14	4	1437,8	15	4	1849,1	1009584,0	.00
Samen spelen en werken (3 items)	11	3	1505,9	12	3	1780,1	1122164,5	.00
Een taak uitvoeren (3 items)	12	3	1496,6	12	3	1789,5	1106808,5	.00
Jezelf presenteren (3 items)	11	3	1574,1	11	3	1710,8	1235009,5	.00
Opkomen voor jezelf (4 items)	14	4	1559,1	15	3	1726,1	1210111,0	.00
Omgaan met ruzie (3 items)	10	3	1520,8	11	3	1764,9	1146925,0	.00
Neemt gemakkelijk beslissing	4	1	1639,4	4	1	1644,6	1342931,5	n.s.
Komt uit voor afwijkende keuze	3	1	1607,2	3	1	1677,3	1289651,5	.03
Denkt na voor doen	4	1	1500,7	4	1	1785,3	1113667,5	.00

Tabel 3.13 laat de totaalscore en de scores per categorie en per item van de leerlingen ingedeeld naar leerlinggewicht zien. De mediaan van de totaalscore van leerlingen zonder leerlinggewicht (0-leerlingen) was hoger dan die van leerlingen met een leerlinggewicht (.25- en .9-leerlingen). Autochtone leerlingen met laag opgeleide ouders (.25-leerlingen) hadden een iets hogere totaalscore dan allochtone leerlingen met laag opgeleide ouders (.9-leerlingen). De interkwartielrange van de totaalscore van .25-leerlingen was kleiner dan die van de andere groepen.

De categoriescores van de groepen liepen niet veel uiteen, maar zoals verwacht waren er wel enige verschillen.

Tabel 3.13 *Mediaan en interkwartielrange (IQR) van de totaal-, categorie- en itemscores van leerlingen ingedeeld naar leerlinggewicht*

	Leerlinggewicht					
	0 n=2399		.25 n=484		.9 n=400	
	Mediaan	IQR	Mediaan	IQR	Mediaan	IQR
SCOL (26 items)	95	19	92	17	91	18
Ervaringen delen (3 items)	11	3	11	3	10	3
Aardig doen (4 items)	15	4	14	4	14	4
Samen spelen en werken (3 items)	11	3	11	3	11	3
Een taak uitvoeren (3 items)	12	2	11	3	12	3
Jezelf presenteren (3 items)	11	3	11	3	10	4
Opkomen voor jezelf (4 items)	15	3	15	3	14	3
Omgaan met ruzie (3 items)	10	3	10	3	10	3
Neemt gemakkelijk beslissing	4	1	4	1	4	1
Komt uit voor afwijkende keuze	3	1	3	1	3	1
Denkt na voor doen	4	1	4	1	4	1

De Kruskal-Wallistest gaf aan dat er significante verschillen tussen de groepen bestaan op de totaalscore, op bijna alle categorieën en op alle items (Tabel 3.14). Op de categorie *Opkomen voor jezelf* vonden we geen significante verschillen.

Tabel 3.14 *Kruskal-Wallis test op de totaal-, categorie- en itemscores voor verschillen tussen leerlingen met verschillende leerlinggewichten*

	Mean Rank			Chi-square	df	p <
	Leerlinggewicht					
	0	.25	.9			
SCOL (26 items)	1703,5	1518,5	1422,8	39,7	2	.00
Ervaringen delen (3 items)	1680,0	1614,3	1447,7	21,5	2	.00
Aardig doen (4 items)	1692,9	1516,4	1488,8	26,2	2	.00
Samen spelen en werken (3 items)	1708,8	1501,4	1411,4	47,2	2	.00
Een taak uitvoeren (3 items)	1699,0	1458,3	1522,5	33,9	2	.00
Jezelf presenteren (3 items)	1703,2	1567,0	1365,9	47,8	2	.00
Opkomen voor jezelf (4 items)	1646,5	1674,5	1575,7	2,63	2	n.s.
Omgaan met ruzie (3 items)	1695,5	1532,6	1453,8	30,45	2	.00
Neemt gemakkelijk beslissing	1669,1	1556,8	1582,7	8,4	2	.02
Komt uit voor afwijkende keuze	1693,6	1501,8	1502,1	29,5	2	.00
Denkt na voor doen	1701,8	1474,1	1486,7	41,1	2	.00

Uit de Mann-Whitney U-toets op de totaalscore bleek dat de verschillen tussen alle subgroepen significant waren (Tabel 3.15).

Tabel 3.15 Mann-Whitney U-test op de totaalscore voor verschillen tussen leerlingen met verschillende leerlinggewichten

Leerlinggewicht	Mean Rank	Mann-Whitney U	p <
0 –	1703,5	912900,0	.00
.25 & .9	1475,2		
.25 –	1518,5	617568,5	.00
0 & .9	1663,4		
.9	1422,8	488931,5	.00
.25 & 0	1672,4		

Op bijna alle categorieën waren de verschillen tussen de groepen significant, met uitzondering van *Opkomen voor jezelf* (tussen geen van de groepen waren de verschillen significant), *Ervaringen delen* en *Jezelf presenteren* (verschil tussen leerlingen met autochtone laag opgeleide ouders en overige leerlingen was niet significant). Op het item *Neemt gemakkelijk een beslissing* was er een significant verschil tussen leerlingen met laag opgeleide autochtone ouders en de overige leerlingen.

Ingedeeld naar de globale inschatting van de leerkracht hadden de leerlingen die door de leerkracht als weinig sociaal competent beoordeeld waren, een lagere totaalscore dan sociaal competente leerlingen. Leerlingen die door hun leerkracht als heel sociaal competent beoordeeld waren, hadden een hogere score (Tabel 3.16). Met de Kruskal-Wallis test bleken de verschillen op de gehele SCOL en op alle categorieën en items significant.

Tabel 3.16 *Mediaan en interkwartielrange (IQR) van de totaal-, categorie- en itemscores van leerlingen ingedeeld naar het globale oordeel van de leerkracht*

	Globaal oordeel leerkracht					
	weinig s c n=398		s c n=957		heel s c n=375	
	Mediaan	IQR	Mediaan	IQR	Mediaan	IQR
SCOL (26 items)	82	19	94	15	104	14
Ervaringen delen (3 items)	10	4	11	3	12	2
Aardig doen (4 items)	12	4	15	3	17	4
Samen spelen en werken (3 items)	9	3	11	2	13	2
Een taak uitvoeren (3 items)	11	3	12	2	13	2
Jezelf presenteren (3 items)	9	4	10	3	12	3
Opkomen voor jezelf (4 items)	14	4	15	3	16	3
Omgaan met ruzie (3 items)	9	3	10	3	12	2
Neemt gemakkelijk beslissing	3	1	4	1	4	1
Komt uit voor afwijkende keuze	3	2	3	1	4	1
Denkt na voor doen	3	2	4	1	4	0

De resultaten van de Mann-Whitney U-test laten zien welke groepen significant verschilden van de overige (Tabel 3.17). De leerlingen die door de leerkracht als weinig sociaal waren beoordeeld, hadden een significant lagere totaalscore op de SCOL dan de overige leerlingen. De leerlingen die volgens de leerkracht heel sociaal competent waren, hadden een significant hogere score dan de overigen. Dit gold ook voor de categorieën en de items.

Tabel 3.17 *Mann-Whitney U-test op de totaalscore voor verschillen tussen leerlingen, ingedeeld naar de inschatting van de leerkracht*

Inschatting leerkracht	Mean Rank	Mann-Whitney U	p <
Weinig sociaal competent - Sociaal competent & heel sociaal competent	492,3 977,0	116550,5	.00
Sociaal competent - Weinig sociaal competent & heel sociaal competent	865,6 865,4	369813,0	n.s.
Heel sociaal competent - Weinig sociaal competent & sociaal competent	1261,4 755,9	105612,5	.00

Vergelijking met een extern criterium

Ingedeeld naar hun schooladvies voor het voortgezet onderwijs (vo-advies) verschilden de totaalscores en de scores op de categorieën en items van de leerlingen van leerjaar acht van elkaar (Tabel 3.18).

Tabel 3.18 *Mediaan en interkwartielrange (IQR) op de totaal-, categorie- en itemscores van de leerlingen van leerjaar acht, ingedeeld naar vo-advies*

	VO-advies							
	SVO		BB & KB		TL & HAVO		HAVO & hoger	
	n=16		n=16		n=36		n=26	
	Mediaan	IQR	Mediaan	IQR	Mediaan	IQR	Mediaan	IQR
SCOL (26 items)	77	14	87	21	91	19	95	16
Ervaringen delen (3 items)	9	3	10	3	11	3	11	3
Aardig doen (4 items)	14	7	14	6	14	3	15	4
Samen spelen en werken (3 items)	9	3	11	2	11	4	12	3
Een taak uitvoeren (3 items)	10	5	12	4	12	3	13	3
Jezelf presenteren (3 items)	9	2	12	3	11	3	12	3
Opkomen voor jezelf (4 items)	12	4	13	3	14	3	14	3
Omgaan met ruzie (3 items)	10	3	10	4	10	3	11	3
Neemt gemakkelijk beslissing	3	1	3	1	3	2	4	2
Komt uit voor afwijkende keuze	3	1	4	1	4	1	4	1
Denkt na voor doen	3	2	3	2	4	1	4	1

Uit de Kruskal-Wallis op de totaal-, de categorie- en de itemscores bleek, dat er significante verschillen tussen de groepen waren op de gehele SCOL, op de categorieën *Ervaringen delen*, *Samen spelen en werken*, *Een taak uitvoeren*, *Jezelf presenteren*, *Opkomen voor jezelf* en op de items *Komt uit voor afwijkende keuze* en *Denkt na voor doen*. (Tabel 3.19). Op *Aardig doen*, *Omgaan met ruzie* en op het item *Neemt gemakkelijk een beslissing* waren er geen verschillen.

Tabel 3.19 *Kruskall-Wallistest op de totaal-, categorie- en itemscores voor verschillen tussen leerlingen van leerjaar acht, ingedeeld naar vo-advies*

	Mean Rank				Chi-square	df	p <
	VO-advies						
	SVO n=16	BB & KB n=16	TL & HAVO n=36	HAVO & hoger n=26			
SCOL (26 items)	24,1	41,8	50,9	60,7	19,1,	3	.00
Ervaringen delen (3 items)	32,3	41,4	53,1	52,8	8,5	3	.04
Aardig doen (4 items)	41,3	43,6	47,3	54,0	2,7	3	n.s.
Samen spelen en werken (3 items)	29,7	44,8	48,5	58,7	11,7	3	.01
Een taak uitvoeren (3 items)	26,2	40,9	49,3	62,2	18,9	3	.00
Jezelf presenteren (3 items)	23,1	51,0	50,0	57,0	17,5	3	.00
Opkomen voor jezelf (4 items)	29,4	43,7	54,1	51,9	10,3	3	.02
Omgaan met ruzie (3 items)	41,4	44,5	44,7	57,0	4,6	3	n.s.
Neemt gemakkelijk beslissing	37,5	44,9	47,3	55,6	5,0	3	n.s.
Komt uit voor afwijkende keuze	29,8	48,6	50,8	53,2	9,4	3	.02
Denkt na voor doen	35,8	36,2	49,5	58,9	11,9	3	.01

De resultaten met de Mann-Whitney U-toets laten zien welke scores van welke groepen significant verschilden (Tabel 3.20). De scores van leerlingen met advies SVO verschilden van de overige groepen op de gehele SCOL en op de categorieën *Samen spelen en werken*, *Een taak uitvoeren*, *Jezelf presenteren*, *Opkomen voor jezelf* en op één item *Komt uit voor een keuze die afwijkt van die van anderen*. De leerlingen met advies HAVO & hoger scoorden significant hoger dan de overige groepen op de gehele SCOL, op de categorie *Een taak uitvoeren* en op het item *Denkt na voordat hij/zij iets doet*. Op de overige categorieën en items waren er geen significante verschillen tussen de groepen.

Tabel 3.20 *Significante verschillen met de Mann-Whitney U-test op de totaal-, categorie- en itemscores van leerlingen, ingedeeld naar vo-advies*

	Mean Rank		Mann-Whitney U	p <
	SVO n=16	Overigen n=78		
Totaalscore	24,1	52,3	249,5	.00
Samen spelen en werken	29,7	51,2	339,0	.00
Een taak uitvoeren	26,2	51,9	283,0	.00
Jezelf presenteren	23,1	52,5	233,5	.00
Opkomen voor jezelf	29,4	51,2	335,0	.00
Komt uit voor afwijkende keuze	29,8	51,1	340,0	.00
	HAVO & hoger n=26	Overigen n=68		
Totaalscore	60,7	42,5	541,5	.00
Een taak uitvoeren	62,2	41,9	501,5	.00
Denkt na voor doen	58,9	43,2	588,5	.01

3.4 Bruikbaarheid

In hoofdstuk twee hebben we de resultaten van het onderzoek met de pilotversie beschreven. Het onderscheidend vermogen daarvan was positief. Omdat er in de definitieve versie nieuwe items zijn toegevoegd en items zijn gewijzigd, zijn we met de definitieve versie opnieuw nagegaan of bij alle items de antwoordmogelijkheden benut worden. Het onderzoek naar de moeilijkheidsgraad van de pilotversie toonde aan dat jongens lager scoorden dan meisjes en dat er nauwelijks verschillen tussen leerlingen met een verschillend leerlinggewicht waren. Verder scoorden leerlingen van leerjaar één en leerjaar acht lager dan de overige leerlingen, maar ook tussen de overige leerjaren waren er significante verschillen. Een probleem bij de interpretatie van deze resultaten was, dat de pilotversie onderzocht was met een niet representatieve steekproef. Daarom hebben we onderzocht of er met het definitieve instrument bij een representatieve steekproef ook verschillen gevonden worden tussen de onderscheiden subgroepen. De SCOL is inhoudelijk voor de leerlingen in alle leerjaren dezelfde. In de instructie is de leerkrachten gevraagd om het gedrag van de leerlingen te beoordelen aan de hand van wat zij adequaat vinden, de leeftijd van de leerlingen in aanmerking genomen. Ook is hun gevraagd om de leerling in verschillende situaties (gemakkelijk en moeilijk) te beoordelen en op basis daarvan een gemiddelde te nemen. Op deze gronden kunnen we verwachten dat de scores in elk leerjaar ongeveer hetzelfde zijn.

3.4.1. Methode

Voor het onderzoek naar de bruikbaarheid zijn de gegevens van de landelijke steekproef gebruikt.

Onderscheidend vermogen

De totaalscore op de SCOL loopt van 26 – 130 (van 26 x 1 tot 26 x 5). De categoriescores lopen van 3 tot 15 bij categorieën met drie items en van 4 tot 20 bij categorieën met vier items. Om het onderscheidend vermogen te bepalen zijn we nagegaan of alle antwoordmogelijkheden gebruikt worden en of er sprake is van een normale verdeling van de scores. Dit is het geval als zowel de scheefheid als de kromming kleiner dan 111 zijn (Vocht, 2002).

Een positieve of negatieve scheefheid zegt ook iets over het onderscheidend vermogen van de schaal. Als de schaal negatief scheef is, wil dat zeggen dat het onderscheidend vermogen aan de linkerkant beter is dan aan de rechterkant; is de schaal positief scheef dan is het onderscheidend vermogen rechts beter (Stokking, 1998). Voor ons doel is een negatieve scheefheid gewenst. We willen immers differentiëren tussen kinderen met scores die aan de lage kant zijn, daar zoeken we naar onderscheid tussen zij die wel en zij die minder of te weinig sociaal competent zijn.

Moelijkheidsgraad

Om een beeld te krijgen van de moeilijkheidsgraad zijn de mediaan en de interkwartielrange van de scores op de gehele SCOL en van de categorie- en itemscores gebruikt.

De wijze waarop we de verschillen tussen jongens en meisjes en tussen leerlingen met verschillend leerlinggewicht hebben onderzocht, is beschreven in 3.3.1.

Om te bepalen of de leerlingen per leerjaar verschillende totaalscores hebben, is de Kruskal-Wallis test gebruikt. Met de Mann-Whitneytest zijn de verschillen meer gedetailleerd onderzocht, waarbij we de Bonferronicorrectie hebben toegepast. Met een Chi-kwadraat toets is onderzocht of de leerjaren vergelijkbaar zijn qua samenstelling van de groepen, zodat we uitsluiten dat verschillen veroorzaakt worden door sekse of leerlinggewicht.

3.4.2. Resultaten

Onderscheidend vermogen

De leerlingen in de steekproef scoorden op de SCOL als geheel tussen 28 en 130. Er waren dus in de steekproef geen leerlingen die op alle items *nooit* scoorden, maar er waren wel leerlingen die de maximale score haalden. Bij alle categorieën en ook bij alle items werd de hele range gebruikt. De totaal-, de categorie- en de itemscores waren alle enigszins negatief scheef, dus van al deze schalen is het onderscheidend vermogen beter aan de kant van de lage scores. De

verdeling van alle schalen was redelijk vergelijkbaar met een normale verdeling. De scheefheid en de kromming van de totaal-, de categorie- en de itemscores waren alle kleiner dan 111 (Tabel 3.21).

Tabel 3.21 *Min-max score, mediaan, interkwartielrange (IQR), scheefheid en kromming van de totaal-, categorie- en itemscores van de steekproef*

	n	Min	Max	Mediaan	IQR	Scheefheid	Kromming
SCOL (26 items)	3283	26	130	94	19	-.26	.37
Ervaringen delen (3 items)	3283	3	15	11	3	-.44	.11
Aardig doen (4 items)	3283	4	20	15	4	-.30	-.09
Samen spelen en werken (3 items)	3283	3	15	11	2	-.41	.00
Een taak uitvoeren (3 items)	3283	3	15	12	3	-.58	.24
Jezelf presenteren (3 items)	3283	3	15	11	3	-.42	-.08
Opkomen voor jezelf (4 items)	3283	4	20	15	3	-.39	.29
Omgaan met ruzie (3 items)	3283	3	15	10	3	-.34	.09
Neemt gemakkelijk beslissing	3283	1	5	4	1	-.32	-.24
Komt uit voor afwijkende keuze	3283	1	5	3	1	-.16	-.25
Denkt na voor doen	3283	1	5	4	1	-.47	-.04

Moeilijkheidsgraad

50% van de leerlingen had een totaalscore gelijk aan of hoger dan 94. Dit betekent dat zij overwegend *soms* en *geregeld* scoorden. Van 50% van de leerlingen lagen de scores tussen 84 en 104. Ook zij hadden dus vooral scores *soms* of *geregeld*. De mediaan is iets omhoog gegaan ten opzichte van het resultaat van het pilotonderzoek, als we in aanmerking nemen dat het aantal items gedaald is van 30 naar 26.

In paragraaf 3.3.2 is beschreven dat jongens over het algemeen lager scoorden dan meisjes met de SCOL (Tabel 3.12). Ook is aangetoond dat leerlingen zonder leergewicht hoger scoorden dan leerlingen met een leerlinggewicht (Tabel 3.13 en 3.14)

De totaalscores van de leerjaren één tot en met acht lieten overwegend kleine verschillen zien. Alleen tussen de medianen van de leerjaren één en drie en die van de overige leerjaren waren de verschillen groter (Tabel 3.22). De interkwartielrange in de leerjaren vier, vijf en zes was kleiner dan in de overige leerjaren. Deze verschillen hadden niet te maken met de samenstelling van de leerjaren wat betreft de proportie jongens/meisjes ($X^2= 5,08$ $df=7$ $p=.65$) of leerlingen van verschillend leerlinggewicht ($X^2= 21,27$ $df=14$ $p=.10$).

De categorie- en itemscores van leerjaar één lagen iets lager dan die van de overige leerjaren, behalve bij de categorie *Jezelf presenteren* en de items *Neemt gemakkelijk een beslissing* en *Komt uit voor een afwijkende keuze*.

Tabel 3.22 *Mediaan (M*) en interkwartielrange (IQR) van de totaal-, categorie- en itemscores van de steekproef ingedeeld naar leerjaar*

	leerjaar															
	1		2		3		4		5		6		7		8	
	n=415		n=461		n=440		n=447		n=389		n=388		n=385		n=358	
	M*	IQR	M*	IQR	M*	IQR	M*	IQR	M*	IQR	M*	IQR	M*	IQR	M*	IQR
SCOL (26 items)	88	19	95	22	92	21	96	17	94	17	96	17	97	19	94	21
Ervaringen delen (3 items)	10	3	11	3	11	3	11	3	11	3	11	3	11	2	11	3
Aardig doen (4 items)	13	4	15	5	14	4	15	3	15	3	15	3	15	4	15	5
Samen spelen en werken (3 items)	10	4	11	3	11	3	12	3	11	2	12	3	12	3	11	3
Een taak uitvoeren (3 items)	11	2	12	3	12	3	12	3	12	2	12	3	12	3	12	4
Jezelf presenteren (3 items)	11	3	11	4	11	3	11	3	11	3	11	3	11	3	11	3
Opkomen voor jezelf (4 items)	14	3	15	4	14	4	15	3	15	4	15	3	15	3	15	4
Omgaan met ruzie (3 items)	9	4	10	3	10	3	11	3	11	3	11	3	11	3	10	3
Neemt gemakkelijk beslissing	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1
Komt uit voor afwijkende keuze	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	4	1	4	1	3	1
Denkt na voor doen	3	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1

Uit de Kruskal-Wallistest op de totaalscore is gebleken dat er significante verschillen tussen de leerjaren waren (Tabel 3.23).

Tabel 3.23 *Kruskal-Wallistest op de totaalscore voor de verschillen tussen leerlingen naar leerjaar*

Totaalscore / Leerjaar	n	Mean Rank
1	415	1244,3
2	461	1759,9
3	440	1484,9
4	447	1772,1
5	389	1660,5
6	388	1798,6
7	385	1772,1
8	358	1652,1
Totaal	3283	
Chi-square=118,8 df=7 p<.00		

De Mann-Whitney U-test op de totaalscore wees uit, dat de verschillen tussen de leerjaren significant waren, behalve tussen leerjaar vijf en de overige leerjaren en tussen leerjaar acht en de overige leerjaren (Tabel 3.24).

Tabel 3.24 Mann-Whitney U-test op de totaalscore voor verschillen tussen een leerjaar en de overige leerjaren

Totaalscore / Leerjaar	Mean Rank	Mann-Whitney U	p <
1 –	1244,3	430052,0	.00
2 t/m 8	1699,6		
2 –	1759,9	596113,0	.001,
3 t/m 8	1622,7		
3 –	1484,9	556335,5	.001
t/m 2, 4 t/m 8	1666,3		
4 –	1772,1	575689,5	.00
1 t/m 3, 5 t/m 8	1621,5		
5 –	1660,5	555680,0	n.s.
1 t/m 4, 6 t/m 8	1639,5		
6 –	1798,6	500870,5	.00
1 t/m 5, 7 t/m 8	1621,0		
7 –	1772,1	507771,0	.00
1 t/m 6, 8	1624,7		
8 –	1652,1	519963,5	.n.s.
1 t/m 7	1640,8		

Deze verschillen kwamen voor rekening van de leerjaren één en drie. Toen we deze leerjaren weglieten, waren er met de Kruskal-Wallis test op de totaalscore geen significante verschillen meer tussen de overige leerjaren ($X^2=8,5$ $df=5$ $p=.13$).

De categorie- en itemscores per leerjaar verschilden – met uitzondering van leerjaar één - nu eens niet en dan weer wel significant met de overige leerjaren. Leerjaar één scoorde op alle categorieën en op een van de drie items lager dan de overige leerjaren samen. Leerjaar twee, vier, zes en zeven scoorden op drie tot vijf categorieën hoger dan de overige leerjaren samen en leerjaar drie scoorde op vijf categorieën lager dan de overige leerjaren samen.

3.5 Normering

Zoals we in hoofdstuk één hebben beschreven, heeft het instrument een functie in het planmatig onderwijs in sociale competentie. In relatie tot het model planmatig werken, zoals beschreven in hoofdstuk één, speelt de SCOL vooral een rol bij stap één (*Gegevens verzamelen en problemen signaleren*) en bij stap twee (*Informatie analyseren*).

In stap één is de SCOL behulpzaam bij het verzamelen van gegevens. Dit zijn gegevens over individuele leerlingen. De gegevens van de leerlingen in een groep kunnen samengenomen worden en geven dan een beeld van de sociale competentie van die groep. Op dezelfde wijze geven de resultaten van alle leerlingen een beeld van de sociale competentie op schoolniveau. We beschikken zo over een totaalscore, categoriescores en itemscores per leerling, per groep en per school. Het tweede deel van stap één is het signaleren van problemen. Ook hierbij kunnen we onderscheid maken tussen het niveau van de individuele leerling, het niveau van de groep en het niveau van de school.

Het is nu de vraag welke maatstaf we kunnen hanteren om betekenis aan deze scores te verlenen. Hoe laag is een score die een signaal vormt dat er problemen zijn en dat een leerling in aanmerking komt voor extra onderwijs met behulp van groeps- en individuele handelingsplannen en eventueel voor aanvullende diagnostiek? Wanneer scoort een leerling te laag op een categorie, zodat er aanleiding is om het onderwijs op dit onderwerp te richten? Deze vragen hebben te maken met de normering van de SCOL.

Sociale competentie is geen afgebakend domein van leerstof met duidelijk omschreven vaardigheden die men in gelijke mate dient te beheersen. Een absoluut criterium ontbreekt. Daarom hebben we een normgerichte interpretatie van de scores gekozen. "Een norm is een referentiekader voor de evaluatie van de ruwe scores, dat is gebaseerd op de kenmerken van de distributie van de ruwe scores in een populatie. Deze kenmerken worden geschat op basis van een representatieve steekproef" (Drenth & Sijtsma, 1990: 83).

We weten echter niet precies hoe sociale competentie onder de Nederlandse bevolking verdeeld is. Volgens een recente studie naar de leefsituatie en het welbevinden van kinderen in Nederland (Zeijl, Crone, Wiefferink, Keuzenkamp & Reijneveld, 2005) heeft 6% van de basisschoolkinderen volgens de ouders psychosociale problemen (gemeten met de CBCL), terwijl het percentage met psychosociale problemen volgens jeugdzorgmedewerkers tussen 21% en 28% ligt. 5% van de kinderen geeft zijn leven een onvoldoende waardering. Visser en Buitelaar (2003) geven aan dat psychopathologie bij 8 tot 15% van de kinderen voorkomt. Uit ander onderzoek blijkt, dat 26% van de kinderen emotionele en gedragsproblemen heeft, bij 7% van de kinderen gaat het om ernstige problemen. Deze cijfers zijn gedurende tien jaar min of meer stabiel gebleven. (Verhulst, Van der Ende & Rietbergen; 1997; Konijn & Verhulst, 2005).

We zijn ervan uitgegaan, dat sociaal competente leerlingen geen emotionele of gedragsproblemen hebben en ook andersom, dat kinderen met emotio-

nele en gedragsproblemen weinig sociaal competent zijn. Kmett Danielson en Roecker Phelps (2003) vonden bijvoorbeeld een negatief verband tussen sociale competentie en depressie. Leerlingen met emotionele of gedragsproblemen zullen dus lagere totaalscores op de SCOL hebben dan leerlingen zonder problemen. We verwachtten ook, dat leerlingen met ernstige problemen de laagste scores hebben. Om de signalerende functie van de SCOL te realiseren, is het belangrijk dat leerlingen snel geselecteerd worden. Door hen extra onderwijs te bieden, kunnen ernstiger problemen wellicht voorkomen worden.

Op basis van de hiervoor gepresenteerde cijfers zijn we ervan uitgegaan dat 25% van de kinderen enige vorm van emotionele of gedragsproblemen heeft en dat ongeveer 10% daarvan ernstige problemen heeft. Deze percentages komen overeen met de normgroep-indeling van Cito-leerlingvolgsystemen. Daarom hebben we voor de normering van de SCOL hierbij aangesloten. De totaalscore van de SCOL is ook voldoende betrouwbaar voor deze indeling in vijf niveaus van sociale competentie (zie § 3.2.2). De indeling is bekend bij intern begeleiders en leerkrachten, dit zal de interpretatie van de gegevens vergemakkelijken.

Deze indeling is als volgt (Cito, 2006):

- A 25% hoogst scorende leerlingen
- B 25% boven het midden scorende leerlingen
- C 25% onder het midden scorende leerlingen
- D 15% leerlingen die boven de laagste 10% scoort
- E 10% laagst scorende leerlingen.

Omdat het onderzoek is uitgevoerd op een landelijke representatieve steekproef van basisschoolleerlingen in Nederland, verwachtten we de verdeling zoals we die hierboven hebben geschetst, op deze steekproef van toepassing is. Dat betekent, dat 10% van de leerlingen, die volgens deze indeling E-scores hebben, risicoleerlingen zijn en dat de 15% leerlingen met D-scores zwakke leerlingen zijn. Deze leerlingen zouden op basis van hun D- of E-score extra onderwijs in sociale competentie moeten krijgen en als dat niet helpt, in aanmerking moeten komen voor nadere diagnostiek.

Voor de categoriescores zijn we uitgegaan van een indeling in twee niveaus van sociale competentie. De score van het 25^e percentiel vormt de grens. Daaronder is de leerling onvoldoende sociaal competent op die categorie en is het nodig aan in het onderwijs aan deze categorie aandacht te besteden, daarboven is de sociale competentie voldoende. Op itemniveau hebben we als uitgangspunt gekozen dat een score *nooit* of *zelden* niet mag voorkomen, omdat dat betekent dat een leerling het betreffende gedrag niet of nauwelijks in zijn repertoire heeft.

De normering van de SCOL is bepaald op basis van de resultaten van het onderzoek met de steekproef die beschreven is in paragraaf 3.1.

3.6 Conclusies

Het onderzoek naar de wetenschappelijke kwaliteit van de SCOL en de normering is uitgevoerd met een steekproef van basisscholen in Nederland. De scholen in de steekproef kwamen wat betreft omvang en denominatie overeen met basisscholen in Nederland. Alleen de algemeen bijzondere scholen ontbraken. Hoewel deze scholen geen te verwaarlozen percentage van de scholen in Nederland uitmaken (7%), verwachtten we niet dat het ontbreken van deze relatief geringe proportie leerlingen veel invloed op de resultaten heeft. Alle regio's waren met een groot aantal leerlingen vertegenwoordigd. Uit de zuidelijke regio waren iets minder scholen in de steekproef opgenomen dan uit het midden en het noorden van het land. Er zijn echter geen redenen om aan te nemen dat de leerlingen van basisscholen in het zuiden van Nederland meer, minder of anders sociaal competent zijn dan de leerlingen in de rest van het land. Het aantal leerlingen in de steekproef was in ongeveer gelijke mate verdeeld over meer stedelijke en meer landelijke gebieden. De verhouding van de leerlingen in de steekproef wat betreft geslacht en leerlinggewicht kwam overeen met de verhouding in de populatie van basisschoolleerlingen in Nederland. Daarom beschouwen we deze steekproef als representatief.

De interne consistentie van de gehele SCOL was hoog. Dit gold voor alle leerlingen, ongeacht de subgroep waartoe zij behoren. Daarmee vormt de SCOL als geheel een goede Likertschaal die geschikt is voor het nemen van belangrijke beslissingen ten aanzien van leerlingen op individueel niveau (COTAN, 2004). We kunnen aan de hand van de totaalscore vijf niveaus van sociale competentie onderscheiden. De interne consistentie van zeven van de acht categorieën was redelijk tot hoog. Deze categorieën vormen Likertschalen, die geschikt zijn voor minder belangrijke beslissingen op individueel niveau. Met deze categoriescores kunnen twee niveaus van sociale competentie onderscheiden worden. Hoewel de interne consistentie van de categorieën ten opzichte van de pilotversie verbeterd is, gold dit niet voor de nieuw toegevoegde categorie *Een keuze maken*. Deze vormt geen schaal, omdat de interne consistentie te laag was. Omdat de items van belang zijn voor sociale competentie en goed passen binnen de SCOL als geheel hebben we besloten om deze items toch te handhaven. Voor de praktijk betekent het, dat de SCOL bestaat uit zeven categorieën en dat voor de achtste categorie naar het itemniveau gekeken moet worden. Helaas was het niet meer mogelijk om de indeling in categorieën nogmaals te wijzigen. Op basis van de goede interne consistentie van de SCOL als geheel en van zeven van de acht categorieën concluderen we dat de SCOL een betrouwbaar instrument is.

De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en de test-hertestbetrouwbaarheid waren redelijk¹³, waarbij we geen correctie voor meetfouten hebben toegepast. Daarmee zijn de gevonden waarden waarschijnlijk een minimale schatting van de werkelijke interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en test-hertestbetrouwbaarheid. De waarde voor de test-hertestbetrouwbaarheid kan beïnvloed zijn, doordat er een relatief lange periode tussen de beide afnamen heeft gezeten,

namelijk een periode van ongeveer vijf maanden. Het is mogelijk dat sommige leerlingen in die periode sociaal competentier zijn geworden. Een aanwijzing hiervoor is dat de mediaan bij afname 2 vier punten omhoog is gegaan ten opzichte van afname 1. Wellicht heeft het feit dat deze scholen in de tussenliggende periode aandacht hebben besteed aan sociale competentie hierin een rol gespeeld. Een systematisch effect is echter niet waarschijnlijk, omdat de wijze waarop men aandacht besteedde aan sociale competentie sterk per school verschilde. De intensiteit van de activiteiten was op alle scholen laag. Bij de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid kan een rol hebben gespeeld, dat de tweede beoordeling niet steeds door duo-leerkrachten gedaan is, maar ook door anderen die de leerlingen minder goed kenden.

We beschouwen sociale competentie als één begrip. Dit wordt ondersteund door het onderzoek naar de interne structuur van de SCOL. Binnen de SCOL konden weliswaar drie factoren onderscheiden worden, maar deze vertoonden een matige positieve samenhang. De drie factoren zijn *Actief en betrokken sociaal handelen*, *Innemend en meelevend sociaal handelen* en *Zorgvuldig en betrouwbaar sociaal handelen*. In deze factoren is het in de literatuur vaak gemaakte onderscheid tussen de gerichtheid op het eigen belang en het rekening houden met het belang van anderen of een gemeenschappelijk belang, verweven. *Innemend en meelevend sociaal handelen* is weliswaar gericht op de ander, maar kan ook een eigen belang dienen. *Actief en betrokken sociaal handelen* is weliswaar deels gericht op een eigen belang (voor zover de items gaan over assertief gedrag), maar heeft deels ook te maken met pro-actief gedrag en leiderschap. *Zorgvuldig en betrouwbaar sociaal handelen* kan zowel gericht zijn op het eigen belang, maar ook op een gemeenschappelijk belang. Deze factor heeft meer te maken met zelfregulatie. De meeste categorieën passen goed binnen de gevonden factoren. *Een keuze maken* hoort bij de factor *Actief en betrokken sociaal handelen*, maar heeft één item bij *Zorgvuldig en betrouwbaar sociaal handelen*. Dit is ook het geval bij *Opkomen voor jezelf en Samen spelen en werken*. Als we kijken naar de betekenis van deze categorieën in het dagelijks spraakgebruik, past dit wel; beide facetten zijn immers van belang bij alle drie de categorieën.

De begripsvaliditeit van de SCOL is onderzocht door de resultaten op de SCOL te vergelijken met de resultaten van ander onderzoek. Omdat uit ander onderzoek blijkt, dat jongens meer moeite hebben dan meisjes om gedrag te vertonen dat op school adequaat is, verwachtten we dat jongens op de SCOL lager zouden scoren dan meisjes. Deze verwachting is uitgekomen. Alleen op de categorie *Ervaringen delen*, een categorie die minder te maken heeft met gedrag als leerling, vonden we geen verschil tussen jongens en meisjes. Ook is de verwachting bevestigd, dat er verschil zou zijn in de scores van leerlingen met verschillende leerlinggewichten. Leerlingen met leerlinggewicht scoorden lager dan de leerlingen zonder leerlinggewicht. Allochtone leerlingen met laag opgeleide ouders scoorden weer lager dan autochtone leerlingen met laag opgeleide ouders. Hieruit moet overigens niet de conclusie worden getrokken dat leerlingen met onderwijsachterstanden over het algemeen als minder sociaal competent

beoordeeld worden. De verschillen tussen de groepen waren weliswaar significant, maar klein. *Opkomen voor jezelf* deden alle groepen even goed.

Er was een goede samenhang tussen de totaalscore en de categorie- en itemscores op de SCOL en het vooraf gegeven globale oordeel van dezelfde leerkracht. Leerlingen die volgens de leerkracht weinig sociaal competent zijn, scoorden ook op de SCOL het laagst en leerlingen die volgens de leerkrachten heel sociaal competent zijn, scoorden op de SCOL het hoogst. Omdat de bevindingen met de SCOL redelijk overeenkomen met de bevindingen uit ander onderzoek, menen we dat de begripsvaliditeit voldoende is aangetoond.

Ook de vergelijking van de scores op de SCOL met het externe criterium maakten de validiteit van de SCOL aannemelijk. De verwachting is uitgekomen, dat de totaalscore op de SCOL van leerlingen uit groep acht met het advies Speciaal Voortgezet Onderwijs lager zouden zijn dan de totaalscores van de overige leerlingen. Verder waren er significante verschillen op de categorieën *Samen spelen en werken*, *Een taak uitvoeren*, *Jezelf presenteren* en *Opkomen voor jezelf*. Deze lagere scores komen overeen met het beeld dat in de literatuur over zorgleerlingen naar voren komt, namelijk dat zij minder zelfvertrouwen en een minder goede werkhouding hebben dan de overige leerlingen. Leerlingen met advies HAVO & hoger verschilden significant van de overige leerlingen op de categorie *Een taak uitvoeren*. Ook denken zij meer na voordat zij iets doen dan de overige leerlingen.

Deze resultaten van het onderzoek naar de interne structuur van de SCOL, de begripsvaliditeit en de vergelijking met een extern criterium, hebben tot de conclusie geleid dat de SCOL een valide instrument is.

Ook de bruikbaarheid van het instrument is in orde. Het onderscheidend vermogen past bij het doel van het instrument. Het instrument differentieerde met name goed bij leerlingen met lage scores. En juist op die leerlingen willen we het onderwijs in sociale competentie afstemmen. De moeilijkheidsgraad paste bij basisschoolleerlingen in Nederland. Dit bleek uit het feit dat de meeste leerlingen *soms*, *geregeld* of hoger scoorden. Over het algemeen handelen de leerlingen dus sociaal competent en dat stemt ook overeen met de literatuur.

De moeilijkheidsgraad van de SCOL varieerde per subgroep. Weliswaar waren de verschillen over het algemeen gering, maar ze zijn significant. Jongens en leerlingen met een onderwijsachterstand scoorden lager op de SCOL dan meisjes en leerlingen zonder onderwijsachterstand. Er waren ook verschillen tussen de subgroepen ingedeeld naar leerjaar. Uitgaande van de gedachte dat leerlingen zich op elke leeftijd sociaal competent kunnen gedragen, mits we onze verwachtingen afstemmen op hun leeftijd, verwachtten we geen belangrijke verschillen in de scores per leerjaar. Deze verwachting is vrijwel helemaal uitgekomen, behalve bij de leerjaren één en drie. Deze leerlingen scoorden lager op de SCOL dan de overige leerlingen. Ook tussen de overige leerjaren waren er verschillen, maar het was niet zo dat leerlingen uit een hoger leerjaar ook hogere scores hadden, er was geen patroon te ontdekken en de verschillen zijn ook moeilijk te verklaren. Ook voor de lagere scores in leerjaar drie hebben we geen verklaring. Evenmin zijn er in de literatuur redenen te vinden waarom juist leerjaar drie lager scoorde.

Overigens waren deze verschillen kleiner dan die tussen leerjaar één en de overige leerjaren. Voor de lagere scores in leerjaar één zijn er verschillende verklaringen mogelijk. Het is denkbaar, dat deze leerlingen zich werkelijk minder sociaal competent gedragen dan de overige leerlingen. We vonden ook bij andere metingen met de SCOL (bijvoorbeeld die zijn uitgevoerd ten behoeve van de ontwikkeling van de SCOL en het betrouwbaarheidsonderzoek) lagere scores voor leerlingen in leerjaar één. Een reden hiervoor kan zijn, dat deze leerlingen nog maar kort op school zijn en moeten wennen aan deze nieuwe situatie. Ze moeten nog leren om zich in deze situatie sociaal competent te gedragen. Een andere reden voor de lage scores kan zijn, dat de leerkrachten de SCOL voor het eerst invulden en moeite hadden met de koppeling tussen het gedrag van de leerling en de items van de SCOL en daardoor bij de beoordeling te weinig de leeftijd van de leerling in aanmerking hebben genomen. We zagen dit ook bij de onderbouwleerkrachten bij de afname van de pilotversie.

Het is de vraag welke consequenties dit verschil in moeilijkheidsgraad heeft voor de normering. Kunnen we één norm hanteren voor alle leerlingen of moeten we voor sommige subgroepen aparte normtabellen opstellen?

Voor leerjaar één is het de vraag of we wel normen willen en kunnen hanteren. De leerlingen zijn nog maar kort op school en de samenstelling van hun groep verandert telkens door de instroom van nieuwe leerlingen. Dat betekent dat deze leerlingen zich voortdurend in een nieuwe situatie moeten voegen. Daarom stellen we voor om in leerjaar één de SCOL wel af te nemen, vanwege de overdracht van informatie naar leerjaar twee en om een compleet overzicht van alle leerjaren van de basisschool te verkrijgen. Maar we willen de resultaten van de leerlingen in dit leerjaar nog niet relateren aan normen. Een andere reden om de SCOL wel af te nemen, is dat leerlingen ook in dit eerste leerjaar allerlei vormen van agressief gedrag kunnen, hetzij als agressor, hetzij als slachtoffer, hetzij als verdediger. Op deze leeftijd liggen de rollen nog niet vast; kinderen kunnen waarschijnlijk nog goed alternatieven voor hun negatieve gedrag leren (Monks et al., 2005; Wu, Hart, Draper & Olsen, 2001).

Voor alle overige leerlingen kiezen we ervoor één norm te hanteren. Hiervoor zijn twee redenen. De eerste reden hangt samen met de aard van het begrip sociale competentie en het gebruiksdoel van de SCOL. Zoals we hiervoor beschreven, beschouwen wij sociale competentie als een pedagogisch begrip. De SCOL meet sociale competentie in een pedagogische context, de school. De SCOL is primair bedoeld als begeleidingsinstrument binnen het onderwijs. Met de SCOL signaleert men of een leerling extra onderwijs in sociale competentie nodig heeft en op welke onderwerpen dat onderwijs gericht moet zijn. Als een leerling niet aan de norm voldoet, betekent dit dus een extra inspanning, zowel van de kant van de leerkracht om het onderwijs zo goed mogelijk af te stemmen op de behoefte van de leerling, als van de leerling om zich extra in te spannen de doelen te bereiken. We gebruiken de SCOL dus vooral om vast te stellen aan welke doelen van sociale competentie leerkracht en leerling nog moeten werken.

Jongens en leerlingen met laag opgeleide ouders zullen met één norm voor alle leerlingen dus vaker dan de overige leerlingen een D- of E-score krijgen. Als de SCOL als op zich zelf staand diagnostisch instrument gebruikt zou worden, zou dit tot gevolg kunnen hebben, dat enkele van deze leerlingen ten onrechte als risicoleerling gekenmerkt worden. De SCOL wordt echter niet op die manier gebruikt, maar altijd in een onderwijscontext. Als een leerling ondanks extra onderwijsinspanningen niet vordert, kan de intern begeleider in overleg met de leerkracht de resultaten op de SCOL gebruiken bij de vraag om aanvullende diagnostiek. De SCOL wordt altijd afgenomen en geïnterpreteerd door mensen die de leerling kennen. Bij een verwijzing zullen zij zich niet alleen door de normen van de SCOL laten leiden, maar ook door hun algemene beeld van de leerling. Daarom besteden we in de handleiding aandacht aan de normen en hoe deze gebruikt moeten worden.

Een andere reden om te kiezen voor één norm bij de interpretatie van de resultaten op de SCOL, is de eis dat het instrument eenvoudig te interpreteren moet zijn en moet aansluiten bij de op school aanwezige deskundigheid. Op individueel niveau is het hanteren van verschillende normtabellen misschien nog wel uitvoerbaar, maar de groeps- en schooloverzichten worden minder overzichtelijk en moeilijker te interpreteren. Daarbij komt dat de verschillen gering zijn.

In Tabel 3.25 staan de percentielscores van de leerlingen in de steekproef met uitzondering van de leerlingen van leerjaar één. Deze percentielscores gebruiken we als normen voor de SCOL.

Tabel 3.25 Normscores voor de totaalscore van de SCOL

Percentiel	Totaalscore SCOL
A	105-130
B	96-104
C	86-95
D	76-85
E	26-75

In Tabel 3.26 staan de percentielscores per categorie en per item van de leerlingen in de steekproef met uitzondering van de leerlingen van leerjaar één. We geven hier de gemiddelde scores, omdat die ook in het softwareprogramma gebruikt worden. De reden hiervoor is, dat deze gemakkelijker te onderling te vergelijken zijn dan de somscores, omdat er categorieën met drie en met vier items zijn.

Tabel 3.26 Normscores voor de categorie- en itemscores

	Voldoende sociaal competent als score \geq
Ervaringen delen	3,00
Aardig doen	3,25
Samen spelen en werken	3,33
Een taak uitvoeren	3,33
Jezelf presenteren	3,00
Opkomen voor jezelf	3,25
Omgaan met ruzie	3,00
Neemt gemakkelijk beslissing	3,00
Komt uit voor afwijkende keuze	3,00
Denkt na voor doen	3,00

4

Gebruik en functie van de SCOL

In hoofdstuk drie hebben we vastgesteld dat de SCOL een betrouwbaar, valide en bruikbaar instrument is. In dit hoofdstuk gaan we nader in op het gebruik van het instrument in de praktijk. Een instrument moet nuttig zijn voor de beoogde functies, ook dat is een aspect van de bruikbaarheid (Stokking, 1998). Zoals in hoofdstuk één is beschreven, is de 'beoogde functie' van ons instrument dat de resultaten bijdragen aan een planmatige aanpak van het onderwijs in sociale competentie (deelvraag vijf). In dit hoofdstuk werken we deze functie nader uit. Vervolgens beschrijven we hoe we zijn nagegaan of de SCOL deze functies in de praktijk heeft, de resultaten van dit onderzoek en de conclusies.

4.1 Een instrument als hulpmiddel voor planmatig onderwijs

Hiervoor hebben we beschreven, dat een instrument waarmee gegevens verkregen worden over de mate waarin leerlingen sociaal competent zijn, een belangrijk hulpmiddel is voor een planmatige aanpak van het onderwijs (§ 1.2.3 en § 3.5). Met zo'n instrument is regelmatige evaluatie van de competentie van de leerlingen en van het onderwijs mogelijk. Op grond van de resultaten kan het onderwijs vervolgens beter afgestemd worden op de leerlingen. Zo'n instrument functioneert dan als leerlingvolgsysteem¹⁴ en heeft als zodanig betekenis voor alle niveaus van het continuüm van zorg van de school.

Struiksma & Hoogenkamp (2001) omschrijven dit continuüm als "een glijdende schaal van toenemende aandacht en zorg voor een leerling naarmate zijn problematiek ernstiger is" (p:17). Zij onderscheiden daarbij zeven niveaus. Om planmatig aan sociale competentie te kunnen werken zijn er op elk van deze niveaus vragen die beantwoord kunnen worden door gegevens te verzamelen over de sociale competentie van leerlingen (Tabel 4.1). De eerste drie niveaus zijn beschreven in § 1.2.2. We besteden hier kort aandacht aan de overige niveaus.

Op niveau vier staan de vaardigheden van leerkrachten centraal. Hun functioneren is van groot belang bij het bevorderen van de sociale competentie van leerlingen. In hun houding ten opzichte van de leerlingen dragen zij waarden over. Zij functioneren als voorbeeld voor de leerlingen. Hun pedagogische vaardigheden zijn van belang om situaties die zich voordoen in de dagelijkse onderwijspraktijk, te benutten om leerlingen te stimuleren adequaat te handelen en na te denken over mogelijke handelingsalternatieven. Gegevens over de

sociale competentie van de leerlingen kunnen een aanleiding vormen dat leerkrachten hun vaardigheden op een bepaald gebied willen verbeteren. Bijvoorbeeld als veel leerlingen in een bepaalde groep laag scoren op de categorie *Omgaan met ruzie*, kan dat een reden zijn voor de leerkracht om na te gaan welke vaardigheden zij nodig heeft om de leerlingen alternatieven te leren.

Op niveau vijf staat de concrete aanpak van het onderwijs in de groep centraal. Op basis van de gegevens over de sociale competentie van de leerlingen in de groep, kan de leerkracht de onderwerpen kiezen waaraan zij aandacht besteedt, differentiëren tussen leerlingen die zwakker en sterker functioneren en de aanpak daarop aansluiten.

Niveau zes gaat over 'remedial teaching' voor uitvallers. Wanneer leerlingen te weinig profiteren van het onderwijs in de groep, vanwege vaardigheids- of uitvoeringstekorten (Gresham, 1988), kunnen zij apart of in een klein groepje extra onderwijs in sociale competentie krijgen. De gegevens over de sociale competentie van de leerlingen kunnen hiervoor aanwijzingen geven, als leerlingen herhaaldelijk te lage scores hebben.

Op niveau zeven gaat het om leerlingen die ondanks goed onderwijs en extra maatregelen toch niet leren voldoende sociaal competent te handelen binnen de schoolsituatie. Voor hen is nadere diagnostiek gewenst.

Tabel 4.1 *De niveaus van het continuüm van zorg voor sociale competentie en vragen per niveau*

Niveau	Inhoud	Vragen per niveau
1	Schoolbeleid	Bij welke kwaliteiten en tekorten van onze leerlingen moet de school aansluiten? Aan welke tekorten moet de school (extra) aandacht schenken? Is er een specifieke aanpak per bouw noodzakelijk?
2	Leerlijnen en curriculum	Welke doelen zijn voor onze leerlingen van belang en welke aanpak/methode past bij onze leerlingen?
3	Zorgstructuur en leerlingvolgsysteem	Welke procedures zijn er nodig voor het bespreken van de resultaten en nemen van maatregelen?
4	Vaardigheden van leerkrachten	Zijn leerkrachten in staat om alle aspecten van sociale competentie bij hun leerlingen te bevorderen?
5	Aanpak binnen de klas en differentiatie	Bij welke kwaliteiten en tekorten van de leerlingen in de groep moet het onderwijs aansluiten? Aan welke tekorten moet de leerkracht extra aandacht schenken? Zijn er (groepen) leerlingen voor wie differentiatie nodig is?
6	Remedial teaching	Welke leerlingen hebben extra onderwijs nodig en op welke onderdelen?
7	Individuele behandeling	Welke leerlingen profiteren te weinig van het reguliere onderwijs, zodat nadere diagnostiek, samenwerking met jeugdzorg of verwijzing nodig is?

Om de vragen die bij elk niveau gesteld worden te beantwoorden, kan men de cyclus van planmatig werken volgen en daarbij de gegevens gebruiken die met een meting met een instrument verkregen zijn. Voor de beantwoording van sommige vragen op de niveaus van het continuüm (bijvoorbeeld niveau één tot en met vier) zijn vooral gegevens van alle leerlingen samen nodig; dit noemen we gegevens op schoolniveau. Voor een antwoord op andere vragen (bijvoorbeeld niveau vijf, maar ook deels vier) zijn vooral gegevens van leerlingen per groep nodig; dit noemen we het groepsniveau. Tenslotte zijn er vragen (bijvoorbeeld op niveau vijf, zes en zeven) waarvoor vooral gegevens over de individuele leerling nodig zijn; dit is het leerlingniveau.

Een instrument moet dus informatie leveren op school- groeps- en leerlingniveau. Deze informatie kan gebruikt worden bij stap één en stap twee van het model planmatig werken (§ 1.2.3 en § 3.5). Stap één is het verzamelen van gegevens en het signaleren van een probleem. De eerste functie van een instrument dat bijdraagt aan planmatig onderwijs, is een beeld te geven van de sociale competentie van de leerlingen. Bij het signaleren van problemen is het ook van belang dat men niet alleen beschikt over een momentopname, maar mogelijke problemen in een ontwikkelingsperspectief kan plaatsen. Voor een goed beeld van de sociale competentie van de leerlingen moeten de resultaten daarom vergelijkbaar zijn met voorgaande metingen. In Tabel 4.2 wordt - uitgaande van het continuüm van zorg - de relatie aangegeven tussen de functie van het instrument en de niveaus waarop de resultaten van een meting met het instrument worden weergegeven. Zoals in de beschrijving hiervoor al bleek, zijn de resultaten soms voor meerdere niveaus bruikbaar.

Tabel 4.2 *Relatie tussen het continuüm van zorg en het niveau van de gegevens en functie één van het instrument*

Niveau continuüm	Niveau gegevens	Functie 1: Beeld geven van sociale competentie leerlingen
1. Schoolbeleid	School	Kwaliteiten en tekorten op het gebied van sociale competentie van alle leerlingen <ul style="list-style-type: none"> • als één groep • per groep in vergelijking tot andere groepen • in vergelijking tot voorgaande metingen
2. Leerlijnen en curriculum		
3. Zorgstructuur en leerlingvolgsysteem		
4. Vaardigheden van leerkrachten		
5. Aanpak binnen de klas & differentiatie	Groep	Kwaliteiten en tekorten op het gebied van sociale competentie van leerlingen <ul style="list-style-type: none"> • per groep • in vergelijking tot een voorgaande meting van diezelfde groep
	Leerling	Kwaliteiten en tekorten op het gebied van sociale competentie per leerling <ul style="list-style-type: none"> • in vergelijking tot andere leerlingen • in vergelijking tot voorgaande metingen
6. Remedial teaching		Kwaliteiten en tekorten op het gebied van sociale competentie per leerling in vergelijking tot voorgaande metingen
7. Individuele behandeling		

De resultaten van een meting met het instrument kunnen gebruikt worden als een evaluatie van de vorderingen van de leerlingen, maar deze gegevens vormen tegelijkertijd een evaluatie van het onderwijs in sociale competentie. Stap twee van het model planmatig werken is het analyseren van de informatie met het oog op mogelijke oplossingen. Het beeld van de sociale competentie moet aanwijzingen bieden voor het inventariseren, nemen en uitvoeren van maatregelen (stap drie en vier van het model planmatig werken). Op schoolniveau zullen dat maatregelen zijn die de hele school betreffen (“schoolbreed”). Een voorbeeld hiervan is de keuze op welke manier het onderwijs in sociale competentie wordt vormgegeven, alleen door systematische aandacht voor sociale competentie in omgangsregels en in losse projecten, of daarnaast ook als apart vak op het lesrooster voor alle leerlingen (Hoogenkamp, Joosten & Van Voorst van Beest, 2001). Een ander voorbeeld is, dat instrumenten op het gebied van sociale competentie ook gebruikt kunnen worden om de groepssamenstelling te bepalen (Van der Sar, in voorbereiding). Een maatregel op groepsniveau is het opstellen van een groepsplan, waarin de leerkracht bijvoorbeeld vastlegt in welke volgorde en in welke mate zij aandacht besteedt aan de verschillende onderdelen van sociale competentie. Een andere maatregel kan zijn het selecteren

van leerlingen van wie de resultaten op leerlingniveau bekeken moeten worden. Een maatregel op leerlingniveau is het opstellen van een individueel handlingsplan, waarin wordt vastgesteld of een leerling extra onderwijs nodig heeft of dat er nadere diagnostiek uitgevoerd moet worden.

Zoals we in hoofdstuk één hebben beschreven, is één van problemen met het onderwijs in sociale competentie, dat het om een moeilijk te verwoorden en af te bakenen onderwerp gaat (Ten Dam et al., 2003; Joosten, 2001). Door een instrument te gebruiken dat gebaseerd is op onderwijsbaar gedrag, wordt een gemeenschappelijke taal, een kader geboden om te overleggen over de sociale competentie van leerlingen. Dit kader kan zowel voor de onderlinge communicatie tussen de teamleden gebruikt worden, als voor het overleg met ouders en met leerlingen, met het voortgezet onderwijs of met instanties waarnaar de leerling in geval van problemen verwezen wordt. Dit is de tweede functie van een instrument om sociale competentie te meten, het bieden van een gemeenschappelijk kader voor overleg over de sociale competentie van de leerlingen.

Door na te gaan of de SCOL deze beide functies op de scholen vervult, kunnen we onderzoeken of metingen met de SCOL bijdragen aan het planmatig onderwijs in sociale competentie. Een voorwaarde om deze functies te vervullen is, dat het instrument wordt gebruikt op de manier zoals het in de handleiding is omschreven. Een eerste vraag is daarom: Hoe wordt de SCOL in de praktijk gebruikt? Daarnaast is het van belang dat de resultaten ook daadwerkelijk benut worden. De tweede vraag luidt daarom: Wat doen de scholen concreet met de resultaten? Een aanwijzing dat de SCOL de beide functies vervult, is als de gebruikers van mening zijn dat dit het geval is. Daarom is vraag drie: Welke functies heeft de SCOL op school? Omdat de SCOL nog maar enkele jaren op de markt is, is het niet reëel om te verwachten dat scholen alle mogelijkheden ervan al benutten. Scholen die de SCOL hebben aangeschaft, hebben tijd nodig om deze vernieuwing in de school in te voeren. Ze doorlopen daarbij de gebruikelijke fasen bij de invoering van een vernieuwing, de adoptiefase, de implementatiefase en de incorporatiefase (Slavenburg, 2000). In de adoptiefase staat de keuze voor een bepaalde vernieuwing centraal en het resultaat daarvan is de beslissing welke vernieuwing – in dit geval de SCOL - men gaat invoeren en op welke wijze men dat gaat doen. In de implementatiefase staat de invoering van het instrument in de school centraal. Daarbij is ook het verwerven van de benodigde vaardigheden om met het instrument te werken van belang. Pas in de incorporatiefase wordt de vernieuwing een reguliere activiteit van de school. We veronderstelden dat de scholen die op het moment van het onderzoek de SCOL gebruikten, over het algemeen nog in de implementatiefase zouden zijn. Daarom is vraag drie ook uitgewerkt naar de toekomst: Welke functies van de SCOL willen de scholen in de toekomst verder ontwikkelen?

4.2 Methode

Om bovenstaande vragen te beantwoorden zijn basisscholen benaderd die de SCOL gebruiken.

De SCOL is sinds 2003 verkrijgbaar. Een deel van de scholen voor regulier en speciaal basisonderwijs in Nederland heeft de SCOL in bezit of op zicht gevraagd. In maart 2005 heeft de uitgever de namen geleverd van alle scholen die de SCOL hebben aangevraagd. Hieruit zijn die scholen geselecteerd die op dat moment een licentie hadden. Scholen met een licentie hebben de SCOL definitief aangeschaft en niet meer alleen op zicht. We veronderstelden dat deze scholen de adoptiefase voorbij waren en daarom verwachtten we dat zij de meeste ervaring zouden hebben met het gebruik van de SCOL.

Omdat scholen veelvuldig benaderd worden met verzoeken om enquêtes in te vullen en omdat zij kampen met chronisch tijdgebrek, hebben we een manier gezocht die het voor de scholen zo gemakkelijk mogelijk maakte om vragen over de SCOL te beantwoorden. Er is een half gestructureerde vragenlijst opgesteld, die de scholen via een link in de e-mail direct konden invullen. De vragenlijst was beperkt in omvang, zodat het invullen hooguit tien minuten in beslag nam.

In maart 2005 waren er bij de uitgever verspreid over Nederland 264 scholen met een licentie geregistreerd. Deze scholen hebben eind mei 2005 een e-mail ontvangen met een aankondiging van de vragenlijst en uitleg over het doel ervan. Enige dagen later hebben zij een korte e-mail gekregen met nogmaals uitleg over het doel en een link naar de vragenlijst. Vlak voor de sluitingsdatum is er ter herinnering nog een e-mail verstuurd aan de scholen die nog niet hadden gereageerd.

Omdat veel scholen in mei 2005 nog in de adoptiefase bleken te verkeren, ondanks het feit dat ze de SCOL al hadden aangeschaft, is het onderzoek in mei 2006 herhaald, maar nu alleen bij de 131 scholen die de vorige keer, in mei 2005, de vragenlijst ook al hadden ingevuld. Van deze scholen konden we verwachten, dat ze na een jaar meer ervaring met de SCOL hadden en in de implementatiefase waren aangeland. Zij hebben op dezelfde manier als in 2005 dezelfde vragenlijst ontvangen.

4.2.1. Respons

In mei 2005 hebben 131 scholen (49,6%) de vragenlijst ingevuld en teruggemaïld, 125 reguliere basisscholen en zes scholen voor speciaal basisonderwijs. In mei 2006 hebben 75 scholen (57%) de vragenlijst ingevuld en teruggemaïld, 72 basisscholen en drie scholen voor speciaal basisonderwijs.

Zowel in 2005 als in 2006 waren veel respondenten afkomstig uit het noorden en het midden van het land (Tabel 4.3). Daarin was er geen verschil met de aangeschreven scholen die de SCOL hebben aangeschaft, maar de vragenlijst niet hebben ingevuld en ($X^2 = .509$, $df=2$, $p=n.s.$ ¹⁵).

Tabel 4.3 Regionale spreiding van gebruikers en respondenten

	2005				2006	
	Alle gebruikers		Respondenten		Respondenten	
	N	%	n	%	n	%
Noord	140	53	69	52,7	37	49,3
Midden	92	34,8	48	36,6	29	38,7
Zuid	29	11,0	13	9,9	8	10,7
België	3	1,1	1	.8	1	1,3
Totaal	264	100	131	100	75	100

Tabel 4.4 geeft een overzicht van de scholen naar denominatie. De SCOL wordt veel gebruikt in het protestants-christelijke onderwijs. Ook deze verdeling komt overeen met de verdeling van de denominaties van de scholen die de SCOL hebben aangeschaft, maar de vragenlijst niet hebben ingevuld ($X^2 = .460$, $df=2$, $p=n.s.$ ¹⁶).

Tabel 4.4 Respondenten naar denominatie

	2005		2006	
	n	%	n	%
Openbaar	27	20,6	15	20
Protestants Christelijk	76	58,0	44	58,7
Katholiek	25	19,1	14	18,7
Anders	2	1,5	1	1,3
Missing	1	.8	1	1,3
Totaal	131	100	75	100

4.2.2. Opzet vragenlijst

Om vraag één over het gebruik van de SCOL te beantwoorden zijn gesloten vragen opgesteld. Bij elke vraag konden de scholen ook aangeven of ze de SCOL op andere wijze gebruiken. Om een indruk te krijgen hoever men is met de invoering, hebben we gevraagd sinds welk schooljaar de SCOL wordt gebruikt. Om na te gaan of het instrument als leerlingvolgsysteem wordt ingezet, hebben we gevraagd naar de frequentie waarmee de SCOL wordt ingevuld, en of het instrument voor alle leerlingen wordt gebruikt. Om te onderzoeken of het instrument wordt ingevuld door degene die de leerling in meer situaties kent, is gevraagd wie het instrument invult. Vanuit de schoolbegeleidingspraktijk van de CED-Groep hoorden we nogal eens vragen over manier waarop duoleerkrachten de SCOL moeten invullen. Daarvoor zijn op inhoudelijke gronden weinig aanwijzingen te geven. Daarom hebben we ook gevraagd hoe de scholen dit probleem oplossen.

Om te na te gaan wat scholen concreet met de SCOL doen (vraag twee), zijn vragen geformuleerd over het gebruik van de overzichten die het softwareprogramma van de SCOL levert. In de versie van het softwareprogramma van de SCOL dat ten tijde van deze onderzoeken door de scholen is gebruikt, konden de resultaten van de afname van de SCOL worden weergegeven op drie niveaus (Tabel 4.5). Op schoolniveau maakte het programma twee overzichten van de resultaten, van alle leerlingen samen en per groep, het *schooloverzicht* en het *stippenoverzicht*. Deze overzichten waren primair bedoeld voor directie en staf om een beeld te krijgen van de leerlingenpopulatie en van de verschillen tussen de groepen. Op groepsniveau waren er *groepsoverzichten*; in deze overzichten waren de resultaten van beide afnamen in een schooljaar samen weergegeven, zodat vergelijking mogelijk was. Het groepsoverzicht was bedoeld voor de klassenleerkracht en de intern begeleider. Deze gegevens gaven informatie over de mate waarin de leerlingen in een groep sociaal competent zijn en op welke categorieën de groep te weinig sociaal competent is. Ook kon men hieraan zien welke leerlingen op een bepaalde categorie te laag scores. Het *leerlingoverzicht* ten slotte was, evenals het groepsoverzicht - primair bedoeld voor de leerkracht en de intern begeleider. Aan de hand van deze informatie konden zij bijvoorbeeld vaststellen of een leerling extra onderwijs in sociale competentie nodig heeft en op welke categorieën dat onderwijs gericht zou moeten zijn.

Tabel 4.5 *Informatie van de SCOL op verschillende niveaus*

Niveau gegevens	Soort overzicht	Bestemd voor
School	Schooloverzicht Stippenoverzicht	Directie Staf
Groep	Groepsoverzicht	Intern begeleider Groepsleerkracht
Leerling	Leerlingoverzicht	Intern begeleider Groepsleerkracht

Naast vragen over het gebruik van overzichten is gevraagd of men de resultaten van verschillende afnamen met elkaar vergelijkt, welke informatie men gebruikt voor de interpretatie van de overzichten, in welke vergaderingen de overzichten worden besproken en of men maatregelen neemt naar aanleiding van de resultaten en indien dit het geval is, welke dan. Ook is gevraagd of scholen de resultaten met de ouders bespreken. Bij alle vragen kregen scholen de mogelijkheid om aan te geven hoe zij bepaalde zaken aanpakken.

Om vraag drie te beantwoorden zijn de twee functies die een instrument op school kan hebben, vertaald in veertien uitspraken (Tabel 4.6). Aan de scholen is gevraagd om per uitspraak aan te kruisen in welke mate deze van toepassing is op de school. Tevens is gevraagd of de SCOL nog andere functies heeft dan de hier genoemde. Om een beeld te krijgen welke functies men in de toekomst van

belang vindt, zijn de uitspraken aan het eind van de vragenlijst nogmaals voorgelegd, maar nu in het licht van toekomstige functies.

Tabel 4.6 *Uitspraken over de mogelijke functies van de SCOL*

Functie	Uitspraak
	<i>Door de SCOL te gebruiken...</i>
1. Beeld geven van kwaliteiten en tekorten van sociale competentie leerlingen	Hebben wij een beeld van de sociale competentie van individuele leerlingen
	Weten wij hoe leerlingen door de jaren heen sociaal competent gedrag ontwikkelen
	Kunnen wij het onderwijs in sociale competentie evalueren
	Kunnen wij het onderwijs in sociale competentie in de groep op de leerlingen afstemmen
	Hebben wij aanknopingspunten om handelingsplannen voor individuele leerlingen op te stellen
	Is er informatie om het schoolbeleid op het gebied van sociale competentie bij te stellen
	Hebben wij aanknopingspunten om de groepen samen te stellen
2. Gemeenschappelijk kader bieden voor communicatie over sociale competentie leerlingen	Is er een basis om binnen het team over het gedrag van leerlingen te praten
	Hebben wij een uitgangspunt om met de ouders over het gedrag van hun kind te praten
	Kunnen wij met de leerlingen over hun gedrag praten
	Hebben wij gegevens voor de overdracht naar de volgende groepsleerkracht
	Kunnen wij het voortgezet onderwijs voorzien van informatie over het gedrag van een leerling
	Hebben wij informatie over het gedrag om een leerling naar een Permanente Commissie Leerlingenzorg te verwijzen

Ten slotte is scholen de mogelijkheid geboden om hun wensen en opmerkingen te formuleren. Deze opzet resulteerde in een half gestructureerde vragenlijst (Bijlage 4.1).

4.3 Resultaten

De meeste scholen hebben de SCOL zelf aangeschaft. Een klein aantal scholen had de SCOL in hun bezit vanwege hun deelname aan een project of onderzoek (Tabel 4.7). Deze scholen hebben niet altijd een bewuste keuze voor de SCOL gemaakt, maar de gelegenheid aangegrepen om het instrument eens te beproeven.

Tabel 4.7 *Aanschaf SCOL*

	2005		2006	
	n	%	n	%
Zelf aangeschaft	114	87,0	64	85,3
Via project of onderzoek	15	11,5	8	10,7
Anders	2	1,5	2	2,7
Missing	-	-	3	4
Totaal	131	100	75	100

De meeste scholen die de vragenlijst hebben ingevuld, gebruikten de SCOL ook in de praktijk (Tabel 4.8). In 2005 waren er relatief veel scholen die de SCOL nog niet of alleen op proef gebruiken, of bezig zijn met de invoering. Redenen om de SCOL niet meer te gebruiken waren in beide jaren ongeveer hetzelfde: er waren technische problemen; het team was het niet eens over de waarde van het instrument; men heeft toch gekozen voor een ander instrument. In 2006 werd daarbij ook genoemd dat men de SCOL weer gaat gebruiken als de normering in het softwareprogramma is opgenomen. Twee scholen wilden er weer mee beginnen als hun technische problemen zouden zijn opgelost.

Tabel 4.8 *Gebruik SCOL*

	2005		2006	
	n	%	n	%
Wel	95	72,5	62	82,7
Op proef	8	8,0	6	8,0
Niet meer	5	4,6	6	8,0
Nog niet	23	16,8	1	1,3
Totaal	131	100	75	100

De SCOL was nog maar kort op de scholen aanwezig. De meeste scholen gebruikten hem in 2006 voor het tweede jaar (Tabel 4.9). De enkele school die al in 2002-2003 met de SCOL was gaan werken, was betrokken geweest bij de ontwikkeling.

Tabel 4.9 *Schooljaar eerste gebruik SCOL*

	2005		2006	
	n	%	n	%
2002-2003	3	2,3	2	2,7
2003-2004	19	14,5	13	17,3
2004-2005	70	53,4	39	52,0
2005-2006	5	3,8	11	14,7
Missing	34	26,0	10	13,3
Totaal	131	100	75	100

In 2005 maakten negentien scholen melding van computerproblemen bij de installatie van het programma of bij het gebruik ervan, waardoor het werken ermee vertraging heeft opgelopen. Bij sommige scholen waren de problemen na contact met de helpdesk opgelost. Niet alle scholen bleken op de hoogte van het bestaan van de helpdesk. In 2006 waren er nog twee scholen die melding maakten van technische problemen.

Over het algemeen zijn de vragenlijsten ingevuld door de directeur of door de intern begeleider (Tabel 4.10).

Tabel 4.10 *Functies van de respondenten*

	2005		2006	
	n	%	n	%
Directeur	57	43,5	24	32,0
Intern begeleider / leerkracht	49	37,4	37	49,3
Adjunct-directeur / intern begeleider	3	2,3	8	10,7
Leerkracht	8	6,1	5	6,7
ICT-er	2	1,5	1	1,3
Psycholoog	1	0,8	-	-
Missing	11	8,4	-	-
Totaal	131	100	75	100

De resultaten van deze enquête zijn gebaseerd op de antwoorden van 103 scholen die de SCOL in 2005 op proef of volledig gebruikten en van 69 scholen die de SCOL in 2006 gebruikten. Van deze 69 scholen hadden we dus de gegevens van twee schooljaren.

De scholen hebben de gesloten vragen over het algemeen goed ingevuld. In beide jaren werd opgemerkt dat de scholen nog maar kort met de SCOL werken, en daarom nog in een experimenteel stadium zijn. Dit bleek uit de volgende opmerkingen bij de vragen: "daarover kunnen we nog niets zeggen" of "ik heb niet alle vragen kunnen invullen. We hebben de SCOL nog maar één keer gebruikt en hebben daarom nog niet een goed beeld kunnen vormen." Niet alle

scholen hebben gebruik gemaakt van de mogelijkheid hun ideeën kenbaar te maken via de open vragen. Het aantal antwoorden verschilde per vraag. Op sommige vragen gaven de scholen uiteenlopende antwoorden. Antwoorden op open vragen zijn opgenomen als tenminste twee scholen een antwoord met dezelfde strekking gaven.

Bij de presentatie van de resultaten volgen we de driedeling van de vraagstelling. We gaan eerst in op het gebruik van de SCOL, daarna beschrijven we wat de scholen met de resultaten doen en welke functies van de SCOL ze op dit moment belangrijk vinden. Ten slotte komen de wensen voor de toekomst aan de orde. We geven waar nodig aan uit welk onderzoek (2005 of 2006) de gegevens afkomstig zijn. Om de antwoorden van beide jaren vergelijkbaar te maken, hebben we bij de weergave van de resultaten percentages gebruikt.

4.3.1 Gebruik SCOL

De meeste scholen vulden de SCOL tweemaal per schooljaar in voor alle leerlingen (Tabel 4.11). Een minderheid vulde de SCOL éénmaal in. Variaties waren: driemaal per schooljaar; voor alle leerlingen éénmaal en voor de zorgleerlingen tweemaal; alleen voor zorgleerlingen, voor leerlingen van leerjaar twee/drie tot en met acht.

Tabel 4.11 *Frequentie invullen SCOL*

	2005	2006
	n=103	n=69
	%	%
2 x per schooljaar	68,9	73,9
1 x per schooljaar	18,4	14,5
Ander frequentie	5,8	7,2
Missing	6,8	4,3
Totaal	100	100

Op alle scholen werd de SCOL door de groepsleerkracht ingevuld. Op ruim de helft van de scholen vulden leerkrachten met een duobaan de SCOL gezamenlijk in. Op ruim een zesde van de scholen namen duo's ieder de helft van de leerlingen voor hun rekening. Variaties zijn: "verschilt per duo", "om de beurt", "de leerkracht met eindverantwoordelijkheid voor de groep vult het in".

In 2005 meldden sommige scholen dat het invullen van de SCOL "moet wennen", en in enkele gevallen leidde dit tot discussie tussen de teamleden: "bij evaluatie bleek dat er verschillende opvattingen over het gevraagde zijn. Er is nu een oplossing gevonden." Een school die heeft meegewerkt aan het normeringsonderzoek, schrijft: "We hebben ons breed georiënteerd en gekozen voor *Kinderen en hun sociale talenten* en SCOL. Mensen vonden het [aanvankelijk]

lastig in te vullen, maar de alternatieven zijn niet direct zoveel makkelijker. Daarom toch SCOL.” Ook in 2006 meldden enkele scholen “dat het invullen van de SCOL vrij subjectief gebeurt”.

De groeps- en leerlingoverzichten werden het meest gebruikt, op enige afstand gevolgd door het schooloverzicht. Het stippenoverzicht werd het minst gebruikt (Tabel 4.12).

Tabel 4.12 *Gebruik overzichten SCOL*

	2005	2006
	n=103	n=69
	%	%
Groepsoverzicht	82,5	85,5
Leerlingoverzicht	71,8	69,6
Schooloverzicht	46,6	43,5
Stippenoverzicht	14,6	20,3

In 2005 vergeleek 61% van de scholen de resultaten met die van de voorgaande afname, in 2006 was dat 70%. Als men dat niet deed, kwam dat vooral omdat men nog maar één afname had uitgevoerd en vergelijking dus nog niet mogelijk was.

Men interpreteerde de resultaten vooral overeenkomstig de aanwijzingen in de handleiding, maar het aantal scholen dat dit deed, nam af (Tabel 4.13). De brochure met de normen van de SCOL werd in toenemende mate gebruikt, hetgeen vanzelfsprekend is, omdat deze brochure pas in de loop van schooljaar 2004-2005 is verschenen. Scholen gingen ook in toenemende mate af op de aanwijzingen in het softwareprogramma. Een aanzienlijk deel van de scholen gaf aan de interpretatie van de resultaten “anders” te doen. Een deel van deze groep interpreteerde de resultaten naar eigen maatstaven. Welke maatstaven dat zijn, maakten de meeste scholen niet duidelijk. Een school gaf aan “komt het overeen met de dagelijkse bevindingen”. In 2006 is de groep die de resultaten “anders” interpreteert, afgenomen. Men noemde uiteenlopende redenen, waarvan de voornaamste is “gaan we nog bekijken”.

Tabel 4.13 *Interpretatie van de resultaten aan de hand van de beschikbare informatie*

	2005	2006
	n=103	n=69
	%	%
Handleiding	66	54
Brochure	6	20
Aanwijzingen software	24	38
Anders	13	5

4.3.2 Gebruik resultaten

In 2005 besprak 79% van de scholen een van de overzichten van de SCOL in enig overleg; in 2006 was dit 93%. Tabel 4.14 laat zien welk overzicht in welk overleg besproken werd. Het groepsoverzicht kwam in allerlei vergaderingen aan de orde, evenals het leerlingoverzicht. Het schooloverzicht werd het meest besproken in de team- en/of de stafvergadering. Het stippenoverzicht kwam op weinig scholen aan bod.

Tabel 4.14 *Bespreking overzichten in diverse overleggen*

	Groeps- bespreking		Leerling- bespreking		Team- vergadering		Bouw- vergadering		Staf- overleg	
	2005 n=103	2006 n=69	2005 n=103	2006 n=69	2005 n=103	2006 n=69	2005 n=103	2006 n=69	2005 n=103	2006 n=69
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Groeps- overzicht	45	39	26	25	24	23	14	23	11	15
Leerling- overzicht	24	23	50	52	11	13	6	9	3	4
School- overzicht	7	4	8	6	24	26	5	4	18	20
Stippen- overzicht	6	3	5	3	-	7	7	-	1	7

In 2005 gaf 21% van de scholen aan nog niet zover te zijn dat de resultaten structureel in een overleg besproken worden. Scholen waren nog zoekende, zo bleek uit hun commentaren: "Omdat we nog weinig ervaring hebben, is het mogelijk dat we er uiteindelijk anders mee om zullen gaan" "De juiste besprekplaats van de resultaten moet nog gevonden worden". Niet elke school had een vaste overlegstructuur waarbinnen de resultaten besproken worden: "Omdat we een kleine school zijn, zijn de lijnen erg kort en is alles wel bespreekbaar zonder dat er een aparte vergadering voor belegd moet worden." In 2006 was het percentage scholen dat het bespreken van de resultaten nog moest invoeren, 14%. Slechts één school gaf in beide jaren aan dat ze het werken met de resultaten nog moesten invoeren.

Bijna de helft van de scholen maakte groepsplannen. In 2006 was het percentage scholen dat individuele handelingsplannen maakte op basis van de resultaten, 61%. In beide jaren gaf een deel van de scholen aan dat ze dit in het volgende schooljaar wilden gaan doen (4.15). Er waren ook scholen die meldden, dat ze dit alleen zouden doen als het nodig is.

Tabel 4.15 *Opstellen groeps- en individuele handelingsplannen*

	Groepsplan		Individueel handelingsplan	
	2005 n=103	2006 n=69	2005 n=103	2006 n=69
	%	%	%	%
Ja	44	42	44	61
Nog invoeren	24	20	19	7

Bij het opstellen van plannen maakten de scholen gebruik van de suggesties uit de SCOL-handleiding en van diverse methodes. Daarnaast werden verschillende inhouden en materialen gebruikt (Tabel 4.16). Maar leerkrachten gebruikten ook hun eigen ideeën en materialen, zo benadrukten enkele scholen in 2005.

Tabel 4.16 *Percentage scholen dat gebruik maakt van bepaalde inhouden/materialen*

	2005 n=103	2006 n=69
	%	%
Suggesties uit SCOL-handleiding	35	46
Methode	53	54
Kinderen en ... hun sociale talenten	64	65
Beter omgaan met jezelf en de ander	11	5
Leefstijl	7	15
Overige	18	15
Andere programma's	21	13

In 2005 wijzigde 26% van de scholen het schoolbeleid op het gebied van sociale competentie op basis van de resultaten van de SCOL; in 2006 is dat percentage toegenomen tot 32%. In beide jaren gaf men daarnaast aan dat dit zeker tot de mogelijkheden behoorde, maar nog niet gebeurd was, al nuanceerde een aantal scholen dit ook: "De SCOL is slechts één facet om het beleid op af te stemmen". De scholen gaven verschillende voorbeelden van maatregelen die zij hebben genomen en die schoolbreed zijn ingevoerd naar aanleiding van de resultaten van de SCOL (Tabel 4.17). Scholen die in 2005 aangaven dat ze nog geen maatregelen hadden genomen, deden dit in 2006 wel.

Tabel 4.17 *Maatregelen van scholen naar aanleiding van de resultaten van de SCOL*

	Maatregelen van scholen naar aanleiding van de resultaten van de SCOL	
	2005	2006
Schoolniveau	<ul style="list-style-type: none"> • Instellen werkgroep, plan van aanpak maken • Schoolregels bijstellen • Workshop regels en afspraken • Keuzetraject methode sociale competentie • Pedagogisch klimaat op de agenda voor de teamvergadering 	<ul style="list-style-type: none"> • In team afspreken welke categorieën we het belangrijkste vinden. • Regels aanscherpen in sommige groepen en op de speelplaats • Pestprotocol opstellen • Vast agendapunt teamvergadering om leerlingen met probleemgedrag te bespreken. • Scores bepalen de onderwerpen die schoolbreed behandeld worden • Schoolbreed de slechtst scorende categorie aanpakken • Professionalisering team op het gebied van omgaan met gedrag • Intervisiemomenten om sociale competentie in de dagelijkse praktijk te bevorderen
Groepsniveau	<ul style="list-style-type: none"> • Invoering van een methode • Scores bepalen welke onderwerpen behandeld worden • Kanjertraining opgezet voor een groep 	<ul style="list-style-type: none"> • Invoering methode • Bespreken groepsoverzichten na afname • Groepsplannen en handelingsplannen opstellen • Item van de SCOL gedurende een half jaar centraal stellen
Leerlingniveau		<ul style="list-style-type: none"> • Kinderen individueel begeleiden • Verwijzen naar kanjertraining

In 2005 informeerde 45% van de respondenten de ouders over de resultaten op de SCOL; in 2006 was dat 42%. Ze deden dit op verschillende manieren, sommige scholen bespraken de SCOL tot in detail, andere gaven de scores per categorie en weer anderen maakten er een rapportcijfer van (Tabel 4.18).

Tabel 4.18 *Informatie over de SCOL-resultaten aan ouders*

	2005	2006
	n=103	n=69
	%	%
Scores per categorie	9	9
Scores per vraag	16	16
Rapportcijfer	5	4
Andere manier	31	29

De scholen die de ouders niet informeerden, wilden dat in de toekomst wel gaan doen. Er waren ook scholen die de ouders alleen informeerden als er problemen met de leerling waren. Een paar scholen vertaalde de resultaten op de SCOL naar leer- en aandachtspunten en besprak die met de ouders. Daarnaast hadden de scholen tal van andere manieren om de ouders over de SCOL te informeren, waarvan de meest voorkomende was het mondeling informeren tijdens de tien-minuten-gesprekken (Tabel 4.19).

Tabel 4.19 *Andere manieren om ouders te informeren over de SCOL*

Manieren om de ouders over de resultaten op de SCOL te informeren
Wij hebben de SCOL-vragen ook in het rapport opgenomen. In oktober vullen zowel de ouders als de leerkracht voor elke kind de lijst in. Op de eerste gespreksavond vormen deze twee lijsten naast elkaar het enige agendapunt.
De acht categorieën zijn opgenomen in het rapport.
Mondeling met het leerlingoverzicht.
Wij houden 1x per jaar een 10-minuten gesprek sociaal-emotionele ontwikkeling.
Wij informeren de ouders over het totaalbeeld (maar geen cijfer).
Wij informeren de ouders met een bolletjessysteem met aan de ene kant wat beheerst wordt en aan de andere kant wat nog niet beheerst wordt.
Tijdens de 10-minutengesprekken.
Enkele items zijn opgenomen in het rapport en daarover is een gesprek.

4.3.3 Functies SCOL op school

Bij alle uitspraken werd voorbehoud gemaakt, omdat men het instrument nog te kort gebruikte. Dit gold voor beide jaren. Veelvuldig werden opmerkingen geplaatst als "Dit is nog maar in een beginstadium" of "Ik vul hier 'een beetje waar' in, omdat we dit wel willen, maar er nog niet aan toegekomen zijn". In 2005 was er rond 12% missing values per uitspraak; in 2006 was dit aantal gedaald tot rond 7%.

Toch leverde de vraag welke functies de SCOL op school vervult, een positief beeld op. De uitspraak die het meest onderschreven werd, was in beide jaren dezelfde, namelijk dat de SCOL een basis biedt om over het gedrag van leerlingen te praten. Ook was de enige uitspraak die de scholen in meerderheid niet onderschreven in beide jaren dezelfde, namelijk dat de SCOL aanknopingspunten biedt om de groepen samen te stellen. Geen van de scholen heeft gebruik gemaakt van de mogelijkheid om zelf een functie toe te voegen.

De SCOL biedt de scholen een beeld van de sociale competentie van de leerlingen (Tabel 4.20). In beide jaren gaven de scholen aan, dat zij nog niet weten hoe de leerlingen door de jaren heen sociaal competent gedrag ontwikkelen, omdat zij het instrument nog te kort gebruiken. Verder meende men dat de SCOL mogelijkheden biedt om het onderwijs te evalueren.

Tabel 4.20 *Functie 1 van de SCOL volgens de scholen*

Functie 1: Beeld geven van kwaliteiten en tekorten sociale competentie leerlingen	2005 n=103				2006 n=69			
	Niet waar	Een beetje waar	Waar	Mis-sing	Niet waar	Een beetje waar	Waar	Mis-sing
Door de SCOL te gebruiken...	%	%	%	%	%	%	%	%
Hebben wij een beeld van de sociale competentie van individuele leerlingen	2	27	59	12	-	35	61	4
Weten wij hoe leerlingen door de jaren heen sociaal competent gedrag ontwikkelen	14	32	40	14	10	44	39	7
Kunnen wij het onderwijs in sociale competentie evalueren	7	33	48	12	4	35	54	7
Kunnen wij het onderwijs in sociale competentie in de groep op de leerlingen afstemmen	4	20	64	12	1	36	57	6
Hebben wij aanknopingspunten om handelingsplannen voor individuele leerlingen op te stellen	5	29	55	11	4	31	58	7
Is er informatie om het schoolbeleid op het gebied van sociale competentie bij te stellen	3	32	54	11	6	33	52	9
Hebben wij aanknopingspunten om de groepen samen te stellen	45	31	10	14	39	39	16	6

De resultaten die met de SCOL verkregen worden, boden volgens de respondenten aanknopingspunten om het onderwijs op de leerlingen af te stemmen, zowel op school-, groeps- als leerlingniveau (Tabel 4.21). De mogelijkheid om op basis van de SCOL groepen samen te stellen werd niet onderschreven. Enkele scholen gaven aan dat de SCOL “[...] niet het enige middel [is] om ons handelen

op te baseren. Nummer één blijft observeren en bespreken van gedrag met elkaar [...] "De SCOL is meer een bevestiging voor de eigen observaties".

In beide jaren gaf een hoog percentage scholen aan dat de SCOL een basis vormt om over het gedrag van leerlingen te praten (Tabel 4.21). Veel scholen gebruikten de resultaten van de SCOL bij de overdracht van de leerlingen naar de volgende leerkracht. De resultaten vormden een basis voor een gesprek met ouders en leerlingen. Men zag ook mogelijkheden om de SCOL te gebruiken om derden van informatie te voorzien.

Tabel 4.21 *Functie 2 van de SCOL volgens de scholen*

Functie 2: Gemeenschappelijk kader bieden voor communicatie over sociale competentie leerlingen	2005 n=103				2006 n=69			
	Niet waar	Een beetje waar	Waar	Mis-sing	Niet waar	Een beetje waar	Waar	Mis-sing
Door de SCOL te gebruiken...	%	%	%	%	%	%	%	%
Is er een basis om binnen het team over het gedrag van leerlingen te praten	2	18	69	11	-	19	75	6
Hebben wij gegevens voor de overdracht naar de volgende groepsleerkracht	1	14	73	12	2	20	71	7
Hebben wij een uitgangspunt om met de ouders over het gedrag van hun kind te praten	5	25	59	11	3	27	64	6
Kunnen wij met de leerlingen over hun gedrag praten	7	25	56	12	9	28	58	6
Kunnen wij het voortgezet onderwijs voorzien van informatie over het gedrag van een leerling	12	32	45	12	9	40	45	6
Hebben wij informatie over het gedrag om een leerling naar een Permanente commissie Leerlingenzorg te verwijzen	12	26	48	14	7	35	52	6

De scholen hebben aangegeven welke functies van de SCOL zij in de toekomst verder zouden willen ontwikkelen (Tabel 4.22). Alle aangegeven functies werden aangekruist, maar de meeste scholen kozen voor het verbeteren van functie één, het zicht op de sociale competentie van de leerlingen en het volgen van de leerlingen. Men wilde ook de communicatieve functie verbeteren, vooral in relatie tot de direct betrokkenen, zoals de volgende groepsleerkracht, de ouders en de leerling. De evaluatie van het onderwijs vond men van belang als toekomstige

functie, evenals het vinden van aanknopingspunten voor het nemen van maatregelen. Wat dit betreft wilde men zich vooral op groeps- en leerlingniveau richten.

Tabel 4.22 *Functies om in de toekomst verder te ontwikkelen*

Welke functies van de SCOL wilt u in de toekomst verder ontwikkelen?		2005	2006
		n=103	n=69
		%	%
1. Beeld van kwaliteiten en tekorten sociale competentie leerlingen	Zicht op sociale competentie individuele leerlingen	70	74
	Volgen van de leerling door de jaren heen	70	68
	Evaluatie onderwijs in sociale competentie	54	55
	Aanknopingspunt voor onderwijs in de groep	65	54
	Aanknopingspunten voor handelingsplan individuele leerling	57	59
	Doelen stellen voor het onderwijs in sociale competentie	53	51
	Aanknopingspunt voor groepssamenstelling	14	15
2. Gemeenschappelijk kader voor communicatie over sociale competentie leerlingen	Informatie voor de volgende groepsleerkracht	65	59
	Basis voor gesprek met ouders	62	59
	Basis voor discussie tussen leerkrachten	44	44
	Basis voor gesprek met leerling	37	52
	Informatie voor verwijzing naar Permanente		
	Commissie Leerlingenzorg	36	32
	Informatie voor het voortgezet onderwijs	35	30

4.4 Conclusies

In dit onderzoek onder de gebruikers van de SCOL stond de deelvraag vijf centraal, namelijk of de resultaten die met de SCOL verkregen worden, bijdragen aan het planmatig onderwijs in sociale competentie. Deze vraag is uitgewerkt in drie vragen: 1. hoe de scholen de SCOL gebruiken, 2. wat ze doen met de resultaten en 3. welke functies de SCOL volgens hen nu heeft en welke ze in de toekomst verder willen ontwikkelen.

Om deze vragen te beantwoorden zijn de scholen die een licentie van de SCOL in hun bezit hebben, tweemaal benaderd. In 2005 heeft de helft van deze scholen de vragenlijst ingevuld. In 2006 heeft bijna tweederde van de scholen die in 2005 de vragenlijst terugstuurden, de vragenlijst nogmaals ingevuld. In beide jaren waren veel scholen nog bezig met de invoering van de SCOL op school, waardoor men vragen over het gebruik van de resultaten met enige voorzichtigheid beantwoordde. De invoering van een nieuw instrument kost meer dan één schooljaar. Toch hebben we een goed beeld gekregen van het gebruik en de functie van de SCOL in het onderwijs.

De SCOL wordt op meeste scholen als leerlingvolgsysteem gebruikt. De groepsleerkracht vult hem conform de handleiding tweemaal per jaar in voor alle leerlingen. Het invullen maakt discussie los, want het is nodig om ervoor te zorgen dat de teamleden de vragen en de scoremogelijkheden op ongeveer dezelfde manier interpreteren en de vertaalslag kunnen maken van de vragen naar het concrete gedrag van hun leerlingen. Evenals in het pilotonderzoek levert dit met name voor leerkrachten in de onderbouw wel eens problemen op. Hiervan werd overigens vooral melding gemaakt in 2005. Het is dus mogelijk dat de onderbouwleerkrachten er iets langer over doen om vertrouwd te raken met de SCOL.

De resultaten van de SCOL worden gebruikt en men neemt maatregelen naar aanleiding van de resultaten. Dit geldt vooral voor het groeps- en het leerlingniveau. De scholen gebruikten de groeps- en leerlingoverzichten het meest. Er heeft een zekere plaatsbepaling plaatsgevonden welk overzicht in welk overleg besproken wordt. Deze stemt in grote lijnen overeen met het niveau waarvoor de informatie bestemd is: groepsoverzichten in de groepsbespreking, leerlingoverzichten in de leerlingbespreking, de schooloverzichten in de teamvergadering of het stafoverleg. De groepsoverzichten worden op verschillende niveaus besproken. Naar aanleiding van de resultaten neemt men maatregelen. Op leerling- en groepsniveau worden handelingsplannen gemaakt. Om die te realiseren worden de suggesties in de handleiding van de SCOL en de methode Kinderen en... hun sociale talenten het meest gebruikt. Deze methode sluit inhoudelijk aan bij de SCOL. Maar andere programma's kunnen ook functioneren in combinatie met de SCOL. De SCOL heeft ook invloed op schoolniveau, zo bleek uit de voorbeelden die de scholen gaven over de maatregelen die zij hebben genomen naar aanleiding van de resultaten. Deze maatregelen hadden betrekking op professionalisering van het team, visie-ontwikkeling, afspraken over de zorgstructuur of over de inhoud van het onderwijs.

Bij de interpretatie van de resultaten gebruikte men de beschikbare hulpmiddelen, hoewel het gebruik van de handleiding in 2006 is afgenomen ten opzichte van 2005. Dit kan ermee te maken hebben dat de normering hierin nog niet verwerkt is en dat men na een jaar met de SCOL gewerkt te hebben inmiddels wel weet hoe de interpretatie in zijn werk gaat. Een punt van aandacht is, dat scholen aangeven bij de interpretatie van de resultaten hun eigen maatstaven aan te leggen.

De SCOL vervult beide functies die wij hebben onderscheiden. Zowel in het heden als voor de toekomst geven de meeste scholen als belangrijke functie aan dat de SCOL een beeld geeft van de sociale competentie van de leerlingen, zij het dat sommigen hierbij opmerkten dat dit beeld gedeeltelijk subjectief is. Het volgen van de sociale competentie door de jaren heen is in mindere mate gerealiseerd, omdat veel scholen nog niet over de daarvoor benodigde gegevens beschikten. Dit zal in de toekomst verbeteren, doordat in de nieuwste versie (3.0) van het softwareprogramma ook een overzicht van de historie per leerling is opgenomen. De SCOL biedt informatie voor de evaluatie van het onderwijs in sociale competentie en aanknopingspunten voor het nemen van maatregelen, in

eerste instantie op het groeps- en leerlingniveau, maar ook op het schoolniveau. Beide aspecten zijn volgens de scholen belangrijk om in de toekomst te ontwikkelen. Ook onderkennen de scholen dat de SCOL een communicatieve functie heeft, zowel in het heden als voor de toekomst. Daarbij begint men bij de direct betrokkenen, collega's, ouders en leerlingen. Maar men erkende dat de SCOL ook voor derden van belang kan zijn. Men merkt overigens wel op dat er een positieve COTAN-beoordeling nodig is, om deze functie te kunnen uitbouwen.

Uit het voorgaande is gebleken dat de SCOL scholen houvast biedt bij het planmatig onderwijs in sociale competentie. Daarmee voldoet het instrument aan de beoogde functie. Voor de onderbouw is het instrument vooral in het begin wat moeilijk in te vullen en sommige scholen hebben moeite met het enigszins subjectieve karakter van de uitkomsten. Wat dat betreft is een leerlingvolgsysteem op het gebied van sociale competentie anders dan een leerlingvolgsysteem op gebied van rekenen of taal. Sociale competentie is nu eenmaal een onderwerp waarbij opvattingen en interpretaties een rol spelen. De meerwaarde van de SCOL is, dat het de scholen een kader biedt om het beeld dat de leerkrachten van de sociale competentie van de leerlingen hebben, te expliciteren en te systematiseren en zo bespreekbaar en meer eenduidig te maken. Daarnaast is er een vergelijking mogelijk met de landelijke normgroep. En met dit beeld kunnen de scholen aan de slag, want het biedt hen aanknopingspunten voor het onderwijs op alle niveaus.

5

Een instrument voor de leerling

In dit hoofdstuk staat de zesde deelvraag centraal: *Kunnen we in aansluiting op de SCOL een instrument ontwikkelen dat het oordeel van leerlingen over hun sociale competentie meet, als voorbereiding op een portfoliowerkwijze?* Deze deelvraag werken we uit in een viertal vragen die voor de ontwikkeling van dit instrument relevant zijn. Eerst gaan we in op deze vragen. Per vraag beschrijven we achtereenvolgens de methode van onderzoek, de resultaten en de conclusies met de consequenties voor de ontwikkeling van het instrument. Ten slotte komen de algemene conclusies aan de orde.

5.1. Uitwerking van de vragen

De portfoliowerkwijze is bedoeld voor leerlingen van de leerjaren zeven en acht die individueel aan doelen op het gebied van sociale competentie gaan werken, omdat de leerkracht van oordeel is dat zij extra oefening nodig hebben, of omdat zij zelf op dit gebied problemen blijken te ervaren (Van Bokkem et al. 2006). Het oordeel van de leerkracht wordt gemeten met de SCOL. Het is de vraag hoe we het oordeel van de leerling over de eigen sociale competentie in kaart kunnen brengen.

Het doel van een meting als voorbereiding op de portfoliowerkwijze is tweërlei. In de eerste plaats bieden de resultaten voor leerkrachten extra informatie naast de SCOL-resultaten over de onderwerpen waarmee leerlingen moeite hebben. Mede op basis van deze informatie kunnen zij leerlingen selecteren die in aanmerking komen voor de portfoliowerkwijze. In de tweede plaats dient het invullen van het instrument als voorbereiding van de leerling op het startgesprek van de portfoliowerkwijze. In dit gesprek overleggen leerkracht en leerling over de doelen waaraan de leerling gaat werken. De functies van de meting van het oordeel van de leerling zijn dus vergelijkbaar met die van de SCOL, namelijk het schetsen van de kwaliteiten en tekorten in de sociale competentie van de leerlingen en het bieden van een kader om – in dit geval met de leerling - over sociale competentie te communiceren (zie ook hoofdstuk 4).

De SCOL vervult deze functies op school-, groeps- en leerlingniveau. Een meting van het oordeel van de leerling, is met name bedoeld voor het leerlingniveau, maar kan ook op groepsniveau een aanvulling betekenen op de informatie van de SCOL. De resultaten van een zelfbeoordeling door de leerling

kunnen een beeld geven van de onderwerpen waarmee meerdere leerlingen in de groep problemen ervaren. Deze informatie kan de leerkracht helpen om prioriteiten te stellen voor het groepsplan, bijvoorbeeld door eerst aan een onderwerp te werken, dat niet alleen naar het oordeel van de leerkracht, maar ook volgens leerlingen een probleem vormt. Dat kan de motivatie van de leerlingen verhogen (Proschaska & DiClemente, 1984). Ook als de leerkracht niet met een portfolio werkt, zou zij de informatie van een zelfbeoordeling door de leerling op leerlingniveau kunnen gebruiken om prioriteiten te stellen voor een individueel handelingsplan.

Een meting van het oordeel van de leerling kan op verschillende manieren ingezet worden. Het is mogelijk om het oordeel van alle leerlingen te meten. Dan biedt de meting aanvullende informatie voor de selectie van leerlingen voor de portfoliowerkwijze en voor de keuze van onderwerpen voor een groepsplan. Maar het is ook mogelijk om alleen het oordeel over de eigen sociale competentie te meten van leerlingen met een te lage score op de SCOL. In dat geval is het afnemen ervan een eerste stap in een individueel handelingsplan. In Tabel 5.1 worden de mogelijke functies van een meting van het oordeel van de leerling in schema gezet.

Tabel 5.1 *Mogelijke functies van zelfbeoordeling in relatie tot de SCOL*

Functie SCOL	Functie zelfbeoordeling	
	Groepsniveau	Leerlingniveau
	Resultaat alle leerlingen	Resultaat één leerling
Beeld sociale competentie en problemen signaleren	<ul style="list-style-type: none"> • Aanvullende informatie voor de leerkracht t.b.v. groepsplan: zicht op onderwerpen waarmee leerlingen moeite hebben. • Aanvullende informatie voor de leerkracht t.b.v. selectie leerlingen voor portfoliowerkwijze of individueel handelingsplan: Welke leerlingen beoordelen zichzelf als te weinig sociaal competent? 	<ul style="list-style-type: none"> • Aanvullende informatie voor de leerkracht t.b.v. individueel handelingsplan of portfoliowerkwijze: zicht op onderwerpen waarmee leerling moeite heeft. • Voorbereiding leerling op gesprek met leerkracht in het kader van portfoliowerkwijze: leerling weet over welke onderwerpen het gaat en heeft erover kunnen nadenken.
Kader voor communicatie over sociale competentie	<ul style="list-style-type: none"> • Motiverend: leerlingen gaan werken aan doelen die zij zelf ook belangrijk vinden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motiverend: leerling is volwaardige gesprekspartner en gaat werken aan doel dat hij (ook) zelf belangrijk vindt

Om deze functies te kunnen vervullen, moeten de resultaten van de SCOL en de meting van het oordeel van de leerling inhoudelijk vergelijkbaar zijn. Het belangrijkste uitgangspunt voor de ontwikkeling is dus een zo groot mogelijke inhoudelijke samenhang met de SCOL. Om deze samenhang te bereiken ligt

het voor de hand om essentiële inhoudelijke kenmerken van de SCOL over te nemen, namelijk dat sociale competentie in gedragstermen wordt geoperationaaliseerd en dat het sociaal competente (en niet het niet-competente) gedrag van de leerling in schoolse situaties centraal staat. De vergelijkbaarheid is het grootst als we de items van de SCOL rechtstreeks vertalen in taal die begrijpelijk is voor de leerlingen. Het is echter de vraag of de wijze waarop leerkrachten *adequaat handelen in sociale situaties op school* operationaliseren, vergelijkbaar is met de manier waarop leerlingen dat doen. Het is mogelijk dat leerlingen daar anders over denken. Daarom zullen we nagaan in hoeverre de inhoud van de SCOL valide is in de ogen van leerlingen. Dit is de eerste vraag van het onderzoek naar een instrument om het oordeel van de leerling te meten.

De portfoliowerkwijze is in eerste instantie bestemd voor leerlingen van de hoogste leerjaren – de zogenaamde bovenbouw – van het basisonderwijs. In de leerjaren zeven en acht zijn leerlingen over het algemeen tussen tien en twaalf jaar oud. Om vragen over hun sociale competentie te beantwoorden moeten leerlingen in enige mate nadenken over hun handelen. Ook moeten ze in hun oordeel hun gedrag in verschillende situaties verdisconteren en de vraag dus enigszins veralgemeniseren. Borgers, De Leeuw en Hox (2000) beschrijven in welke mate kinderen in staat zijn om als respondent in een onderzoek mee te doen en de stappen in het beantwoordingsproces (zie § 2.2.1) te doorlopen. Vanaf een jaar of zeven kunnen kinderen klassikaal een gestructureerde vragenlijst beantwoorden. Zij nemen taal echter nog heel letterlijk. Als ze de vragen niet leuk vinden, zijn ze geneigd een willekeurig antwoord te geven om er maar vanaf te zijn. Vanaf een jaar of elf gaat het beantwoorden van vragen steeds beter. Op deze leeftijd zijn kinderen echter erg contextgevoelig en zich sterk bewust van het effect dat hun antwoorden op anderen zullen hebben. Borgers et al. (ibid.) benadrukken verder het belang dat kinderen de vraag goed begrijpen. Daarom moet er veel aandacht besteed worden aan de formulering van de vragen. Hierbij speelt met name de vaardigheid in begrijpend lezen een grote rol. Taalvaardigheid is niet alleen van invloed op de kwaliteit van het antwoord, maar ook op de kwaliteit van de data. Dit geldt ook voor leeftijd en geslacht. Meisjes en oudere leerlingen produceren data met minder item-non-respons en een hogere interne consistentie dan jongens en jongere leerlingen (Borgers et al., ibid.).

Als we de SCOL-items rechtstreeks vertalen in vragen voor de leerling, levert dit een gestructureerde vragenlijst, een zelfbeoordelingsinstrument op. Een tweede vraag is, of leerlingen van deze leeftijd in staat zijn om hun sociale competentie te beoordelen en vragen hierover via een zelfbeoordelingsinstrument te beantwoorden. Deze vragen gaan over de aanvaardbaarheid van het instrument. Zoals we in paragraaf 2.2 hebben beschreven, gaat het er hierbij om of de respondenten het doel van de meting en de items begrijpen en of zij de scores ieder op dezelfde manier toekennen. Verder mogen de items de privacy niet aantasten. Als leerlingen zich bij het invullen van het instrument vooral laten leiden door het effect dat hun antwoorden op mogelijke lezers (de leerkracht) kunnen hebben, een mogelijkheid die Borgers et al. (ibid.) aangeven, vormt dit een

aanwijzing dat het instrument in hun ogen niet aanvaardbaar is. Verder gaan we na of de leerlingen gemotiveerd zijn om het instrument in te vullen en we onderzoeken welke antwoordschaal voor deze leerlingen bruikbaar is.

Hoewel het zelfbeoordelingsinstrument primair bedoeld is als voorbereiding op de portfoliowerkwijze en niet als zelfstandig zelfbeoordelingsinstrument, is het van belang na te gaan in welke mate instrument betrouwbaar, valide en bruikbaar is. Het instrument zou een meerwaarde hebben als we er een norm in kunnen opnemen wanneer een leerling zichzelf te weinig sociaal competent vindt. Dat maakt het namelijk ook mogelijk leerlingen te selecteren voor de portfoliowerkwijze. Daarom is de derde vraag of het instrument valide, betrouwbaar en bruikbaar is en welke normering eraan gekoppeld kan worden.

Een vierde vraag betreft de verhouding tussen de resultaten van de SCOL en die van het zelfbeoordelingsinstrument. Hoewel de resultaten op basis van de inhoudelijke samenhang vergelijkbaar zijn, betekent dit niet automatisch dat de resultaten ook overeenkomen. Diverse auteurs wijzen erop dat de oordelen van verschillende informanten uiteen kunnen lopen (Fox & Boulton, 2005; Achenbach, Dumenci & Resorla, 2002; Elliot et al., 1989). Gevonden correlaties zijn meestal laag en dit betreft dan ook nog een relatieve en geen absolute overeenstemming.

Er zijn verschillende redenen aan te geven waarom zelfbeoordelingen en beoordelingen door anderen niet overeenkomen. Een belangrijke reden hiervoor is, dat het perspectief van waaruit bepaald gedrag wordt beoordeeld, het oordeel beïnvloedt. Een leerkracht baseert zijn oordeel op aan school gerelateerde situaties, terwijl de leerling zijn oordeel waarschijnlijk baseert op alle situaties die hij meemaakt (Kmett Danielson & Roecker Phelps, 2003). De leerkracht heeft alleen toegang tot het waarneembare gedrag, terwijl de leerling ook informatie heeft over innerlijke processen die zijn gedrag sturen. Sociaal angstige kinderen, bijvoorbeeld, schatten hun sociale competentie lager in dan observatoren (Cartwright-Hatton, Hodges & Porter, 2003). In vertrouwde situaties zien observatoren zelfs geen enkel verschil tussen zeer sociaal angstige leerlingen en leerlingen die niet sociaal angstig zijn (Cartwright-Hatton, Tschernitz & Gomersall, 2005). Kritische leerlingen onderschatten hun sociale competentie, terwijl leerlingen die negatieve reacties op hun gedrag niet opmerken, hun sociale bekwaamheid juist overschatten (Spence, 2003). Chen, He en Li (2004) wijzen erop dat de manier waarop iemand zichzelf beoordeelt een functie heeft zowel in het behouden van interne harmonie, als in het behouden van overeenstemming met de buitenwereld. Van deze twee functies is het behoud van interne harmonie de sterkste drijfveer. Verder kunnen de waarden waarop de leerling zijn oordeel baseert, verschillen van die van de leerkracht. Een leerling kan bijvoorbeeld zijn (prettige) positie in de groep leeftijdgenoten het belangrijkste vinden, terwijl de leerkracht de leerling als (rustige, oplettende) leerling centraal stelt.

Ondanks deze mogelijke oorzaken voor verschillen mogen we toch enige positieve samenhang tussen SCOL en zelfbeoordelingsinstrument verwachten. Er is immers deels wél een gemeenschappelijke basis voor het oordeel van leerkracht en leerling, namelijk het gedrag in de schoolsituatie. De bruik-

baarheid van het zelfbeoordelingsinstrument voor de portfoliowerkwijze is gebaat bij enige overeenkomst tussen het oordeel van de leerkracht en dat van de leerling. Dat vergemakkelijkt zowel het selecteren van leerlingen voor de portfoliowerkwijze als de keuze van de onderwerpen waaraan de leerling gaat werken. Als zowel de score op de SCOL als de score op het zelfbeoordelingsinstrument laag zijn, zijn leerling en leerkracht het erover eens dat de leerling weinig adequaat handelt in sociale situaties. Als er een discrepantie is tussen beide oordelen, vormt deze een aanleiding tot analyse. Als de score op de SCOL laag is, maar de score op het zelfbeoordelingsinstrument hoog, kan het zijn dat de leerling te weinig kritisch naar zijn eigen gedrag kijkt, maar het is ook mogelijk dat de leerkracht deze leerling te kritisch beoordeelt. Als de leerkracht een leerling als voldoende sociaal competent beoordeelt, maar deze beoordeelt zichzelf als niet sociaal competent, gaat het mogelijk om een sociaal angstige leerling die niet opvalt in de groep. Daarom is het van belang om na te gaan of er overeenkomsten zijn en welke betekenis die hebben voor de praktijk (John, 2001).

5.2 Methode

Op verschillende manieren is een antwoord op bovenstaande vragen gezocht. Met een pilotonderzoek hebben we de aanvaardbaarheid en de bruikbaarheid van een pilotversie van het instrument onderzocht aan de hand van de vraag of leerlingen van de leerjaren zeven en acht de items van een zelfbeoordelingsinstrument begrijpen, kunnen beantwoorden en daartoe ook gemotiveerd zijn. Dit onderzoek wordt beschreven in paragraaf 5.3. Verdere vragen over de inhoudsvaliditeit en de aanvaardbaarheid van het instrument voor deze leerlingen hebben we onderzocht door een leerlingenconferentie over dit onderwerp te organiseren. Deze conferentie is het onderwerp van paragraaf 5.4. De betrouwbaarheid, de validiteit, de bruikbaarheid en de normering zijn onderzocht door het instrument af te nemen bij een landelijke steekproef van basisschoolleerlingen van de leerjaren zeven en acht. Dit onderzoek wordt beschreven in paragraaf 5.5. De resultaten op SCOL en zelfbeoordelingsinstrument zijn met elkaar vergeleken om na te gaan welke overeenkomsten er zijn. Daarnaast is de samenhang tussen SCOL, zelfbeoordelingsinstrument en het globale oordeel van de leerkracht over de sociale competentie van de leerlingen (zie § 3.3) onderzocht. Dit komt aan de orde in paragraaf 5.6. In paragraaf 5.7 gaan we in op de voornaamste conclusies.

5.3 Pilotonderzoek

In het pilotonderzoek stonden de aanvaardbaarheid en de bruikbaarheid van de pilotversie van het zelfbeoordelingsinstrument centraal. Drie vragen waren hiervoor van belang, namelijk of leerlingen van de leerjaren zeven en acht van de basisschool de in leerlingentaal vertaalde items van de SCOL begrijpen,

of ze gemotiveerd zijn om vragen hierover te beantwoorden en met welke antwoordschaal zij een gestructureerde vragenlijst hierover kunnen invullen.

5.3.1 Methode

Respondenten

Aan het pilotonderzoek hebben twee Rotterdamse basisscholen meegeerkt. School A heeft vrijwel alleen (88%) leerlingen zonder onderwijsachterstand en school B heeft overwegend leerlingen met onderwijsachterstanden (95%). Beide scholen deden nog weinig aan het bevorderen van de sociale competentie van hun leerlingen.

Hiervoor hebben we beschreven dat sekse, leerjaar (leeftijd) en taalvaardigheid van invloed zijn op het gemak waarmee leerlingen de vragenlijst invullen. Daarom is bij de samenstelling van de pilotgroep gezorgd voor variatie op deze kenmerken. Om een beeld te krijgen van de taalvaardigheid is in de eerste plaats gevraagd welke taal de leerlingen thuis spreken. In de tweede plaats is het oordeel van de leerkracht gevraagd over de mondelinge taalvaardigheid. In de derde plaats is de score op de Citotoets *Begrijpend Lezen* gebruikt (Staphorsius & Krom, 1998). Omdat we niet wisten of de mate van sociale competentie van invloed is op het gemak waarmee de leerlingen het instrument invullen, hebben we ook in dit opzicht gezorgd voor variatie, waarbij het globale oordeel van de leerkracht als maat voor de sociale competentie gold.

Er waren 24 leerlingen, acht van school A en zestien van school B. De leerlingen zijn gelijk verdeeld over de leerjaren zeven en acht. Hun leeftijden varieerden van negen tot dertien. De meeste leerlingen waren elf of twaalf jaar. Er waren evenveel meisjes als jongens in de pilot. Er waren evenveel sociaal competente als minder sociaal competente leerlingen, volgens het oordeel van de leerkracht. Er deden zowel leerlingen mee die thuis alleen Nederlands spreken, als leerlingen die thuis alleen een andere taal spreken. Daarnaast varieerden de leerlingen zowel in hun mondelinge taalvaardigheid als in hun vermogen tot begrijpend lezen (Tabel 5.1).

Tabel 5.1 *Taalvaardigheid van de leerlingen in het pilotonderzoek*

Taal die thuis gesproken wordt	n	Oordeel leerkracht Mondelinge taalvaardigheid	n	Toetsscore begrijpend lezen	n
NL	9	Goed	10	A	2
NL/andere taal	5	Redelijk	12	B	7
Alleen andere taal	10	Slecht	2	C	5
				D	1
				E	5
				Missing	4

Pilotversie

Om de pilotversie te maken is de SCOL rechtstreeks ‘vertaald’ (Bijlage 5.1). Daartoe zijn alle vragen omgezet in de ik-vorm en in voor leerlingen van de bovenbouw begrijpelijke taal.

De vijfpuntsschaal van de SCOL (*nooit / zelden / soms / geregeld / vaak*), leek ons te uitgebreid voor deze leerlingen. Daarom hebben we twee alternatieven beproefd. Het eerste alternatief was een genuanceerd geformuleerde antwoordschaal met een middenpositie, een driepuntsschaal (*bijna nooit / soms / bijna altijd*). Omdat we niet wisten of de leerlingen met deze schaal wellicht vaak *soms* zouden kiezen, waardoor de schaal niet voldoende zou differentiëren, hebben we als alternatief een schaal zonder middenpositie gekozen, die aan de negatieve kant absoluut geformuleerd is, een vierpuntsschaal (*nooit / bijna nooit / vaak / bijna altijd*)¹⁷.

Opzet

De opzet van het pilotonderzoek was als volgt. Eerst vulden de leerlingen individueel de pilotversie in. Per school heeft de helft van de leerlingen de pilotversie met de vierpuntsschaal ingevuld en de andere helft die met de driepuntsschaal. Aansluitend voerden ze per tweetal een gesprek over de vragenlijst met een onderzoeker. In Bijlage 5.2 staan de richtlijnen voor deze gesprekken.

Om na te gaan of de leerlingen de items begrijpen, is gevraagd welke items ze het moeilijkst of het gemakkelijkst vonden en over welke items ze erg lang moesten nadenken en waarom. Ook moesten ze voorbeelden geven van het gedrag dat in de items wordt beschreven. Om na te gaan of de leerlingen gemotiveerd zijn om de lijst in te vullen, is hun gevraagd hoe ze het invullen vonden en hoe ze het hadden opgelost, als ze iets niet begrepen. De lengte van de lijst zou invloed kunnen hebben op de motivatie van de leerlingen. Als het invullen te lang duurt, krijgen ze er wellicht genoeg van. Daarom is de tijd opgenomen die leerlingen nodig hadden om de lijst in te vullen. Omdat taalvaardigheid een rol speelt bij het invullen van vragenlijsten door kinderen (Borgers, 2003), is met de Kruskal-Wallistest nagegaan of er verschillen zijn tussen de totaalscores op de LeerlingSCOL van leerlingen ingedeeld aan de hand van hun taalvaardigheid. De totaalscores met de driepunts- en de vierpuntsschaal zijn voor dat doel vergelijkbaar gemaakt door één schaal te maken van 0 tot 100¹⁸.

Om een keuze te kunnen maken tussen de driepunts- en de vierpuntsschaal is aan de leerlingen gevraagd of ze konden uitleggen wat de antwoordmogelijkheden betekenen, hoe ze het vonden om een antwoord te kiezen en wat ze er moeilijk of gemakkelijk aan vonden. Daarnaast zijn de vragenlijsten die de leerlingen hebben ingevuld, geanalyseerd om een indruk te krijgen van de verschillen in betrouwbaarheid en bruikbaarheid tussen beide antwoordschalen. Om de betrouwbaarheid te vergelijken is van beide versies Cronbach's α berekend. Om het onderscheidend vermogen van beide versies te vergelijken, zijn we nagegaan of er voldoende variatie in de scores is en of er missing values zijn. Daarnaast hebben we beide pilotversies vergeleken door met de Mann-Whitney

U-test te analyseren of leerlingen die volgens het globale oordeel van de leerkracht sociaal competent zijn, ook een hogere totaalscore hebben dan leerlingen die niet zo sociaal competent zijn volgens de leerkracht. Ook hiervoor hebben we de vergelijkbaar gemaakte totaalscore gebruikt.

5.3.2 Resultaten

Items begrijpen

De leerlingen verschilden van mening welk item het moeilijkste of het gemakkelijkste was en over welk item je het langst moest nadenken. Aan de meeste items werd wel een kwalificatie toegekend door één of meer leerlingen (Tabel 5.2). De items 11. *Ik praat met een ander kind uit mijn klas over wat we samen hebben meegemaakt*, 25. *Als iemand onaardig tegen me doet zeg ik daar wat van* en 26. *Ik vraag iemand om hulp als iets niet lukt* werd door geen van de leerlingen voor een van de kwalificaties gekozen.

Tabel 5.2 *Aantal items met kwalificatie* gemakkelijkste, moeilijkste, langst over nadenken

	Aantal items (26)
Gemakkelijkste	13
Moeilijkste	12
Zowel gemakkelijkste als moeilijkste	6
Langst over nadenken	14

Tabel 5.3 bevat een overzicht van de items die het vaakst als het moeilijkste zijn gekwalificeerd. Sommige items kregen het stempel 'moeilijkste' omdat ze een moeilijk woord bevatten (15. *reageren op*, 8. *uit mezelf*, 21. *doorzetten*). Met name de minder taalvaardige leerlingen hadden moeite met deze woorden. Een leerling kwam met een alternatief voor item 21: *Als een taak niet meteen lukt, probeer ik het nog een keer*. De leerlingen vonden sommige items (8, 15) ook moeilijk omdat ze niet wisten welk antwoord ze zouden geven, omdat het gedrag waarnaar een item verwijst, afhankelijk is van de situatie. Bij deze items gebruikten de leerlingen met de driepuntsschaal de gehele range, met de vierpuntsschaal werd bij twee van de vier items de antwoordmogelijkheid nooit niet gebruikt.

Tabel 5.3 *Items die leerlingen het moeilijkst vonden en/of waarover zij het langst moesten nadenken met het aantal leerlingen dat het item koos en de opmerking die erbij gemaakt werd*

Item	Moeilijkste	Langst nadenken
15. Als ik ruzie heb met iemand reageer ik op wat hij of zij zegt (reageren op = verder praten over en doorgaan op dat wat hij of zij zegt)	4 (Lange zin, snap het niet)	
8. Ik vertel uit mezelf iets in de groep	3 (Zonder dat iemand het vraagt?)	3
21. Als een taak niet meteen lukt zet ik toch door	3	3
5. Als ik iets naars meemaak praat ik daar wel over (naars = vervelends)	1	3 (Soms voel ik me prettig en soms niet)

Tabel 5.4 bevat de gemakkelijkste items. Korte items vonden de leerlingen gemakkelijk. Maar ook bij deze items was het feit dat het gedrag per situatie kan verschillen, een reden om een item moeilijk te vinden of om er lang over na te denken. Het lijkt erop of de leerlingen items ook gemakkelijk vinden, omdat het gedrag dat erin genoemd wordt hen gemakkelijk afgaat. Met de driepuntschaal werd bij vier items de antwoordmogelijkheid *nooit* niet gebruikt. Met de vierpuntschaal werd *nooit* bij deze items helemaal niet gebruikt en bij drie items werd ook *bijna nooit* niet gebruikt.

Tabel 5.4 *Items die leerlingen het gemakkelijkste en/of het moeilijkste vonden en/of waarover zij het langst moesten nadenken met het aantal leerlingen dat het item koos en de opmerking die erbij gemaakt werd ()*

Item	Gemakkelijkste	Moeilijkste	Langst nadenken
1. Als ik iets afspreek dan doe ik dat ook	5 (Dat doe ik altijd)		1 (Moeilijk antwoord op te geven)
2. Ik zeg sorry als ik iets onaardigs heb gedaan	5 (Dat hoort zo)		1 (Doe ik dit wel altijd?)
9. Ik maak een grapje	5 (Korte vraag en simpel)		1 (Grapjes kunnen ook gemeen zijn)

vervolg tabel 5.4

Item	Gemakkelijkste	Moeilijkste	Langst nadenken
17. Als ik een opdracht moet doen, doe ik het zoals de juf of meester het heeft uitgelegd	3 (Gewoon makkelijk. Ligt aan de situatie)		
10. Als ik ruzie heb verzin ik een oplossing	2		1 (Soms wel, soms niet)
23. Ik denk eerst na voordat ik iets doe	2		1 (Moeilijk antwoord op te geven)
6. Als ik een taak krijg, maak ik hem af (taak = opdracht)	2	1 (Soms hoeft dit niet)	

De leerlingen waren goed in staat om voorbeelden bij de items te bedenken. Bij item 19. *Ik zeg iets aardigs tegen andere mensen* verzoon een leerling: "Soms zeg ik: "Wat heb je leuke schoenen", en dan wil ik ze ook". En bij item 17. *Als ik een opdracht moet doen, doe ik het zoals de juf of meester het heeft uitgelegd*: "Als ik iets niet snap, doe ik het wel, als ik het wel snap, doe ik het op mijn eigen manier". Item 3: *Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat dat kind zegt* leverde het volgende voorbeeld: "Alleen als het waar is".

De Kruskal-Wallistest op de totaalscore liet geen verschillen tussen leerlingen zien, noch in relatie tot de taal die thuis gesproken wordt ($X^2=5,09$ $df=2$ $p=n.s.$) of mondelinge taalvaardigheid ($X^2=3,97$ $df=3$ $p=n.s.$), en evenmin in relatie tot de toetscore begrijpend lezen ($X^2=9,72$ $df=4$ $p=n.s.$). Vier leerlingen hadden een missing value, waardoor hun totaalscore niet in de analyse betrokken is. De taalvaardigheid van deze leerlingen lijkt hierin echter geen onderscheidende rol te spelen (Tabel 5.5).

Tabel 5.5 *Taalvaardigheid van de leerlingen met een missing value*

Taal die thuis gesproken wordt	n	Oordeel leerkracht Mondelinge taalvaardigheid	n	Toetsscore begrijpend lezen	n
NL	2	Goed	2	A	-
NL/andere taal	1	Redelijk	1	B	-
Alleen andere taal	1	Slecht	1	C	1
				D	-
				E	1
				Missing	2

Motivatie

De leerlingen hadden gemiddeld tien minuten nodig om de vragenlijst in te vullen. Over het algemeen vonden ze het invullen leuk en niet moeilijk, zo blijkt uit hun opmerkingen (Tabel 5.6). Zeven leerlingen zeiden uit zichzelf dat ze het beantwoorden van de items gemakkelijk vonden.

Tabel 5.6 *Opmerkingen over de pilotversie met het aantal leerlingen dat de opmerking maakte ()*

Hoe vond je het om de lijst in te vullen?
Opmerking
Leuke vragen (11)
Makkelijk (4)
Kon het snel invullen (1)
Normaal (1)
Niet als de CITO (1)
Niet zo moeilijk (2)
Hing van de vraag af (1)
Ligt eraan hoe je je voelt (1)
Soms een beetje raar (1)
Soms moeilijk (1)

Ook uit hun antwoorden op de vraag wat ze doen als ze iets niet begrijpen, bleek dat ze de lijst serieus hebben ingevuld (Tabel 5.7).

Tabel 5.7 *Strategieën om de items te begrijpen en te beantwoorden met het aantal leerlingen dat de strategie noemde ()*

Wat heb je gedaan toen je iets niet begreep?
Een paar keer gelezen, toen snapte ik het beter (5)
Goed over nagedacht (3)
Woorden tussen haakjes gelezen (3)
Een paar keer gelezen, toen maar wat ingevuld (2)

Antwoordschalen

De leerlingen hadden weinig moeite met de beide soorten antwoordschalen. Toch waren er op de vierpuntsschaal vier leerlingen met missing values, terwijl alle leerlingen op de driepuntsschaal alle vragen hadden ingevuld. Ook hadden alle vragen over de betekenis van de antwoordmogelijkheden betrekking op de vierpuntsschaal (Tabel 5.8). De driepuntsschaal leidde niet tot vragen.

Tabel 5.8 *Opmerkingen over de vierpuntsschaal*

nooit / bijna nooit / vaak / bijna altijd
Ik vond het moeilijk om tussen <i>bijna nooit</i> en <i>vaak</i> en tussen <i>vaak</i> en <i>bijna altijd</i> te kiezen
Ik wist niet dat <i>bijna altijd</i> vaker dan <i>vaak</i> was
Was <i>bijna altijd</i> het meest?
Ik miste <i>altijd</i>

Betrouwbaarheid

Cronbach's alfa op de totaalscore was .86 voor de versie met vierpuntsschaal en .77 voor de versie met de driepuntsschaal. Bij beide schalen werd de interne consistentie hoger als er items verwijderd worden. Bij de driepuntsschaal waren er zeven items met een item-restcorrelatie $<.20$ en twee items met een negatieve item-restcorrelatie; bij de vierpuntsschaal waren er drie items met een item-restcorrelatie $<.20$ en drie met een negatieve item-restcorrelatie.

Bruikbaarheid

Tabel 5.9 geeft aan welke scores gebruikt zijn, de mediaan en de interkwartielrange. Bij beide antwoordschalen werd niet bij alle items de hele range gebruikt. Bij de vierpuntsschaal was dit bij 15 items het geval. Bij vier items werden alleen *vaak / bijna altijd* gebruikt, bij 11 items *bijna nooit / vaak / bijna altijd*. Bij de driepuntsschaal werden bij 11 items alleen *soms / bijna altijd* gebruikt. Bij de meeste items was de interkwartielrange 1; dit gold voor beide schalen. Bij de driepuntsschaal was de mediaan bij vijftien items 2,5 of 3. Dit betekent dat leerlingen niet overwegend een middenpositie hebben gekozen. Bij de vierpuntsschaal hadden vier verschillende respondenten een missing value op vier verschillende items. Bij de driepuntsschaal waren er geen missing values.

Tabel 5.9 *Minimum-maximum score, mediaan en interkwartielrange per item bij de drie- en de vierpuntsschaal*

	3-puntsschaal (1-3)			4-puntsschaal (1-4)			
	Min-max	Mediaan	IQR	Min-max	Mediaan	IQR	Missing
Praat over naars	1-3	2,5	1	1-4	2	2	-
Maak grapje	1-3	3	1	2-4	3	1	-
Praat over samen meemaken	1-3	2,5	1	1-4	3	1	-
Zeg sorry	2-3	3	1	3-4	4	1	1
Houd rekening met ander	2-3	3	1	1-4	3	1	-
Help ander	2-3	2	1	1-4	3	1	-
Zeg iets aardigs	2-3	2	1	2-4	3	0	-
Doe wat ik afspreek	2-3	3	1	2-4	3	1	-
Vertel mijn ideeën	1-3	3	1	2-4	3	1	-
Overleg hoe we het gaan doen	2-3	2,5	1	2-4	3	1	-
Maak taak af	2-3	3	1	3-4	3	1	1
Volg aanwijzingen op	2-3	3	1	3-4	3	1	-
Zet door	1-3	2,5	1	2-4	4	1	1
Vertel in groep	1-3	2	1	2-4	3	1	-
Voel me prettig voor groep	2-3	2	0	1-4	3	0	-
Vraag aan onbekende	1-3	2	2	1-4	2,5	2	-
Beslis gemakkelijk	1-3	2	0	2-4	3	1	-
Zeg dat ik iets anders wil	1-3	2,5	1	1-4	3	2	-
Denk na voor doen	1-3	3	1	2-4	3	1	-
Zeg 'nee' als ik iets niet wil	2-3	3	0	3-4	4	1	1
Zeg niet houden afspraak	1-3	2	1	1-4	4	2	-
Zeg niet aardig doen	2-3	3	0	1-4	3	2	-
Vraag om hulp	1-3	2	1	2-4	3	1	-
Luister bij ruzie	1-3	1,5	1	1-4	3	2	-
Reageer bij ruzie	1-3	2	1	1-4	2	1	-
Verzin oplossing bij ruzie	1-3	2	1	2-4	3	2	

Bij beide schalen waren er items die geen normale verdeling benaderen, omdat de scheefheid en de kromming niet kleiner zijn dan $|1|$.

In Tabel 5.10 worden de totaalscores met de driepunts- en de vierpuntsschaal vergeleken van de leerlingen die volgens het oordeel van de leerkracht wel en niet zo sociaal competent zijn. Hiervoor zijn de vergelijkbaar gemaakte totaal-scores¹⁸ gebruikt. Om een beeld te geven van de spreiding zijn de interkwartielrange (IQR) en de minimale en de maximale score opgenomen.

Op de driepuntsschaal waren de scores van de niet zo sociaal competente leerlingen lager dan die van de sociaal competente leerlingen en dit verschil is significant (Mann-Whitney U = 2,5 p=.01). Bij de vierpuntsschaal was de mediaan van

de sociaal competente leerlingen lager dan die van de niet zo sociaal competente leerlingen. De overlap tussen de scores van de sociaal competente en niet zo sociaal competente leerlingen was daar ook relatief groot. Deze verschillen in de totaalscore zijn niet significant (Mann-Whitney $U = 7,0$ $p = n.s.$). De driepuntsschaal lijkt dus beter te onderscheiden tussen sociaal competente en niet zo sociaal competente leerlingen.

Tabel 5.10 *Vergelijking totaalscores met drie- en vierpuntsschaal van – volgens het oordeel van de leerkracht - sociaal competente (sc) en niet zo sociaal competente leerlingen (nsc)*

Oordeel LK	Driepuntsschaal 0-100 ¹⁸				Vierpuntsschaal 0-100 ¹⁸			
	n = 12	Mediaan	Min-max	IQR	n = 8	Mediaan	Min-Max	IQR
nsc	7	58	52-73	19	4	77	50-80	24
sc	5	77	69-89	14	4	70	67-89	18
missing	-	-	-	-	4	-	-	-

5.3.3 Conclusies

In dit pilotonderzoek stonden drie vragen centraal. De eerste vraag was of de leerlingen van de leerjaren zeven en acht in staat zijn om de items van de pilotversie te begrijpen en te beantwoorden. De tweede vraag was of zij voldoende gemotiveerd zijn om een zelfbeoordelingsinstrument voor sociale competentie in te vullen. De derde vraag was welke antwoordschaal beter voldeed, een driepunts- of een vierpuntsschaal.

Onze respondenten waren 24 leerlingen van de leerjaren zeven en acht. Op voor de onderzoeksvragen relevante kenmerken - leerjaar, sekse, taalvaardigheid en mate van sociale competentie – vertoonden zij voldoende variatie.

Onze conclusie is, dat leerlingen van de leerjaren zeven en acht in staat zijn om de items te begrijpen en te beantwoorden, ook de leerlingen met enige taalachterstand. De leerlingen waren in staat om eigen voorbeelden van sociaal competent gedrag bij de items te bedenken. Als ze items moeilijk vonden, kwam dat omdat ze een woord niet kenden of omdat ze het moeilijk vonden een antwoord te kiezen. Dat laatste was het geval als ze zich realiseerden dat hun gedrag mede afhankelijk is van de situatie waarin het plaatsvindt.

Leerlingen zijn ook gemotiveerd om het instrument in te vullen. Ze vonden het leuk om te doen. Uit strategieën die ze kozen als ze een item niet begrijpen, bleek dat ze geprobeerd hebben de items serieus te beantwoorden. Het is dus niet waarschijnlijk dat leerlingen zomaar wat invullen om ervan af te zijn, behalve als ze een vraag echt niet begrijpen. Het invullen duurde niet te lang. Het is dus aanvaardbaar om het instrument bij leerlingen van de leerjaren zeven en acht af te nemen. Maar het verdient aanbeveling om de pilotversie bij te stel-

len door de items korter te formuleren en de moeilijke woorden te vervangen.

De keuze voor een driepunts- of een vierpuntsschaal is niet eenvoudig; beide versies hebben voor- en nadelen. Voor de leerlingen was de driepuntsschaal het gemakkelijkste om in te vullen. Bij de vierpuntsschaal hadden ze vragen en kwamen er missing values voor. Dit was bij de driepuntsschaal niet het geval.

De betrouwbaarheid verschilde per versie. Cronbach's α was met de vierpuntsschaal hoger dan met de driepuntsschaal. Bij beide versies was de interne consistentie voldoende om van één schaal te kunnen spreken. Daarvoor moet Cronbach's α minimaal .65 zijn (Stokking, 1998). Bij beide schalen waren er items zijn die niet zo goed bij de andere items passen. Desondanks hebben we deze items niet willen verwijderen om de inhoudelijke vergelijkbaarheid van SCOL en zelfbeoordelingsinstrument te behouden. In het vervolgonderzoek is nagegaan of de interne consistentie verbetert door de formulering van de items bij te stellen.

Ook de bruikbaarheid van de beide versies verschilde. Bij beide versies werd niet de hele range aan antwoordmogelijkheden gebruikt. Maar dit was bij de vierpuntsschaal vaker het geval dan bij de driepuntsschaal. Verder had de driepuntsschaal een beter onderscheidend vermogen als het gaat om leerlingen die volgens de leerkracht wel of niet zo sociaal competent zijn. De bruikbaarheid van de driepuntsschaal is dus groter dan die van de vierpuntsschaal. Onze voorkeur gaat uit naar de driepuntsschaal, omdat deze beter begrepen wordt en een beter onderscheidend vermogen heeft.

Op basis van deze conclusies hebben we de pilotversie bijgesteld (Bijlage 5.1). De vragen 1, 4, 15, 16, 21 en 24 zijn iets anders geformuleerd, waarbij moeilijke woorden zijn vervangen en de zinnen zo mogelijk zijn ingekort. Bij item 21 hebben we de formulering die door de leerling werd voorgesteld, overgenomen. Bij vraag 9. *Ik maak een grapje* is als uitleg toegevoegd: niet om iemand voor gek te zetten. Vanaf dit moment heet het instrument de LeerlingSCOL.

5.4 Leerlingenconferentie

In paragraaf 5.1 hebben we de vraag gesteld of de wijze waarop leerkrachten *adequaat handelen in sociale situaties op school* operationaliseren, vergelijkbaar is met de manier waarop leerlingen dat doen. Het is mogelijk, dat leerlingen de LeerlingSCOL weliswaar begrijpen en kunnen invullen, maar dat de items niet het begrip sociale competentie representeren volgens de betekenis die de leerlingen aan het begrip toekennen (Swanborn, 1994; De Groot, 1966). De LeerlingSCOL is immers een rechtstreekse vertaling van de SCOL en die geeft vooral weer welk handelen leerkrachten adequaat vinden in situaties op school. Het spreekt niet vanzelf dat leerlingen datzelfde gedrag adequaat vinden. Is dat niet het geval, dan is het de vraag of de LeerlingSCOL wel doet wat hij beoogt, namelijk de mening van de leerling over de eigen sociale competentie in kaart brengen. Daarom hebben we nader onderzocht of de LeerlingSCOL valide is in

de ogen van leerlingen. Daarnaast is nagegaan of de leerlingen vinden dat de LeerlingSCOL hun privacy aantast, waardoor zij sociaal wenselijke antwoorden zouden kunnen geven. Deze vraag gaat nogmaals over de aanvaardbaarheid van de LeerlingSCOL.

5.4.1 Methode

Om de inhoudsvaliditeit van een concept te onderzoeken is een gangbare manier om de operationalisering ervan in een expertmeeting voor te leggen aan een groep deskundigen (bijvoorbeeld collega's) op dit gebied (Swanborn, 1994). In dit geval moesten we de deskundigen zoeken in de groep leerlingen van de leerjaren zeven en acht. Het ging om hun visie op en hun kennis van sociale competentie in situaties op school. Deze leerlingen hebben ervaring met omgaan met leeftijdgenoten en leerkrachten. Op basis van deze ervaring beschikken ze over praktijkkennis op dit gebied. We kunnen echter niet alle leerlingen als deskundigen beschouwen. Alleen leerlingen die zelf sociaal competent zijn, beschikken over de praktijkkennis waarnaar we op zoek waren, namelijk over hoe leerlingen sociaal competent omgaan met anderen. Een probleem daarbij was, hoe we konden vaststellen of leerlingen sociaal competent zijn. Leerlingen selecteren op basis van het oordeel van leeftijdgenoten heeft het nadeel, dat hiermee alleen de leerlingen gekozen worden die geaccepteerd worden door leeftijdgenoten en dat is niet precies hetzelfde als sociaal competent zijn (Walthall et al., 2005). Om verschillende redenen hebben we ervoor gekozen om de leerlingen te selecteren op basis van het oordeel van de leerkrachten. Over het algemeen is men het erover eens dat leerkrachten de sociale competentie van leerlingen goed kunnen beoordelen (Merrell, 2001). Het oordeel van de leerkracht was de eenvoudigste manier van selecteren, omdat er geen tijdrovende procedures in de groep nodig waren. Daarom hebben we een mogelijk neveneffect geaccepteerd, dat we alleen leerlingen selecteren die passen in het beeld van de sociaal competente leerling volgens "de" leerkracht. We hebben er echter wel voor gezorgd, dat er variatie in die beelden mogelijk is, want van de scholen die de leerlingen moesten selecteren, had slechts één school ook aan de ontwikkeling van de SCOL meegewerkt.

Expertgroep

We hebben vijf Rotterdamse basisscholen gevraagd om ieder vier sociaal competente leerlingen af te vaardigen. De scholen varieerden in denominatie en proportie leerlingen met een onderwijsachterstand (Tabel 5.11). De scholen varieerden ook in de mate waarin zij aan sociale competentie werken. Er was één Montessorischool en één Jenaplanschool. Op één school werd er gewerkt met de SCOL en met *Kinderen en... hun sociale talenten*, een methode die dezelfde categorieën hanteert als de SCOL. Eén school deed mee aan de ontwikkeling van de portfoliowerkwijze (Van Bokkem et al., 2006).

Tabel 5.11 *Denominatie en leerlingenpopulatie van de scholen van de deelnemers aan de leerlingenconferentie*

School	Denominatie	Leerlingengewicht		
		Geen %	.25 %	.9 %
A	Prot. Christelijk	13	61	70
B	Openbaar	-	-	-
C	Prot. Christelijk	69	15	16
D	Openbaar	14	11	75
E	Algemeen bijzonder	100		

Van elke school deden er vier leerlingen mee uit de leerjaren zeven en acht, per leerjaar twee, één jongen en één meisje. De groep bestond in totaal uit twintig leerlingen.

Vooraf waren de leerlingen geïnformeerd, dat zij aan een conferentie zouden deelnemen onder de titel *Helemaal sociaal?*. Omdat het begrip sociale competentie voor leerlingen erg abstract is, hebben we dit voor hen vertaald in *Omgaan met elkaar*.

De leerlingen hebben niet eerder de LeerlingSCOL ingevuld of gezien.

Opzet

De conferentie duurde een halve dag, waarin individuele en groepsactiviteiten elkaar afwisselden. Er is in tweetallen gewerkt, in groepen van vier leerlingen en plenair. De groepen van vier waren gevarieerd samengesteld; iedere groep bestond uit twee jongens en twee meisjes gelijkelijk afkomstig van leerjaar zeven en van leerjaar acht. De leerlingen van de scholen zaten door elkaar. De groepen hadden ieder een onderzoeksmedewerker als voorzitter; tevens was er een dagvoorzitter, die de plenaire activiteiten leidde.

Om de inhoudsvaliditeit te onderzoeken waren er twee activiteiten. Bij beide was het uitgangspunt de samenhang met de SCOL. Bij de eerste activiteit stond de vraag centraal hoe de leerlingen de categorieën van de SCOL zouden operationaliseren. Per categorie kregen de leerlingen twee minuten om individueel op te schrijven aan welke manieren van omgaan met elkaar zij dachten. Vervolgens werden deze manieren plenair besproken. Ook werd gevraagd of de leerlingen bepaalde manieren van met elkaar omgaan erg belangrijk vonden en of ze bepaalde manieren misten. Bij de tweede activiteit gingen we na welke samenhang de leerlingen in de items van de LeerlingSCOL zagen. Per tweetal kregen de leerlingen 13 items van de LeerlingSCOL. Elk item was op een losse strook geprint. De leerlingen moesten samen de items van de LeerlingSCOL plaatsen onder één van de acht categorieën. In de nabespreking kwamen de verschillende interpretaties van de items aan bod.

Om de aanvaardbaarheid van de LeerlingSCOL te onderzoeken is de leerlingen gevraagd wat ze van de items vonden en of ze de items van de LeerlingSCOL persoonlijk vonden. Ook hebben we hen gevraagd of ze geneigd zouden zijn tot sociaal wenselijke antwoorden, als ze de LeerlingSCOL in de klas zouden invullen en inleveren bij de leerkracht, waarbij het duidelijk was dat deze de antwoorden zou lezen.

5.4.2 Resultaten

Inhoudsvaliditeit

De leerlingen wisten veel verschillende manieren van omgaan met elkaar bij de categorieën te bedenken (Bijlage 5.3). Zij noemden daarbij zowel houdingsaspecten, als gedragingen, als situaties. Het viel op dat zij de categorieën soms heel letterlijk namen, zoals bij *Ervaringen delen* "Niet alleen eigen ervaringen delen, maar ook luisteren, het is tenslotte delen". De invulling van de categorieën kwam goed overeen met die van de LeerlingSCOL, maar er waren ook aanvullingen. Ook noemden de leerlingen aspecten die in de LeerlingSCOL bij de ene categorie zijn ondergebracht, als onderdeel van een andere categorie.

In Tabel 5.12 staan in de linkerkolom de categorieën van de LeerlingSCOL met in de tweede kolom de bijbehorende items. Per categorie zijn in de eerste rij overeenkomsten aangegeven tussen items van de categorie en de beschrijvingen van de leerlingen. In de tweede rij staan de verschillen daartussen. Dit zijn ofwel items die in de beschrijvingen van de leerlingen niet voorkwamen, of aspecten die volgens de leerlingen bij deze categorie horen, maar niet door een item vertegenwoordigd zijn. De beschrijvingen van de leerlingen zijn ingedeeld in gedrag en houding.

Bij vijf categorieën (*Ervaringen delen*, *Jezelf presenteren*, *Een keuze maken*, *Opkomen voor jezelf* en *Omgaan met ruzie*) werden de items volledig door de beschrijvingen van de leerlingen gedekt. Bij de overige drie categorieën was er steeds één item dat niet in de beschrijvingen van de leerlingen was terug te vinden. Bijvoorbeeld item 14. *Als ik samen met andere kinderen uit mijn klas een taak moet doen, vertel ik mijn ideeën*.

Bij alle categorieën noemden de leerlingen extra betekenissen, die soms bij een andere categorie aan de orde komen, maar niet altijd. Item 26. *Ik vraag iemand om hulp als iets niet lukt*, werd bijvoorbeeld meer genoemd bij *Omgaan met ruzie* en *Een taak uitvoeren*, terwijl het item in de LeerlingSCOL bij *Opkomen voor jezelf* hoort.

Opvallend was dat de leerlingen bij *Jezelf presenteren* ook een meer negatieve betekenis noemden, namelijk *Opscheppen*. Verder viel op dat leerlingen bij meer categorieën een uitleg gaven die te maken heeft met helpen, bijvoorbeeld bij *Een keuze maken: Mensen helpen bij keuzes* en bij *Ervaringen delen: Als iemand huiswerk of iets op school niet snapt of kan, dat je hem helpt*.

Tabel 5.12 Per categorie overeenkomsten (rij 1) en verschillen (rij 2) tussen de LeerlingSCOL (kolom 2) en de beschrijvingen van de leerlingen, ingedeeld naar gedrag (kolom 3) en houding (kolom 4)

<i>Ervaringen delen</i>	LeerlingSCOL	Volgens de leerlingen	
		<i>Gedrag</i>	<i>Houding</i>
Overeenkomsten	5. Als ik iets naars meemaak, praat ik daar wel over 11. Ik praat met een ander kind uit mijn klas over wat we samen hebben meegemaakt 9. Ik maak een grapje	Positieve en negatieve dingen aan anderen vertellen Praten over je ervaringen	Elkaar vertrouwen Durven te vertellen Anderen jouw plezier gunnen (mee laten delen in positieve ervaringen)
Verschillen		Kennis, vaardigheid en ervaringen delen om de ander te helpen Luisteren	

<i>Aardig doen</i>	LeerlingSCOL	Volgens de leerlingen	
		<i>Gedrag</i>	<i>Houding</i>
Overeenkomsten	7. Als iemand verdrietig is, of iets niet kan, houd ik daar rekening mee 13. Ik help een ander 19. Ik zeg iets aardigs tegen andere mensen	Mensen helpen en troosten Nieuwelingen bij de groep betrekken Iets liefs of aardigs zeggen over iemand	Elkaar vertrouwen Vrienden worden Doen zoals jij wil dat ze ook met jou omgaan Niet alleen aan jezelf denken
Verschillen	2. Ik zeg 'sorry' als ik iets onaardigs heb gedaan	Delen Troosten	

<i>Samen spelen en werken</i>	LeerlingSCOL	Volgens de leerlingen	
		<i>Gedrag</i>	<i>Houding</i>
Overeenkomsten	1. Als ik iets afspreek doe ik dat ook. 24. Als ik samen met andere kinderen iets moet doen, overleg ik eerst hoe we eraan gaan werken.	Goed kunnen samenwerken Samen iets doen / spelen	Niet alleen doen wat je zelf wilt
Verschillen	14. Als ik samen met andere kinderen uit mijn klas een taak moet doen, vertel ik mijn ideeën.	Plezier maken Niemand buitensluiten Elkaar helpen met waar je goed in bent Als iemand slim is, niet alleen met hem werken, ook spelen	Vragen of de ander zin heeft Werken is serieus Elkaar niet gebruiken

<i>Een taak uitvoeren</i>	LeerlingSCOL	Volgens de leerlingen	
		<i>Gedrag</i>	<i>Houding</i>
Overeenkomsten	6. Als ik een taak krijg, maak ik hem af 17. Als ik een opdracht moet doen, doe ik het zoals de juf of meester het heeft uitgelegd	Als je een keuze hebt gemaakt, het ook afmaken Goed luisteren welke taak je moet doen	Zelf doen, niet zeuren, uitstellen of afschuiven
Verschillen	21. Als een taak niet meteen lukt, probeer ik het nog een keer	Doen wat je moet doen Hulp vragen als je iets niet snapt, kunt Helpen	Je niet als sloof laten gebruiken Met sommige vrienden is het niet slim om daarmee te werken

<i>Jezelf presenteren</i>	LeerlingSCOL	Volgens de leerlingen	
		<i>Gedrag</i>	<i>Houding</i>
Overeenkomsten	8. Ik vertel uit mezelf iets in de groep 16. Als ik iets aan de groep vertel of laat zien, ben ik ontspannen 22. Ik vraag iets aan iemand, ook al ken ik die niet zo goed	Dat je rustig met anderen kan praten en spreekbeurt hebt, dat je rustig kan vertellen Gewoon doen zoals je altijd doet Jezelf voorstellen	Goede en slechte kanten laten zien Jezelf kenbaar maken
Verschillen		Opscheppen	Laten zien wat je in huis hebt

<i>Een keuze maken</i>	LeerlingSCOL	Volgens de leerlingen	
		<i>Gedrag</i>	<i>Houding</i>
Overeenkomsten	4. Ik beslis makkelijk wat ik wil 18. Als ik iets anders wil dan de andere kinderen uit mijn klas, zeg ik dat 23. Ik denk eerst na voordat ik iets doe	Niet heel lang over piekeren Zelf kiezen voor dingen en niet met anderen meelopen Uitzoeken wat het beste is Goed nadenken voordat je een keuze maakt	Durven te beslissen Zelf kiezen
Verschillen		Mensen helpen bij keuzes; voor- en nadelen geven	Niet bang zijn voor nieuwe ervaringen In groep is overleg nodig

<i>Opkomen voor jezelf</i>	LeerlingSCOL	Volgens de leerlingen	
		<i>Gedrag</i>	<i>Houding</i>
Overeenkomsten	12. Ik zeg 'nee' als ik iets niet wil. 20. Als iemand zich niet aan een afspraak houdt, zeg ik daar iets van. 25. Als iemand onaardig tegen me doet, zeg ik daar iets van. 26. Ik vraag iemand om hulp als iets niet lukt.	Maak van je hart geen moordkuil: gewoon zeggen - als je iets niet leuk vindt - wat je wilt Niet alles pikken Jezelf beschermen door maatregelen te nemen en desnoods de juf of meester erbij halen	Durf te zeggen wat je niet wilt
Verschillen			Trek je niets van anderen aan Doe wat je zelf leuk vindt Niet huilen, want daar schiet je niets mee op

<i>Omgaan met ruzie</i>	LeerlingSCOL	Volgens de leerlingen	
		<i>Gedrag</i>	<i>Houding</i>
Overeenkomsten	3. Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat dat kind zegt. 10. Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing. 15. Als ik ruzie heb met iemand ga ik in op wat hij of zij zegt.	Goed begrijpen waarom de ander boos is Ruzies niet wegstoppen, maar zelf oplossen door te praten Als mensen ruzie maken, proberen het op te lossen	Anderen hebben recht op hun eigen mening
Verschillen		Niet anderen erbij betrekken Hulp vragen Ruzie oplossen door afspraken te maken en je daaraan te houden Probeer je over de ruzie heen te zetten	Als jij iets niet leuk vindt, doe het ook niet bij een ander Niet uitlokken Niet teveel met ruzies bemoeien

In Tabel 5.13 is aangegeven hoe de leerlingen de items bij de categorieën indeelden en hoeveel leerlingen het al dan niet eens waren met de indeling van de LeerlingSCOL. De leerlingen deelden acht items unaniem (tien leerlingen¹⁹) en acht items met grote meerderheid (acht leerlingen) in bij de categorieën waarbij zij in de LeerlingSCOL behoren. Vier items deelden zij unaniem en twee met grote meerderheid elders in. In veel gevallen deden zij dit (unaniem of met grote meerderheid) overeenkomstig de betekenis die zij in het vorige onderdeel aan de categorie gaven. *Als ik iets afspreek dan doe ik dat ook* deelden zij bijvoorbeeld in bij *Een taak uitvoeren* en *Ik vertel uit mezelf iets in de groep* bij *Ervaringen delen*. Over zes items waren de meningen verdeeld.

De items die in de LeerlingSCOL bij *Omgaan met ruzie* horen, werden door de leerlingen unaniem bij deze categorie ingedeeld. Bij *Aardig doen* en *Een taak uitvoeren* deelde de grote meerderheid van de leerlingen de items bij de categorie waarbij ze volgens de LeerlingSCOL horen. Over de overige vijf categorieën waren de meningen verdeeld.

Tabel 5.13 *Indeling van de items bij de categorieën door de leerlingen, met het aantal leerlingen () dat het item bij dezelfde categorie als in de LeerlingSCOL indeelde of bij een andere categorie*

Ervaringen delen	Zelfde categorie	Andere categorie
5. Als ik iets naars meemaak, praat ik daar wel over	(10)	
9. Ik maak een grapje	(0)	Aardig doen (8) Omgaan met ruzie (2)
11. Ik praat met een ander kind uit mijn klas over wat we samen hebben meegemaakt	(10)	

Aardig doen	Zelfde categorie	Andere categorie
2. Ik zeg 'sorry' als ik iets onaardigs heb gedaan	(8)	Omgaan met ruzie (2)
7. Als iemand verdrietig is, of iets niet kan, houd ik daar rekening mee	(8)	Samen spelen en werken (2)
13. Ik help een ander	(8)	Samen spelen en werken (2)
19. Ik zeg iets aardigs tegen andere mensen	(6)	Jezelf presenteren (2)

Samen spelen en werken	Zelfde categorie	Andere categorie
1. Als ik iets afspreek doe ik dat ook.	(0)	Een taak uitvoeren (10)
14. Als ik samen met andere kinderen uit mijn klas een taak moet doen, vertel ik mijn ideeën.	(0)	Ervaringen delen (6) Een taak uitvoeren (2) Jezelf presenteren (2)
24. Als ik samen met andere kinderen iets moet doen, overleg ik eerst hoe we eraan gaan werken.	(8)	Ervaringen delen (2)

Een taak uitvoeren	Zelfde categorie	Andere categorie
6. Als ik een taak krijg, maak ik hem af	(10)	
17. Als ik een opdracht moet doen, doe ik het zoals de juf of meester het heeft uitgelegd	(8)	Opkomen voor jezelf (2)
21. Als een taak niet meteen lukt, probeer ik het nog een keer	(8)	Een keuze maken (2)

Jezelf presenteren	Zelfde categorie	Andere categorie
8. Ik vertel uit mezelf iets in de groep	(2)	Ervaringen delen (8)
16. Als ik iets aan de groep vertel of laat zien, ben ik ontspannen	(8)	Opkomen voor jezelf (2)
22. Ik vraag iets aan iemand, ook al ken ik die niet zo goed	(4)	Ervaringen delen (2) Samen spelen en werken (4)

Een keuze maken	Zelfde categorie	Andere categorie
4. Ik beslis makkelijk wat ik wil	(10)	
18. Als ik iets anders wil dan de andere kinderen uit mijn klas, zeg ik dat	(0)	Opkomen voor jezelf (8)
23. Ik denk eerst na voordat ik iets doe	(8)	Jezelf presenteren (2) En taak uitvoeren (2)

Opkomen voor jezelf	Zelfde categorie	Andere categorie
12. Ik zeg 'nee' als ik iets niet wil.	(4)	Een keuze maken (6)
20. Als iemand zich niet aan een afspraak houdt, zeg ik daar iets van.	(6)	Omgaan met ruzie (2)
25. Als iemand onaardig tegen me doet, zeg ik daar iets van. 26. Ik vraag iemand om hulp als iets niet lukt.	(10) (2)	Ervaringen delen (2) Samen spelen en werken (4) Ervaringen delen (2) Een taak uitvoeren (2)

Omgaan met ruzie	Zelfde categorie	Andere categorie
3. Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat dat kind zegt.	(10)	
10. Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.	(10)	
15. Als ik ruzie heb met iemand ga ik in op wat hij of zij zegt.	(10)	

Aanvaardbaarheid

De leerlingen vonden het bijna allemaal leuk om de lijst in te vullen, twee jongens vonden het "gewoon". "Het is gemakkelijk omdat het over jezelf gaat." En: "Het is goed, omdat je gaat nadenken over hoe je zelf doet."

Over het algemeen vonden de leerlingen de items duidelijk, maar niet alle items waren voor iedereen duidelijk (Tabel 5.14).

Tabel 5.14 *Items die niet voor alle leerlingen duidelijk waren, met de vragen die de leerlingen erbij stelden*

4. *Ik beslis makkelijk wat ik wil.* Wat wordt hier bedoeld?
6. *Als ik een taak krijg, maak ik hem af.* Een leerling vindt deze vraag lastig, omdat er verschil is tussen een reken- of een taalopdracht.
22. *Ik vraag iets aan iemand ook al ken ik die niet zo goed.* Een leerling vindt dit raar omdat hij van zijn ouders heeft geleerd dat dit niet mag.

Enkele items gaan over hetzelfde, vonden sommigen en dat was niet nodig. De leerlingen vonden alle items belangrijk, maar de volgende items werden door sommigen genoemd als iets belangrijker (Tabel 5.15).

Tabel 5.15 *Items die volgens de leerlingen belangrijk zijn*

1. *Als ik iets afspreek, doe ik het ook.*
4. *Ik beslis makkelijk wat ik wil.*
7. *Als iemand verdrietig is of iets niet kan, houd ik daar rekening mee.*
10. *Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.*
12. *Ik zeg 'nee' als ik iets niet wil.*

De meeste leerlingen vonden het niet erg als de juf of meester de resultaten leest. Ze vonden het zelfs wel positief "dan weet ze hoe je bent". Een leerling merkte op: "Het zijn wel persoonlijke vragen, maar niet privé. Het gaat wel om jou, maar niet om jouw leven, bijvoorbeeld je telefoonnummer, op wie je verliefd bent, waar je geld is". Drie leerlingen twijfelden. Een leerling vond de relatie met de leerkracht belangrijk "alleen als het een leuke juf of meester is". De tweede meende, dat het verschilt per leerling of je het erg vindt of niet. De leerlingen op de conferentie vinden het niet erg, omdat ze de lijst allemaal positief hebben ingevuld. Ze zijn goed in omgaan met elkaar. Als je er niet goed in bent, is het misschien niet leuk als anderen dat weten. En de derde merkte op dat hij het niet erg vindt als zijn vrienden het lezen, maar wel als de leerkracht het leest.

Het merendeel van de leerlingen vond het niet erg, als andere kinderen weten hoe ze de LeerlingSCOL hebben ingevuld. Ook andere leerlingen hebben dingen waarin ze goed of minder goed zijn en het kan handig zijn, als ze weten hoe je bent; de meesten weten dat toch al.

Maar er waren ook leerlingen die niet graag hebben, dat anderen weten hoe ze de lijst hebben ingevuld, omdat ze bang zijn dat anderen over hen gaan roddelen of iets negatiefs denken over de resultaten.

Vier van de vijf groepen leerlingen vonden de items van de LeerlingSCOL niet of niet zo erg privé. Eén groepje vond de items wel privé en meende dat er alleen over de resultaten gesproken mag worden als de leerling het zelf wil.

Over de vraag of de leerlingen meer sociaal wenselijke antwoorden zouden geven als ze zouden weten dat de leerkracht of iemand anders het zou lezen, waren de meningen verdeeld. Sommigen meenden dat ze dat niet zouden doen "Ze komen er toch wel achter hoe je bent". Anderen zeiden, dat dit vooral een rol speelt als ze niét zo goed in iets zouden zijn "bijvoorbeeld bij de vraag *als ik een opdracht moet doen, doe ik het zoals de juf of meester het heeft uitgelegd*, zou ik het misschien positiever invullen, als ik wist dat de juf het zou lezen."

5.4.3 Conclusies

De conferentie is georganiseerd als expertmeeting om na te gaan of de inhoud van de LeerlingSCOL ook voor leerlingen valide is en om een beeld te krijgen van de aanvaardbaarheid van de LeerlingSCOL voor de leerlingen. De conferentie bleek een goed middel om deze vragen te beantwoorden. Bij alle activiteiten droegen de leerlingen veel ideeën aan en ze konden zich ook verplaatsen in minder sociaal competente leerlingen.

De inhoudsvaliditeit van de LeerlingSCOL is goed als het gaat om de lijst in zijn geheel. De manier waarop de leerlingen de categorieën operationaliseerden komt grotendeels overeen met de operationalisering in de SCOL en de LeerlingSCOL. Naast de inhoudelijke overeenkomsten is ook gebleken, dat de leerlingen andere accenten leggen. De rode draad in hun uitleg van de categorieën was: elkaar helpen, en ervoor zorgen dat iedereen in de groep wordt opgenomen en tegelijkertijd een zekere mate van onafhankelijkheid tentoonspreiden. Deze elementen kwamen ook naar voren in de items die de leerlingen belangrijk vinden. Ook uit ander onderzoek blijkt dat ervoor zorgen dat iedereen in de groep mee mag doen, voor kinderen een belangrijk element van prosociaal gedrag is (Sunwolf & Leets, 2003). De ordening van de items bij de categorieën was voor de leerlingen minder vanzelfsprekend. De manier waarop zij de items bij de categorieën plaatsten, verschilde ten dele van de ordening in de LeerlingSCOL. Hierbij viel op dat de leerlingen de items vrij letterlijk nemen. De items waarin het woord 'ruzie' voorkomt, werden bijvoorbeeld alle bij de categorie *Omgaan met ruzie* geplaatst. Meestal was de wijze waarop de leerlingen de items bij de categorie indeelden, begrijpelijk.

Het is instrument is aanvaardbaar voor de leerlingen. Zij vonden de inhoud belangrijk en waren gemotiveerd om de lijst in te vullen. Ook beschouwden ze het beantwoorden van de vragen niet als een inbreuk op hun privacy. Deze sociaal competente leerlingen vonden het feit, dat de leerkracht de antwoorden leest, geen reden om sociaal wenselijke antwoorden te geven. Maar ze meenden dat dit wel een probleem zou kunnen zijn, als een leerling niet zo sociaal competent is, of als de relatie met de leerkracht niet zo goed is. Dit is een aandachtspunt voor de handleiding van de leerkrachten. Het is in elk geval van belang om de informatie zowel van de SCOL als van de LeerlingSCOL als vertrouwelijke informatie te behandelen, omdat leerlingen het ook onprettig kunnen vinden als medeleerlingen van de informatie op de hoogte zijn.

Definitieve versie LeerlingSCOL

Om de aandacht van de leerlingen bij het beantwoorden van de items meer in de richting van de bijbehorende categorie te leiden, zijn nog enkele kleine wijzingen in de woordvolgorde van de items aangebracht (zie Bijlage 5.1).

5.5 Landelijk onderzoek

In deze paragraaf gaan we in op de betrouwbaarheid, de validiteit en de bruikbaarheid van de LeerlingSCOL. Ook beschrijven we de normering van het instrument.

5.5.1 Methode

De betrouwbaarheid, de validiteit en de bruikbaarheid van de LeerlingSCOL zijn onderzocht door het instrument af te nemen bij basisschoolleerlingen van de leerjaren zeven en acht in Nederland. De afname vond plaats in november 2003.

Steekproef

De wijze waarop de steekproef was samengesteld, is beschreven in paragraaf 3.1. Deze steekproef had dezelfde kenmerken als die in paragraaf 3.1 wat betreft de spreiding van de scholen over Nederland, de verdeling van de scholen per stedelijkheidsklasse en de denominatie. 14 scholen leverden 612 leerlingen voor het onderzoek. In totaal beschikken we over 540 leerlingen met geldige scores, ongeveer evenveel jongens als meisjes en ongeveer evenveel leerlingen van leerjaar zeven en acht (Tabel 5.16 en 5.17).

Tabel 5.16 *Aantallen leerlingen per leerjaar in de steekproef*

Leerjaar	n	%
7	285	52,8
8	255	47,2
Totaal	540	100

Tabel 5.17 *Aantallen jongens en meisjes in de steekproef*

Sekse	n	%
Jongen	257	47,6
Meisje	283	52,4
Totaal	540	100

De proporties leerlingen met verschillende leerlinggewichten weken af van de Nederlandse situatie (Chi-kwadraat = 42,70 df = 2 p=.00). De leerlingen zonder extra gewicht waren iets ondervertegenwoordigd Tabel 5.18).

Tabel 5.18 Aantallen leerlingen per leerlinggewicht in de steekproef

Leerlinggewicht	Steekproef		Nederland
	n	%	%
Geen	328	60,7	72,9
.25	117	21,7	13,9
.9	95	17,6	13,2
Totaal	540	100	100

Omdat alle soorten leerlinggewichten in ruime mate vertegenwoordigd waren en maximale variatie vertoonden, had dit geen effect voor het bepalen van de betrouwbaarheid en de validiteit van de LeerlingSCOL. Voor de normering kan de onevenredige vertegenwoordiging echter wel effect hebben. Omdat we wisten hoe de distributie van deze subgroepen binnen de populatie was, konden we de steekproef corrigeren door weging (Garson, 2006; Westerbeek, 1999; Hox, 1998). Subgroepen die ondervertegenwoordigd zijn, krijgen daarbij iets meer gewicht, waardoor ze zwaarder meetellen bij de analyses en subgroepen die oververtegenwoordigd zijn, krijgen iets minder gewicht en tellen dus ook minder mee. In dit geval was alleen weging op de variabele leerlinggewicht noodzakelijk, omdat de overige te onderscheiden subgroepen wel gelijk vertegenwoordigd waren. Tabel 5.19 toont de proporties leerlingen met verschillende leerlinggewichten in de Nederlandse populatie en in onze steekproef. Het gewicht ter correctie van de steekproef is berekend door het percentage in de Nederlandse populatie te delen door het percentage leerlingen in de steekproef. In de laatste kolom staan de gewichten die ter correctie aan de groepen leerlingen met verschillende leerlinggewichten zijn toegekend.

Tabel 5.19 Proporties leerlingen met verschillend leerlinggewicht in Nederland en in de steekproef en de gewichten ter correctie van de onevenredigheid

Leerlinggewicht	Nederland %	Steekproef %	Gewicht ter correctie
Geen	72,9	60,7	1,2
.25	13,9	21,7	0,64
.9	13,2	17,6	0,75

Missing values

72 leerlingen hadden de LeerlingSCOL niet volledig ingevuld, waardoor geen totaalscore kon worden bepaald. De aantallen leerlingen met missing values varieerden per school van 1 tot 9 leerlingen (mediaan = 5), de percentages liepen uiteen van 6% tot 24% per school. De missing values waren evenredig verdeeld onder de subgroepen die voor ons onderzoek relevant zijn (jongens/meisjes; leerlingen van leerjaar zeven/acht; leerlingen met leerlinggewicht 0/.25/.9). Er waren relatief evenveel jongens als meisjes die de LeerlingSCOL niet volledig hebben ingevuld (12%, 35 jongens en 37 meisjes). De aantallen leerlingen met missing values verschilden niet per leerlinggewicht (40 leerlingen zonder leerlinggewicht (11%); 16 .25-leerlingen (12%); 14 .9-leerlingen (14%) ($X^2 = 2.36$ $df=2$ $p= n.s.$). Evenmin verschilden de percentages missing values per leerjaar (in leerjaar 7 misten er 41 leerlingen (13%); in leerjaar 8 misten er 31 leerlingen (11%) ($X^2 = 3,38$ $df=1$ $p= n.s.$).

De LeerlingSCOL

De LeerlingSCOL bestaat, net als de SCOL, uit 26 items, ingedeeld in acht categorieën. De categorieën *Ervaringen delen*, *Samen spelen en werken*, *Een taak uitvoeren*, *Jezelf presenteren*, *Een keuze maken* en *Omgaan met ruzie* bestaan uit drie items. De categorieën *Aardig doen* en *Opkomen voor jezelf* bestaan uit vier items. De scoremogelijkheden bij de LeerlingSCOL zijn *bijna nooit* (waarde = 1), *soms* (waarde = 2) en *bijna altijd* (waarde = 3). De totaalscore en de score per categorie wordt verkregen door de itemscores bij elkaar op te tellen. De mogelijke range van de LeerlingSCOL loopt van 26 (26×1) tot 78 (26×3). De hoogte van de scores per categorie loopt van 3 (3×1) tot 9 (3×3) bij een categorie bestaande uit drie items en van 4 (4×1) tot 12 (4×3) bij een categorie van vier items.

Opzet

Om de betrouwbaarheid van de LeerlingSCOL te bepalen, is Cronbach's α berekend, zowel van de LeerlingSCOL als geheel, als van de categorieën die we bij de SCOL hebben onderscheiden. Omdat de LeerlingSCOL een zelfbeoordelingslijst is, was het niet mogelijk om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vast te stellen. Evenmin hebben we de test-hertest betrouwbaarheid kunnen bepalen, omdat het niet mogelijk was de LeerlingSCOL in korte tijd tweemaal af te nemen.

Om de validiteit van de LeerlingSCOL te bepalen, hebben we de interne structuur en de begripsvaliditeit van de LeerlingSCOL onderzocht. In de SCOL vonden we als interne structuur drie factoren met een matige samenhang, *Innemend en meelevend sociaal handelen*, *Actief en betrokken sociaal handelen* en *Zorgvuldig en betrouwbaar sociaal handelen*. Omdat de items van de LeerlingSCOL een rechtstreekse vertaling zijn van die van de SCOL, zou de LeerlingSCOL een vergelijkbare structuur kunnen hebben. Daarom zijn we met een maximum likelihood factoranalyse²⁰ nagegaan of we deze structuur ook in de LeerlingSCOL konden herkennen. Vanwege de veronderstelde samenhang tussen de gevonden factoren, hebben we daarbij de oblimin rotatie gebruikt, waarbij samenhang tussen de factoren mogelijk is.

Om een indicatie te krijgen van de begripsvaliditeit kunnen we de resultaten vergelijken met de resultaten uit ander onderzoek. Elliot, DiPerna, Mroch en Lang (2004) vonden bijvoorbeeld, dat leerkrachten jongens lager beoordelen dan meisjes als het gaat om interpersoonlijke vaardigheden, terwijl er bij de zelfbeoordelingen geen significante verschillen tussen jongens en meisjes gevonden worden. Ook Sneed (2002) vond geen significante verschillen in de zelfbeoordelingen van jongens en meisjes op de Social Skills Rating System for Children (basisschoolleerlingen, tussen acht en twaalf jaar oud). Lee, Super en Harkness (2003) vonden bij Koreaanse kinderen, dat leerlingen zich naarmate ze ouder worden als minder sociaal competent beoordelen. Bij meisjes is die afname sterker dan bij jongens. Of leerlingen met een verschillend leerlinggewicht hun sociale competentie anders beoordelen, wisten we niet, maar we zijn nagegaan of dat in deze steekproef het geval is.

Om de bruikbaarheid van het instrument vast te stellen, hebben we het onderscheidend vermogen en de moeilijkheidsgraad van het instrument onderzocht. Een indicator hiervoor is dat alle antwoordmogelijkheden benut worden.

De normering van de LeerlingSCOL is - net zoals bij de SCOL - gebaseerd op de percentielscores van de leerlingen in de steekproef. De motivering hiervoor is in grote lijnen dezelfde als bij de normering van de SCOL, namelijk dat de problemen het grootst zullen zijn bij de 25% laagst scorende leerlingen (§ 3.5).

5.5.2 Resultaten

Bruikbaarheid

De minimale score op de LeerlingSCOL was 26; de maximale score was 78. De leerlingen in de steekproef scoorden tussen 42 en 78. Er waren dus geen leerlingen die op alle items *bijna nooit* scoren, maar er waren wel leerlingen die de maximale score haalden. Bij alle items werd de hele range aan antwoordmogelijkheden gebruikt. Acht items waren niet te vergelijken met een normale verdeling, daarvan was de scheefheid of de kromming >-1 . Op één item na waren alle items negatief scheef, dat wil zeggen dat hun onderscheidend vermogen aan de linkerkant (de lage scores) beter is dan aan de rechterkant. Een uitzondering hierop vormde het item *Ik vraag iets aan iemand, ook al ken ik die niet zo goed*. Bij de helft van de items was de mediaan 3; de helft van de leerlingen scoorde hier de maximale score. In Tabel 5.20 zijn de medianen en de interkwartielranges van de totaalscore en de categoriescores van alle leerlingen in de steekproef en van de subgroepen opgenomen. Wat opvalt, zijn de hoge scores voor *Aardig doen*, *Samen spelen en werken*, *Een taak uitvoeren* en *Opkomen voor jezelf*. Aan de interkwartielrange zien we dat de spreiding klein is; 50% van de leerlingen had een score die slechts één of een halve punt verschilt met de mediaan. De enige uitzondering hierop vormde de groep 1.25-leerlingen op de categorie *Opkomen voor jezelf*. Uit de scores van de leerlingen in deze steekproef blijkt dat de meeste leerlingen zichzelf als sociaal competent beoordelen. Zij scoorden overwegend *soms* en *bijna altijd*. *Jezelf presenteren* vonden de leerlingen de moeilijkste categorie; op deze

categorie scoorden ze overwegend *soms*. Dit gold in iets mindere mate ook voor *Omgaan met ruzie*.

Tabel 5.20 *Mediaan en interkwartielrange (IQR) van de totaalscore en de score per categorie van de gehele steekproef en de subgroepen*

		Leerjaar		Sekse		Leerlinggewicht			Totaal
		7	8	Jongen	Meisje	0	.25	.9	
	n	285	255	257	283	328	117	95	540
Totaalscore (26-78)	Mediaan	62	61	61	62	62	62	61	62
	IQR	8	7	7	7	7	8	7	7
Ervaringen delen (3-9)	Mediaan	7	7	7	7	7	7	7	7
	IQR	2	2	1	2	2	2	2	2
Aardig doen (4-12)	Mediaan	11	10	10	11	11	10	10	10
	IQR	2	2	2	2	2	2	2	2
Samen spelen en werken (3-9)	Mediaan	8	8	8	8	8	8	7	8
	IQR	2	2	2	2	2	2	1	2
Een taak uitvoeren (3-9)	Mediaan	8	8	8	8	8	8	8	8
	IQR	2	2	2	2	2	2	1	2
Jezelf presenteren (3-9)	Mediaan	6	6	6	6	6	6	6	6
	IQR	2	2	2	2	2	2	2	2
Een keuze maken (3-9)	Mediaan	7	7	7	7	7	7	7	7
	IQR	2	2	2	2	2	2	2	2
Opkomen voor jezelf (4-12)	Mediaan	10	10	10	10	10	9	10	10
	IQR	2	2	2	2	2	3	2	2
Omgaan met ruzie (3-9)	Mediaan	6	6	6	7	7	6	6	6
	IQR	1	1	1	1	1	1	2	1

Betrouwbaarheid

Tabel 5.21 bevat de Cronbach's alpha's van de steekproef als geheel en van de diverse subgroepen. De interne consistentie van de LeerlingSCOL schomelde rond .70. Het instrument had een hogere interne consistentie voor meisjes dan voor jongens en voor leerlingen met allochtone laag opgeleide ouders dan voor de overige leerlingen. Ook was de interne consistentie hoger voor leerlingen van leerjaar acht in vergelijking met leerlingen van leerjaar zeven. Daarmee volgden de resultaten precies het patroon dat Borgers et al. (2000) aangeven, namelijk dat meisjes en oudere leerlingen data met een hogere interne consistentie produceren.

Tabel 5.21 *Interne consistentie voor de steekproef en de subgroepen*

	Leerjaar		Sekse		Leerlinggewicht			Totaal
	7	8	Jongen	Meisje	0	.25	.9	
LeerlingSCOL (26 items)	.63	.75	.66	.72	.68	.68	.73	.70

In Tabel 5.22 zijn de alfa's per categorie weergegeven. In de LeerlingSCOL was de interne consistentie van de categorieën lager dan .60. Dit betekent dat de categorieën in de LeerlingSCOL niet als schalen beschouwd mogen worden. Vanwege de lage betrouwbaarheid van de categorieën zijn de overige analyses alleen op de totaalscore uitgevoerd.

Tabel 5.22 *Cronbach's α per categorie*

Categorie	Cronbach's α
Ervaringen delen (3 items)	.22
Aardig doen (4 items)	.54
Samen spelen en werken (3 items)	.32
Een taak uitvoeren (3 items)	.30
Jezelf presenteren (3 items)	.28
Een keuze maken (3 items)	.14
Opkomen voor jezelf (4 items)	.31
Omgaan met ruzie (3 items)	.35

Interne structuur

Omdat de SCOL drie factoren heeft, kozen we aanvankelijk ook bij de LeerlingSCOL een drie-factoroplossing. De LeerlingSCOL had echter weinig structuur. Ongeroeteerd waren er vier items met $h^2 > .20$. De overige items laadden lager. De drie factoren die de factoranalyse leverde, verklaarden samen ruim 15% van de variantie. Twee factoren hadden een eigenwaarde groter dan één. Op de derde factor laadden de items voornamelijk negatief. De drie-factorstructuur van de SCOL was dus niet terug te vinden in de LeerlingSCOL. Daarom besloten we tot een twee-factoroplossing (Tabel 5.23). Deze verklaarden samen echter slechts 13% van de variantie. De eerste factor bestond uit 14 items en was grotendeels een combinatie van de factoren *Innemend en meelevend sociaal handelen* en *Zorgvuldig en betrouwbaar sociaal handelen* van de SCOL. Alleen het item *Ga in op ander bij ruzie* plaatsten de leerlingen bij de tweede factor. De tweede factor kwam grotendeels overeen met de SCOL-factor *Actief en betrokken sociaal handelen*. Drie items van die factor behoorden volgens de leerlingen meer bij de eerste factor, namelijk *Praat over naars meegemaakt*, *Vraagt een ander om hulp* en *Overlegt over aanpak*. Door deze verschuivingen kwam het accent bij de tweede factor meer te liggen op actief en zelfverzekerd gedrag. De eerste factor konden we karakteriseren

met *Innemend en betrouwbaar sociaal handelen* en de tweede factor met *Actief en zelf-verzekerd sociaal handelen*. Beide factoren hingen positief samen (.31).

Tabel 5.23 *Pattern matrix van de maximum likelihood analyse met oblimin rotatie voor twee factoren*

	Factor		h ²
	Innemend en betrouwbaar	Actief en zelfverzekerd	
Ik help ander	.49	.19	.33
Ik zeg iets aardigs	.48	-.07	.21
Ik denk na voor doen	.44	-.08	.18
Ik volg aanwijzingen op	.44	-.18	.17
Ik verzin oplossing bij ruzie	.43	.02	.19
Ik houd rekening met ander	.40	.13	.21
Ik doe taak nog eens bij niet lukken	.39	-.00	.15
Ik zeg sorry	.36	-.02	.13
Ik overleg over aanpak	.30	.15	.14
Ik houd me aan afspraak	.28	.04	.09
Ik praat over naars	.24	.16	.11
Ik maak taak af	.24	.08	.08
Ik vraag om hulp	.21	.17	.10
Ik luister bij ruzie	.17	.15	.07
Ik zeg andere keuze	-.16	.64	.37
Ik zeg iets in de groep	.07	.34	.13
Ik zeg 'nee' bij niet willen	-.17	.32	.10
Ik praat over meemaken	.20	.32	.18
Ik vraag iets aan onbekende	.03	.30	.10
Ik zeg het bij onaardig doen	.04	.27	.08
Ik zeg het bij niet nakomen afspraak	.08	.27	.09
Ik vertel ideeën	.06	.25	.07
Ik neem gemakkelijk beslissing	.01	.21	.04
Ik ben ontspannen voor groep	.04	.19	.04
Ik maak grapje	-.03	.18	.03
Ik ga in op ander bij ruzie	.10	.17	.05
Eigenwaarde	2,46	,96	
Verklaarde variantie	9,46	3,70	

Begripsvaliditeit

De Mann-Whitney U-toets liet geen verschillen zien in de hoogte van de beoordelingen tussen leerlingen van de leerjaren zeven en acht (Tabel 5.24).

Tabel 5.24 Mann-Whitney U-toets op de totaalscore voor verschillen tussen leerjaar 7 en 8

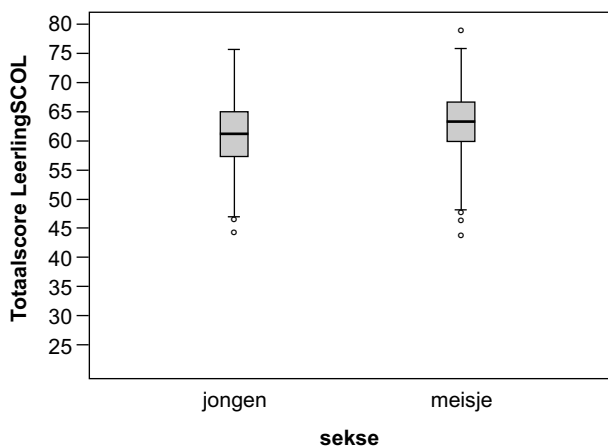
Totaalscore LeerlingSCOL / leerjaar	n	Mean Rank	Mann-Whitney U	p <.05
Leerjaar 7	285	278,7	33998,5	n.s.
Leerjaar 8	255	261,3		
Totaal	540			

Jongens beoordeelden hun sociale competentie met de LeerlingSCOL lager dan meisjes (Tabel 5.25).

Tabel 5.25 Mann-Whitney U-toets op de totaalscore voor verschillen tussen jongens en meisjes

Totaalscore LeerlingSCOL / sekse	n	Mean Rank	Mann-Whitney U	p <.05
Jongen	257	252,2	31661,5	.01
Meisje	283	287,1		
Totaal	540			

De verschillen zijn echter klein (Figuur 5.1, zie ook Tabel 5.20)



Figuur 5.1 Spreiding en mediaan van de totaalscore van jongens en meisjes

Er zijn ook verschillen in de zelfbeoordelingen van leerlingen, ingedeeld naar hun leerlinggewicht (Tabel 5.26).

Tabel 5.26 *Kruskall-Wallis test op de totaalscore voor verschillen tussen leerlingen met verschillend leerlinggewicht*

Totaalscore LeerlingSCOL / leerlinggewicht	n	Mean Rank
Geen	328	284,6
.25	117	256,3
.9	95	239,3
Totaal	540	
Chi-Square = 7,5 df = 2 p = .02		

Als we met de Mann-Whitney U-test nader kijken welke groepen van elkaar verschillen (Tabel 5.27), dan blijkt alleen het verschil tussen de leerlingen zonder leerlinggewicht en de overige leerlingen significant, als we de Bonferroni-correctie voor kanskapitalisatie toepassen.

Tabel 5.27 *Mann-Whitney U-test op de totaalscore voor verschillen tussen leerlingen met verschillend leerlinggewicht*

Percentielscore SCOL/ leerlinggewicht	n	Mean Rank	Mann-Whitney U	p <.05
.0-leerlingen –	328	284,6	30138	.01
Overigen	212	248,7		
1.25-leerlingen –	117	109,6	5199,5	n.s.
1.9-leerlingen	95	102,7		

Ook deze verschillen zijn echter niet erg groot (zie Tabel 5.20).

Normering

Een van de doelen van de LeerlingSCOL is informatie te verschaffen als aanvulling op de SCOL om leerlingen te selecteren voor de portfolioerwijze. Voor dit doel is het van belang om te onderscheiden tussen leerlingen die zichzelf voldoende sociaal competent vinden en zij die zichzelf te weinig sociaal competent vinden. De betrouwbaarheid van de LeerlingSCOL was .70. Op basis hiervan mogen we twee niveaus van sociale competentie onderscheiden (Fisher, 1992). We gaan ervan uit dat de 25% laagst scorende leerlingen zichzelf als niet zo sociaal competent beoordelen (zie ook § 3.5). In termen van de normgroep-indeling van het CITO zijn dit de zwakke en de risicoleerlingen. De normscores staan in Tabel 5.28. Dit zijn de normscores op basis van de gewogen steekproef. Deze verschillen overigens niet van de resultaten van de steekproef als er geen weging is toegepast.

Tabel 5.28 Normscores

	Totaalscore LeerlingSCOL
Hoogst scorende 75%	59 - 78
Laagst scorende 25%	26 - 58

5.5.3 Conclusies

De LeerlingSCOL is afgenomen bij een landelijke steekproef van 540 basisschoolleerlingen van leerjaar zeven en acht om na te gaan of de LeerlingSCOL bruikbaar, betrouwbaar en valide is en om een normering te kunnen vaststellen. In de steekproef zijn jongens en meisjes, leerlingen van leerjaar zeven en acht en leerlingen met verschillende leerlinggewichten goed vertegenwoordigd. Omdat er in vergelijking tot de populatie van Nederlandse basisschoolleerlingen een lichte ondervertegenwoordiging was van leerlingen zonder extra leerlinggewicht, is voor de normering gebruik gemaakt van gewogen scores.

De LeerlingSCOL is een bruikbaar zelfbeoordelingsinstrument. Bij alle items werden alle antwoordmogelijkheden gebruikt en het onderscheidend vermogen was beter bij de lage scores. Dat is ook de bedoeling, want het gaat juist om het onderscheid tussen leerlingen die zichzelf minder tot niet sociaal competent beschouwen en de overige leerlingen.

De betrouwbaarheid was lager dan bij de pilotversie, ondanks de bijstelling van de formuleringen, maar nog wel voldoende voor het doel van de LeerlingSCOL, namelijk om in samenhang met de SCOL leerlingen te selecteren voor de portfolioerwijze. Volgens de COTAN (2004) is dit een zogenaamde 'minder belangrijke beslissing op individueel niveau'. Voor een dergelijk gebruik is een betrouwbaarheid van .70 voldoende. Met dit niveau van betrouwbaarheid konden we een indeling maken in twee competentieniveaus. De normering is daar ook op afgestemd.

De betrouwbaarheid van de LeerlingSCOL was niet voor alle groepen hetzelfde. Het instrument vertoonde meer interne consistentie voor meisjes, voor leerlingen van leerjaar acht en voor allochtone leerlingen. Ook uit ander onderzoek blijkt dat zelfbeoordelingsinstrumenten voor kinderen weliswaar inhoudsvalide zijn, maar niet zo robuust. De betrouwbaarheid neemt in het algemeen toe met de leeftijd en deze is groter voor meisjes dan voor jongens (Borgers et al., 2000; Walker et al., 1992). Als de LeerlingSCOL als zelfstandig instrument gebruikt zou worden, is de betrouwbaarheid voor jongens, leerlingen van leerjaar zeven en 1.0- en 1.25-leerlingen te laag voor beslissingen op individueel niveau. Maar dat is niet het geval, de LeerlingSCOL wordt gebruikt in samenhang met de SCOL en als voorbereiding op de portfolioerwijze. Daarom menen we dat de LeerlingSCOL voldoende betrouwbaar is voor het doel waarvoor hij gebruikt wordt. Ook Walker et al. (ibid.) wijzen erop dat zelfbeoordelingsinstrumenten vooral waarde hebben bij het bepalen van een interventie.

De categorieën die we in de SCOL onderscheiden, waren in de LeerlingSCOL niet voldoende betrouwbaar. Blijkbaar zien de leerlingen weinig samenhang in de items. De consequentie hiervan is, dat we alleen de totaalscore van de LeerlingSCOL gebruiken en verder de scores op de afzonderlijke items.

Ook uit het onderzoek naar de interne structuur van de LeerlingSCOL is gebleken dat de leerlingen weinig samenhang zien tussen de items. Toch konden we enige structuur onderscheiden; er zijn twee enigszins samenhangende factoren, die zich laten karakteriseren als *Innemend en betrouwbaar sociaal gedrag* en *Actief en zelfverzekerd sociaal gedrag*.

Jongens beoordeelden hun sociale lager dan meisjes met de LeerlingSCOL, terwijl er in ander onderzoek geen verschillen in de zelfbeoordeling van jongens en meisjes naar voren kwamen. De verschillen zijn echter erg klein en dat geldt ook voor het verschil tussen leerlingen met leerlinggewicht 1.0 en de overige leerlingen. We vinden niet terug dat leerlingen zichzelf naarmate ze ouder worden als minder sociaal competent beoordelen; met de LeerlingSCOL is er geen verschil tussen leerlingen van leerjaar zeven en acht. Dit zou ermee te maken kunnen hebben, dat het verschil in leeftijd te klein is. Chen et al. (2004) rapporteren bijvoorbeeld dat zelfbeoordeling over een periode van twee jaar stabiel is.

5.6 De relatie tussen SCOL en LeerlingSCOL

Hiervoor hebben we aangegeven dat het voor de bruikbaarheid van de LeerlingSCOL in de praktijk gewenst is, dat er enige overlap is tussen de resultaten van SCOL en LeerlingSCOL. De resultaten van het pilotonderzoek gaven een indicatie, dat leerlingen die door de leerkracht als niet zo sociaal competent beoordeeld worden, lager scores op de LeerlingSCOL dan leerlingen die volgens de leerkracht wel sociaal competent zijn. Om te onderzoeken of en, zo ja, in hoeverre er samenhang tussen het oordeel van de leerkracht en de zelfbeoordeling van de leerling, beschikten we over drie gegevens van de leerlingen. In de eerste plaats hadden we het oordeel van de leerkracht, gemeten met de SCOL. In de tweede plaats was er het oordeel van de leerling, gemeten met de LeerlingSCOL. In de derde plaats hadden we een globaal oordeel van de leerkracht over de sociale competentie van de leerlingen (zie paragraaf 3.3).

5.6.1 Methode

De samenhang tussen SCOL en LeerlingSCOL hebben we in de eerste plaats bepaald aan de hand van de correlatie tussen de beide totaalscores. In de tweede plaats hebben we de leerlingen ingedeeld naar hun normgroep op de SCOL en met een Kruskal-Wallistest zijn we nagegaan of er significante verschillen zijn in hun totaalscore op de LeerlingSCOL. Met de Mann-Whitney U-test hebben we vervolgens onderzocht tussen welke groepen de verschillen significant zijn.

Om inzicht te krijgen in het unieke onderlinge verband tussen het globale oordeel van de leerkracht, de SCOL en de LeerlingSCOL hebben we de partiële correlaties berekend tussen het globale oordeel van de leerkracht, de factorscores op de SCOL en de factorscores op de LeerlingSCOL, terwijl we controleerden voor de invloed van alle overige variabelen.

5.6.2. Resultaten

Spearman's rho tussen totaalscore op de SCOL en de totaalscore op de LeerlingSCOL was .34 ($p < .01$). Vergeleken met andere bevindingen over de samenhang tussen instrumenten met verschillende beoordelaars is deze correlatie niet bijzonder laag. Het betekent dat er een lichte tendens is dat de hoogte van de SCOL-score varieert met de hoogte van de score op de LeerlingSCOL.

Als we de leerlingen indelen naar de normgroep waarin hun totaalscore op de SCOL valt, zagen we dat een dalende tendens in de mediaan van hun scores op de LeerlingSCOL, in dezelfde richting als de indeling van de normgroepen. Deze verschillen waren significant volgens de Kruskal-Wallis-test (Tabel 5.29).

Tabel 5.29 *Mediaan en interkwartielrange van de totaalscore op de LeerlingSCOL naar normgroep op de SCOL en Kruskal-Wallistest voor verschillen tussen de normgroepen*

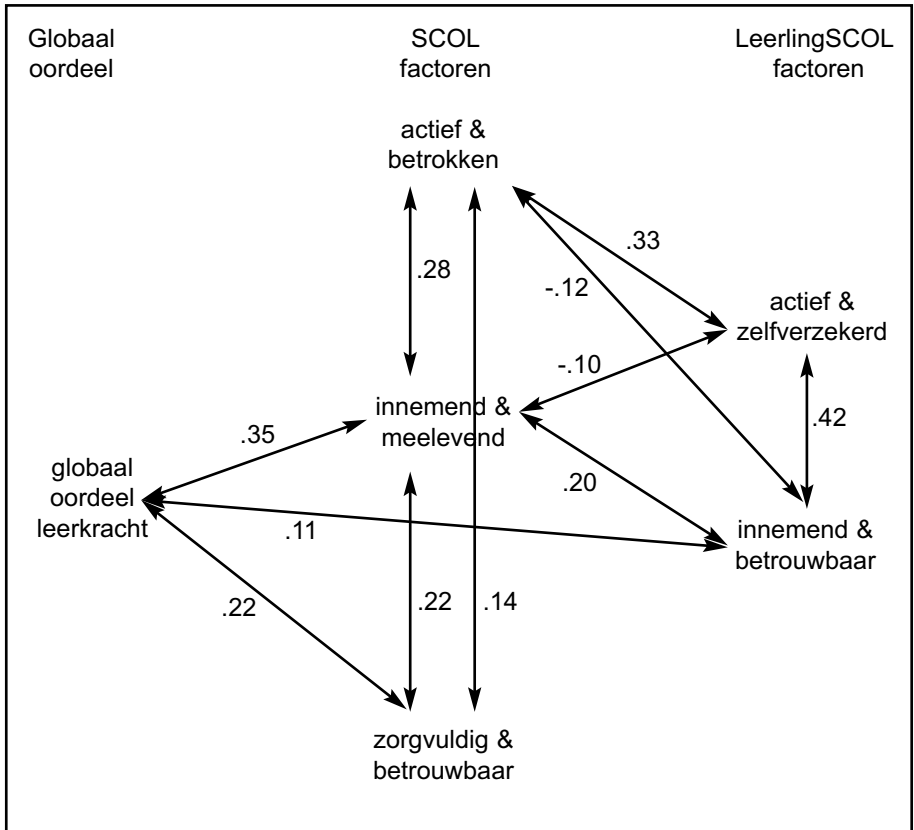
Percentielscore SCOL / Totaalscore LeerlingSCOL	n	Mediaan	IQR	Mean Rank
Normgroep A	144	64	7	330,4
Normgroep B	139	63	7	303,5
Normgroep C	124	61	7	234,7
Normgroep D	80	60	7	221,1
Normgroep E	53	59	7	179,6
Totaal	540			
Chi-Square = 60,2 df = 4 p = .00				

Een nadere analyse van deze verschillen per niveau met de Mann-Whitney U-test wees uit dat de verschillen tussen de normgroepen significant zijn (Tabel 5.30). Ook hier hebben we de Bonferroni correctie toegepast om kanskapitalisatie te voorkomen.

Tabel 5.30 Mann-Whitney U-toets op de totaalscore van leerlingen met verschillende percentielscores op de SCOL

Percentielscore SCOL	Mean Rank	Mann-Whitney U	p <
Normgroep A –	330,4	19887,5	.00
Overigen	248,7		
Normgroep B –	303,5	23288	.00
Overigen	259,1		
Normgroep C –	234,7	21353	.00
Overigen	281,2		
Normgroep D –	221,1	14449	.00
Overigen	279,1		
Normgroep E –	179,6	8089,5	.00
Overigen	280,4		

In Figuur 5.2 staan de relaties tussen het globale oordeel van de leerkracht, het oordeel van de leerkracht zoals gemeten met de SCOL en het oordeel van de leerling over zichzelf, gemeten met de LeerlingSCOL. Het globale oordeel van de leerkracht staat het meest links, de factoren van de SCOL staan in het midden en de factoren van de LeerlingSCOL staan rechts. De relaties zijn matig tot laag, maar wel significant. De hoogste partiële correlatie was die tussen de beide factoren van de LeerlingSCOL. De globale inschatting van de leerkracht is gerelateerd aan de factor *Innemend en meelevend* van de SCOL en in iets mindere mate aan *Zorgvuldig en betrouwbaar*. Er was geen relatie met de factor *Actief en betrokken*. De drie factoren van de SCOL hingen onderling licht samen. Tussen de SCOL-factor *Actief en betrokken* en de LeerlingSCOL-factor *Actief en zelfverzekerd* was er een relatie, evenals tussen de SCOL-factor *Innemend en meelevend* en de LeerlingSCOL-factor *Innemend en betrouwbaar*. Licht negatieve verbanden waren er tussen de SCOL-factor *Actief en betrokken* en de LeerlingSCOL-factor *Innemend en betrouwbaar* en tussen de SCOL-factor *Innemend en meelevend* en de LeerlingSCOL-factor *Actief en zelfverzekerd*.



Figuur 5.2 Relatie (partiële correlaties $>.10$, gecontroleerd voor alle andere variabelen) tussen de inschatting van de leerkracht, de SCOL en de LeerlingSCOL. Alle partiële correlaties $p < .01$

5.6.3 Conclusies

Er is enige positieve samenhang tussen de oordelen van leerkrachten en leerlingen over de sociale competentie van de leerling, zo bleek uit de resultaten. Voor onderwijspraktijk is dit van belang. Als een leerkracht op basis van een lage totaalscore op de SCOL een leerling selecteert voor de portfoliowerkwijze, kunnen we verwachten dat de leerling zelf ook zijn sociale competentie niet zo hoog inschat. Uit de partiële correlatieanalyse maken we op, dat de leerkrachten de sociale competentie van hun leerlingen vooral aan de hand van coöperatieve aspecten zouden beoordelen, als zij de SCOL niet zouden gebruiken. Gebruiken ze die wel, dan komen ook de meer actieve en betrokken aspecten van sociale competentie aan bod. We kunnen uit deze analyse ook opmaken, dat leerlingen

en leerkrachten het enigszins eens zijn over de mate waarin de leerling zich actief en zelfverzekerd gedraagt en in iets mindere mate over de mate waarin de leerling zich innemend gedraagt.

5.7. Conclusies

In dit hoofdstuk stond de zesde deelvraag centraal: *Kunnen we in aansluiting op de SCOL een instrument ontwikkelen dat het oordeel van leerlingen over hun sociale competentie meet, als voorbereiding op een portfolio-werkwijze?* Deze portfolio-werkwijze is bestemd voor leerlingen van de leerjaren zeven en acht van het basisonderwijs. Om ervoor te zorgen dat de oordelen van leerkracht en leerling vergelijkbaar zijn, is als uitgangspunt voor de ontwikkeling van de LeerlingSCOL gekozen voor een rechtstreekse ‘vertaling’ in leerlingentaal van de items van de SCOL in een zelfbeoordelingsinstrument.

In een pilotonderzoek onder 24 leerlingen van de leerjaren zeven en acht, die varieerden in sekse, taalvaardigheid en mate van sociale competentie volgens de inschatting van de leerkracht, zijn we nagegaan of leerlingen van deze leeftijd in staat zijn om hun sociale competentie te beoordelen en vragen hierover via een gestructureerde vragenlijst te beantwoorden. Daarbij is ook onderzocht welke antwoordschaal betere informatie opleverde, een drie- of een vierpuntschaal. Verder hebben we onderzocht hoe de leerlingen het vinden om vragen over hun sociale competentie te beantwoorden. Basisschoolleerlingen van leerjaar zeven en acht bleken goed in staat te zijn om vragen over hun sociale competentie te begrijpen en te beantwoorden. Daarbij bleek een lichte voorkeur voor een driepuntschaal, omdat de leerlingen deze beter begrepen en het onderscheidend vermogen van deze schaal groter was. Enkele vragen waren te moeilijk geformuleerd; deze zijn bijgesteld. De leerlingen zijn gemotiveerd om de vragenlijst in te vullen en denken serieus na over de antwoorden.

Om na te gaan in hoeverre de inhoud van de LeerlingSCOL valide is in de ogen van leerlingen, is een expertconferentie georganiseerd met 20 sociaal competente basisschoolleerlingen als experts. Daarnaast is ook aan de orde gesteld of de leerlingen de inhoud als vertrouwelijke informatie beschouwen en of ze denken dat sociale wenselijkheid bij de beantwoording een rol speelt. De inhoudsvaliditeit van de LeerlingSCOL was in de ogen van de leerlingen voldoende. Zij operationaliseerden de categorieën op vergelijkbare wijze als de leerkrachten hebben gedaan voor de SCOL, zij het dat leerlingen andere accenten legden. Zij benadrukten het handelen in sociale situaties op school vanuit de positie van groepslid, waarbij het enerzijds van belang is om erbij te horen en anderzijds om een zekere onafhankelijkheid te bewaren. De leerlingen vonden de vragen belangrijk als het gaat om hoe je met elkaar omgaat op school, en ze vormden geen inbreuk op de privacy van de leerlingen. De leerlingen meenden dat leerlingen in het algemeen niet geneigd zullen zijn om sociaal wenselijke antwoorden te geven, omdat “de leerkracht toch wel weet hoe je bent”. Maar leer-

lingen die niet zo sociaal competent zijn, zouden dit wellicht wel kunnen doen. Daarom is het van belang de informatie die met de SCOL en de LeerlingSCOL verzameld wordt, te behandelen als vertrouwelijke informatie. Het instrument was dus aanvaardbaar voor de leerlingen; ze begrijpen de vragen, vinden ze belangrijk en kunnen en willen ze beantwoorden.

De bruikbaarheid, de betrouwbaarheid en de validiteit van de LeerlingSCOL zijn onderzocht bij een steekproef van 540 leerlingen van leerjaar zeven en acht in Nederland. Op basis van dit onderzoek is het instrument ook genormeerd. De bruikbaarheid blijkt in orde; alle antwoordmogelijkheden van de items worden gebruikt en – zoals de bedoeling is – is het onderscheidend vermogen beter bij de lage scores.

De betrouwbaarheid van de totaalscore is voldoende voor het doel van de LeerlingSCOL. Op basis van de betrouwbaarheid van de totaalscore konden we twee niveaus van sociale competentie onderscheiden, leerlingen die zichzelf als voldoende sociaal competent beschouwen en leerlingen die zichzelf als onvoldoende sociaal competent beschouwen. Daarmee kan de LeerlingSCOL informatie bieden als aanvulling op de SCOLscore om leerlingen te selecteren voor de portfolioerwijze. De betrouwbaarheid verschilde enigszins per subgroep, maar deze verschillen komen overeen met wat we in de literatuur vinden over de betrouwbaarheid van antwoorden van kinderen op onderzoeksvragen. Uit onderzoek met de LeerlingSCOL onder leerlingen van de eerste leerjaren van het Voortgezet Onderwijs blijkt ook dat de betrouwbaarheid nog verder toeneemt naarmate de leerlingen ouder worden (Verschoor, 2007).

De betrouwbaarheid van de categorieën is te laag om deze als schalen te kunnen gebruiken. Blijkbaar beschouwen de leerlingen uit zichzelf de items als op zichzelf staand gedrag en zien ze er geen samenhang in, terwijl ze tijdens de leerlingenconferentie wel in staat bleken op verzoek een samenhang aan te geven.

Ook in het onderzoek naar de interne structuur van het instrument blijkt dat de leerlingen de items niet in samenhang zien. Toch kunnen we twee enigszins samenhangende factoren onderscheiden, namelijk *Innemend en betrouwbaar sociaal gedrag* en *Actief en zelfverzekerd sociaal gedrag*. Deze factoren vertonen enige gelijkenis met de hierboven beschreven accenten in de wijze waarop de leerlingen tijdens de leerlingenconferentie de items en categorieën interpreteerden. Ook in het onderzoek van Verschoor (ibid.) vertonen de gegevens dezelfde – eveneens matige - samenhang. Een conclusie over de begripsvaliditeit van de LeerlingSCOL is moeilijk te trekken. De resultaten vertoonden kleine verschillen met resultaten van ander onderzoek. Het is echter onduidelijk welke betekenis we aan deze verschillen moeten toekennen.

Ten slotte zijn we nagegaan of en in hoeverre er samenhang is tussen het oordeel over de sociale competentie van de leerling, gemeten met de SCOL en gemeten met de LeerlingSCOL. Er is enige samenhang tussen het oordeel van de leerkracht en dat van de leerling. Deze is niet hoog, leerlingen en leerkrachten verschilden ook regelmatig van oordeel, maar dat is bij andere instrumenten die

door verschillende beoordelaars worden ingevuld ook het geval. Verrassend is de gevonden samenhang tussen het globale oordeel van de leerkracht zonder instrument en met de SCOL. Het lijkt erop dat de leerkracht haar oordeel over de sociale competentie van de leerling zonder instrument vooral baseert op de mate waarin de leerling zich innemend en meelevend en zorgvuldig en betrouwbaar gedraagt. De meer actieve en betrokken aspecten wegen dan niet mee in het oordeel.

De LeerlingSCOL is een geschikt instrument om het oordeel van leerlingen over hun sociale competentie te meten als voorbereiding op een portfolio-werkwijze. De leerkracht kan de totaalscore gebruiken als tweede gegeven naast de SCOL om leerlingen te selecteren die met deze werkwijze extra kunnen werken aan hun sociale competentie. Daarnaast bereidt het invullen van de LeerlingSCOL de leerling voor op het overleg met de leerkracht over de onderwerpen waaraan hij zal gaan werken. Als tijdens dit gesprek de scores naast elkaar gelegd worden, zullen van de LeerlingSCOL de itemscores gebruikt moeten worden, omdat er binnen de LeerlingSCOL geen categorieën onderscheiden kunnen worden. Ook als de leerkracht de resultaten van de SCOL naast die van de LeerlingSCOL wil leggen om prioriteiten te stellen voor een groeps- of individueel handelingsplan, kan zij de categoriescores op de SCOL vergelijken met de bijbehorende itemscores van de LeerlingSCOL. Dit biedt voldoende aanknopingspunten voor het opstellen van dergelijke plannen.

6

Conclusies en discussie

In dit proefschrift staat de vraag centraal hoe een betrouwbaar en valide instrument te ontwikkelen dat de sociale competentie van basisschoolleerlingen in kaart brengt en bruikbaar is, in de zin dat het aanknopingspunten biedt voor planmatig onderwijs in sociale competentie.

Uitgaande van een definitie van sociale competentie als ‘het vermogen om adequaat te handelen in sociale situaties’ is het begrip in hoofdstuk één toegespitst op sociale situaties die te maken hebben met ‘leerling zijn’ op de basisschool. Vervolgens is een aantal uitgangspunten voor de ontwikkeling van het instrument geformuleerd. Allereerst moest het instrument het onderwijs in sociale competentie kunnen ondersteunen. Ervan uitgaande dat kinderen op elke leeftijd sociaal competent kunnen handelen, was het streven naar één instrument voor alle leerlingen van de basisschool. Dit zou het mogelijk maken om een doorgaande lijn in de ontwikkeling van sociale competentie zichtbaar te maken én zou de bruikbaarheid van het instrument voor de schoolpraktijk vergroten. Verder was beoogd dat de leerkracht in eerste instantie de sociale competentie van de leerlingen in kaart zou brengen. In tweede instantie is ook nagegaan of ook het oordeel van de leerlingen over hun eigen sociale competentie gemeten kon worden als aanvulling op het oordeel van de leerkracht.

De centrale vraagstelling is gesplitst in zes deelvragen. In verschillende deelonderzoeken is een antwoord op deze vragen gezocht. We formuleren in dit laatste hoofdstuk antwoorden op de deelvragen aan de hand van de voornaamste uitkomsten van deze onderzoeken en we beschrijven de consequenties voor de ontwikkeling van het instrument. Vervolgens geven we een antwoord op de centrale vraag. Ten slotte doen we aanbevelingen voor verder onderzoek en ontwikkeling en voor de onderwijspraktijk.

6.1 Resultaten van het onderzoek

De ontwikkeling van het instrument

Voor de ontwikkeling van de SCOL waren twee deelvragen geformuleerd. De eerste deelvraag luidde: *Hoe kunnen we het begrip sociale competentie aan de hand van de begrippen Coöperatief zijn en Zich kenbaar maken operationaliseren in termen van concreet gedrag (adequaat handelen) van basisschoolleerlingen?* De tweede deelvraag was: *Is het mogelijk om de sociale competentie van basisschoolleerlingen van*

verschillende leeftijden aan de hand van dezelfde gedragingen in kaart te brengen en kunnen we met de gevonden sociaal competente gedragingen een aanvaardbaar meetinstrument construeren?

Vanuit de gedachte dat inhoudsvaliditeit van het instrument bevorderd wordt als het begrip sociale competentie niet alleen vanuit theoretisch perspectief, maar ook en juist in de ogen van de toekomstige gebruikers op geloofwaardige wijze is geoperationaliseerd, hebben we met groepsinterviews onderzocht wat basisschoolleerkrachten van onder-, midden- en bovenbouw verstaan onder adequaat handelen in sociale situaties op school. Mede op basis van hun informatie is een proefversie opgesteld die is afgenomen op vijf Rotterdamse basisscholen om na te gaan of het instrument aanvaardbaar was. Tevens is de proefversie voorgelegd aan een expertgroep van collega-ontwikkelaars om de inhoudsvaliditeit van het instrument te onderzoeken.

De beschrijvingen van de leerkrachten boden aanknopingspunten om sociale competentie te operationaliseren in termen van concreet gedrag van basisschoolleerlingen. Daarbij bleek het onderscheid tussen *Coöperatief zijn* en *Zich kenbaar maken* echter weinig zinvol, omdat veel van het beschreven gedrag elementen van beide in zich had. Sociaal competent gedrag op school bleek goed te onderscheiden van minder sociaal competent gedrag. Over de aard van dit onderscheid bestond intersubjectieve overeenstemming tussen leerkrachten. Sociaal competente leerlingen schatten situaties goed in en hebben daarin zowel oog voor hun eigen belangen, als voor die van anderen. Sociaal minder competente leerlingen hebben de leerkracht nodig, zowel om de belangen van anderen te verdedigen als om de eigen belangen te bewaken. 'Adequaat handelen' kan dus ook in schoolse situaties omschreven worden als het – grotendeels uit eigen beweging - realiseren van eigenbelang, rekening houdend met en tegemoetkomend aan het belang van anderen. Tevens bleken de omschrijvingen van sociaal gedrag van de leerkrachten in grote lijnen overeen te stemmen met die in de literatuur.

De beschrijvingen van gedragingen in vrije en in gestructureerde situaties waren ongeveer hetzelfde. Ook het gedrag ten opzichte van medeleerlingen en ten opzichte van de leerkracht beschreven leerkrachten op vergelijkbare wijze, behalve op het punt van de gezagsrelatie tussen leerkracht en leerling. Dat de contextgebondenheid van het gedrag in ons onderzoek niet naar voren is gekomen, zou te maken kunnen hebben met onze werkwijze. We hebben de leerkrachten gevraagd het gedrag van hun meest en hun minst sociaal competente leerling te beschrijven. Deze leerlingen gedragen zich 'extreem' en dat zou kunnen betekenen dat zij hun gedrag in verschillende situaties weinig variëren.

Er bleek weinig verschil in de omschrijvingen van de sociaal competente gedragingen van leerlingen van verschillende leeftijden. Dit leidde tot de conclusie dat hun sociale competentie met dezelfde items gemeten kan worden. Voor alle leerlingen van leerjaar één tot en met leerjaar acht kon dan ook hetzelfde instrument gemaakt worden. We komen hier later in dit hoofdstuk op terug.

De pilotversie van de SCOL bestond uit dertig items die sociaal compe-

tente gedragingen binnen de basisschool beschrijven. Op inhoudelijke gronden zijn de items verdeeld over zeven gedragscategorieën. De items zijn neutraal geformuleerd in relatie tot sekse- of culturele verschillen tussen leerlingen. Omdat contextgebondenheid in de literatuur een belangrijk kenmerk van gedrag is, hebben we hiermee rekening gehouden in de wijze waarop de leerkracht het gedrag van de leerlingen beoordeelt. Bij het scoren van de lijst moesten leerkrachten in aanmerking nemen hoe sociaal competent de leerling zich in verschillende nader omschreven situaties op school gedraagt en op basis daarvan een gemiddelde score kiezen. De contextgebondenheid van het gedrag is dus in de beoordeling ervan verdisconteerd. Om vertekening in de beoordeling tegen te gaan, is ervoor gekozen om de gedragsbeoordeling door de leerkracht te combineren met een observatie.

Uit de meting met de pilotversie bleek dat het instrument betrouwbaar is en voldoende onderscheidend vermogen heeft. De meeste items vertoonden voldoende samenhang om te concluderen dat zij het begrip sociale competentie meten. Ook was de aanvaardbaarheid van instrument door de leerkrachten voldoende. Het merendeel van de leerkrachten had geen commentaar op de afnameprocedure of op de pilotversie, met uitzondering van enkele leerkrachten van leerjaar één. Verder hadden enkele leerkrachten vragen over de interpretatie van de scoremogelijkheden.

De gehouden expertmeeting leverde één aanvulling op, men miste namelijk gedragingen over het maken van een keuze.

In de definitieve versie van de SCOL is het aantal items op basis van de resultaten teruggebracht naar 26, verdeeld over acht gedragscategorieën, namelijk *Ervaringen delen*, *Aardig doen*, *Samen spelen en werken*, *Een taak uitvoeren*, *Jezelf presenteren*, *Een keuze maken*, *Opkomen voor jezelf* en *Omgaan met ruzie*. In overleg met de leerkrachten van leerjaar één is de formulering van enkele items bijgesteld. Hiermee verwachtten we de herkenbaarheid van de items voor hen te hebben vergroot. Tevens is in de handleiding behorende bij het instrument een uitleg over de categorieën opgenomen. Bij de items worden voorbeelden genoemd van bijbehorende gedragingen en de betekenis van de scoremogelijkheden wordt uitgelegd.

Betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid

De derde deelvraag luidde: *Voldoet het meetinstrument aan de kwaliteitseisen betrouwbaarheid, validiteit, en bruikbaarheid?*

Om dit na te gaan is het instrument afgenomen bij een steekproef van 3283 basisschoolleerlingen van veertien scholen verspreid over Nederland. Hoewel leerlingen uit het zuiden van Nederland iets ondervertegenwoordigd waren, was de steekproef vergelijkbaar met de landelijke populatie van basisschoolleerlingen als het gaat om sekse en mate van sociaal-culturele achterstand, uitgedrukt in het leerlinggewicht.

Betrouwbaarheid

De interne consistentie van het instrument is hoog gebleken. Dit was het geval voor alle onderscheiden groepen leerlingen, ingedeeld naar sekse, naar leerlinggewicht en naar leerjaar. Onderzoek met de SCOL bij andere populaties geeft hetzelfde resultaat (vgl. Lacor & Rolak, 2007; Verschoor, 2007).

Ten behoeve van de aansluiting bij het onderwijs zijn de items op inhoudelijke gronden verdeeld over acht gedragscategorieën. Ook van deze gedragscategorieën was de interne consistentie voldoende, met uitzondering van *Een keuze maken*. Voor de onderwijspraktijk betekent dit, dat er bij het vaststellen van de onderwerpen waaraan het onderwijs aandacht moet besteden, uitgegaan kan worden van de categoriescores. Alleen bij *Een keuze maken*, moet men naar de drie afzonderlijke itemscores kijken. We komen hier nog op terug als we ingaan op de interne structuur van de SCOL.

Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en de test-hertestbetrouwbaarheid te onderzoeken, is de SCOL op vijf Rotterdamse scholen afgenomen. Zowel de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid als de test-hertestbetrouwbaarheid bleken redelijk te zijn. Daarbij moeten we opmerken dat deze cijfers waarschijnlijk aan de lage kant zijn. Om te voorkomen dat het onderzoek te belastend zou zijn voor de onderwijspraktijk, zijn de reguliere metingen met het instrument gebruikt. Deze vinden tweemaal per schooljaar plaats met een voor het bepalen van de test-hertestbetrouwbaarheid relatief lange periode ertussen van bijna een half jaar. Het is mogelijk dat leerlingen over zo'n lange periode een ontwikkeling hebben doorgemaakt op het gebied van sociale competentie in positieve of in negatieve zin. Dit zou de test-hertestbetrouwbaarheid kunnen verlagen. Op grond van de hoge interne consistentie en de redelijke test-hertestbetrouwbaarheid en interbeoordelaarsbetrouwbaarheid concluderen we dat de SCOL een betrouwbaar instrument is.

Validiteit

Om de validiteit van de SCOL te bepalen is onderzoek gedaan naar de inhoudsvaliditeit, de interne structuur, de begripsvaliditeit en de externe validiteit. De resultaten van het onderzoek naar de inhoudsvaliditeit zijn hiervoor beschreven. Voor het onderzoek naar de interne structuur en de begripsvaliditeit zijn de gegevens van de landelijke steekproef gebruikt. Voor het onderzoek naar de externe validiteit zijn gegevens gebruikt van leerlingen van leerjaar acht van vijf Rotterdamse basisscholen.

Sociale competentie, zoals dat met de items van de SCOL is geoperationaliseerd, kunnen we beschouwen als één begrip. De interne structuur van de SCOL bleek te bestaan uit drie onderling samenhangende factoren, *Innemend en meelevend sociaal handelen*, *Actief en betrokken sociaal handelen* en *Zorgvuldig en betrouwbaar sociaal handelen*. Deze factoren komen ook in onderzoek met de SCOL bij een andere leerlingenpopulatie (in de eerste twee jaren van het voortgezet onderwijs) naar voren (Verschoor, 2007). Alle items werden door deze drie factoren goed gerepresenteerd, hoewel enkele items op meer dan één factor laadden. Vanwege de aansluiting met de onderwijspraktijk zijn de items van de SCOL ech-

ter niet ingedeeld in deze factoren, maar in gedragscategorieën die direct onderwysbaar zijn. De meeste van deze acht gedragscategorieën bleken goed in deze drie factoren te passen. *Aardig doen* en *Omgaan met ruzie* behoren bij de factor *Innemend en meelevend sociaal handelen*, *Opkomen voor jezelf*, *Ervaringen delen* en *Jezelf presenteren* vormen de factor *Actief en betrokken sociaal handelen*. *Een taak uitvoeren* past volledig bij de factor *Zorgvuldig en betrouwbaar sociaal handelen*. De items van de categorieën *Samen spelen en werken* en *Een keuze maken* zijn verdeeld over twee factoren, namelijk over *Actief en betrokken sociaal handelen* en *Zorgvuldig en betrouwbaar sociaal handelen*. Dit is niet zo verwonderlijk, want in het alledaagse leven bestaan *Samen spelen en werken* en *Een keuze maken* ook uit beide vormen van handelen. Hoewel de nu gehanteerde indeling in de praktijk goed bruikbaar is, verdient het aanbeveling om op termijn de indeling van de items bij deze twee categorieën aan te passen aan de factorindeling. Dit geldt met name voor de categorie *Een keuze maken*, vanwege de te lage interne consistentie van deze categorie.

De metingen met de SCOL kwamen overeen met het beeld dat in ander onderzoek wordt geschetst; jongens scoorden iets lager dan meisjes en leerlingen met een leerlinggewicht scoorden iets lager dan andere leerlingen; leerlingen die op basis van een globaal oordeel van de leerkracht over hun sociale competentie als weinig sociaal competent werden beschouwd, scoorden lager op de SCOL dan leerlingen die als sociaal competent of zeer sociaal competent worden beschouwd. Daarmee is ook de begripsvaliditeit voldoende aangetoond.

Als extern criterium is het schooladvies voor het voortgezet onderwijs van leerlingen in leerjaar acht gekozen. De veronderstelling daarbij was, dat zorgleerlingen minder sociaal competent zouden zijn en dus lager op de SCOL zouden scoren dan de overige leerlingen. Dit bleek het geval, met name op de gedragscategorieën *Samen spelen en werken*, *Een taak uitvoeren*, *Jezelf presenteren* en *Opkomen voor jezelf*. Ook uit ander onderzoek komen aanwijzingen voor de externe validiteit van de SCOL naar voren. Recentelijk vonden Klein, Walraven en Donker (2007) in een pilotstudie dat de uitkomsten van Viseon en SCOL op hoofdlijnen vergelijkbaar zijn.

Een uitkomst van de groepsinterviews ten behoeve van de operationalisering van sociale competentie was, dat het gedrag van leerlingen van verschillende leeftijden met dezelfde bewoordingen werd beschreven. Dit ondersteunde ons uitgangspunt dat leerlingen op elke leeftijd in gelijke mate sociaal competent kunnen zijn, omdat we de beoordeling van hun gedrag automatisch afstemmen op onze verwachtingen die zijn gerelateerd aan hun leeftijd. Als dit uitgangspunt juist zou zijn, zouden de metingen met de SCOL geen systematische verschillen tussen de leerjaren moeten vertonen. Dit was gedeeltelijk het geval. In het pilotonderzoek liepen de totaalscores op de SCOL van de leerjaren weliswaar uiteen (met name leerjaar één en leerjaar acht scoorden lager dan de overige leerjaren), maar omdat het niet om een representatieve steekproef ging, was de betekenis van deze resultaten moeilijk te interpreteren. In het onderzoek met de definitieve versie bij de landelijke steekproef traden er andere verschillen op, met name de leerjaren één en drie scoorden lager dan de overige leerjaren. Deze verschillen

waren kleiner dan in de pilotstudie. De overige leerjaren vertoonden geen systematische verschillen. De verschillen tussen leerjaar drie en de overige leerjaren waren kleiner dan die tussen leerjaar één en de overige leerjaren.

Leerjaar één scoort lager dan de overige leerjaren in alle ons bekende afnamen. Dit geldt niet voor leerjaar drie (Lacor & Rolak, 2007). Voor de lage scores in leerjaar één zijn verschillende verklaringen mogelijk. Wellicht hangen de lage scores samen met de eerder genoemde problemen van de leerkrachten van leerjaar één met de interpretatie van de items, waardoor ze hun verwachtingen systematisch te hoog stellen en het gedrag dus te laag scoren. Omdat de leerkrachten in het landelijk onderzoek de SCOL éénmaal hebben afgenomen, hebben ze geen gelegenheid gehad aan de SCOL te wennen en te oefenen met de items. Maar het is ook mogelijk dat de leerlingen van leerjaar één zich minder sociaal competent gedragen dan de overige leerlingen vanwege het feit dat ze in een nieuwe situatie terecht zijn gekomen, waarin ze nog moeten leren welk handelen adequaat is. Het feit dat de interne consistentie van de SCOL voor leerjaar één even hoog is als voor de overige leerjaren en dat ook de interne consistentie van de gedragscategorieën hetzelfde patroon volgt als bij de overige leerjaren, wijst er op dat het gaat om een systematisch lagere score, niet om een grilliger gedragspatroon. De iets lagere scores in leerjaar drie zouden erop kunnen wijzen dat er toch sprake is van een verschil tussen kleuter- en basisonderwijs. In leerjaar drie worden hogere eisen gesteld aan de cognitieve vermogens en aan de werkhouding. Het is mogelijk dat dit door leerlingen als een nieuwe situatie ervaren wordt, zij het in mindere mate dan in leerjaar één.

Bruikbaarheid

Alle antwoordmogelijkheden werden door de leerkrachten gebruikt en er was sprake van een normale verdeling van de scores. De verdeling van de scores was enigszins negatief scheef, dat wil zeggen dat het instrument vooral differentieert bij de lage scores en dat past goed bij het doel van het instrument, namelijk om het onderwijs af te stemmen op die onderwerpen waarmee leerlingen problemen hebben. De meeste leerlingen scoorden soms, geregeld of hoger. Dit betekent dat de meeste leerlingen naar het oordeel van hun leerkrachten over het algemeen sociaal competent handelen.

Normering

De vierde deelvraag ging over de normering van het instrument: *Welke maatstaf kunnen we hanteren om te bepalen of een leerling voldoende sociaal competent is?*

Vanwege de aard van sociale competentie hebben we gekozen voor een relatieve norm om vast te stellen of een leerling voldoende sociaal competent is en daarvoor aan te sluiten bij de kwartielindeling die door het CITO wordt gehanteerd. Omdat deze indeling is ingeburgerd in het onderwijs, vergroot dit het gebruiksgemak. Voor de totaalscore onderscheiden we vijf niveaus van sociale competentie en voor de categoriescore twee niveaus.

Deze normen zijn vastgesteld op basis van de resultaten van het onderzoek met de landelijke steekproef. In dit onderzoek zijn we nagegaan hoe verschillende subgroepen van leerlingen, ingedeeld naar sekse, leerlinggewicht en leerjaar, scoren op de SCOL. Jongens scoorden iets lager op de SCOL, evenals leerlingen met laag opgeleide allochtone of autochtone ouders. Leerlingen van leerjaar één scoorden beduidend lager dan de overige leerlingen.

Het was de vraag welke consequenties deze resultaten zouden moeten hebben voor de normering. Als bepaalde groepen lager scoren op een bepaalde test, kan dit een reden zijn om voor deze groepen de normen ook lager te stellen. Wij hebben er echter voor gekozen om één norm voor alle groepen te gebruiken. Het feit dat dit de eenvoud van de analyse en interpretatie van de resultaten ten goede komt, is daarvoor niet het belangrijkste motief. Ervan uitgaande dat sociale competentie een onderwijsdoel is, geven we door één norm toe te passen aan dat het onderwijs zich extra moet inspannen om te bevorderen dat groepen die lager scoren, zich sociaal competent gedragen.

Voor leerlingen van leerjaar één maken we echter een uitzondering. Zoals we eerder schreven, zijn de verschillen tussen de resultaten van deze leerlingen en die van de overige leerlingen groter dan de verschillen tussen de overige onderscheiden subgroepen. Voor deze groep normeren we de resultaten niet. De waarde van testresultaten van de leerlingen van leerjaar één - met name de betrouwbaarheid ervan - staat in het algemeen ter discussie, omdat de ontwikkeling op deze leeftijd minder voorspelbaar is en de bandbreedte van leeftijdsadequaat gedrag groot. In de kleuterleeftijd ontwikkelt het prosociale gedrag zich (Hawley, 2002). Het is bijvoorbeeld moeilijk de voor deze leeftijd normale instrumentele agressie te onderscheiden van vijandige agressie.

Men kan zich afvragen of het dan toch zinvol is om de SCOL bij de leerlingen van leerjaar één af te nemen. Wij menen van wel, omdat het een beginsituatie aangeeft. Een observatie aan de hand van de items van de SCOL geeft een beeld van de leerling dat aanknopingspunten biedt voor het onderwijs, zonder dat dit beeld vergeleken hoeft te worden met een normgroep. Ook kinderen die zich op jonge leeftijd niet zo sociaal competent gedragen, bijvoorbeeld doordat zij agressief gedrag vertonen, moeten daarvoor alternatieven leren, zonder dat zij meteen als probleemleerlingen worden bestempeld. In leerjaar één wordt de SCOL dus niet als signaleringsinstrument gebruikt, maar wel voor de afstemming van het onderwijs op de leerling.

Aan een normering volgens dit systeem kleven echter ook bezwaren. De SCOL is een gesystematiseerd oordeel van de leerkracht over de sociale competentie van de leerling, niet minder, maar ook niet meer. Andere tests, bijvoorbeeld voor rekenen, beschikken over absolute maatstaven volgens welke een item goed of fout is beantwoord. Een uitkomst van zo'n test heeft daarom een andere betekenis dan de uitkomst van de SCOL. Door deze CITO-indeling te gebruiken, zouden we de suggestie kunnen wekken alsof we ook over dergelijke absolute maatstaven beschikken. In de SCOL is sociale competentie een onderwijsdoel voor alle leerlingen en pedagogisch optimisme over de ontwikkelingsmogelijkheden van

leerlingen en leerkrachten is een uitgangspunt. Een lage score is bedoeld als signaal, waarop gereageerd moet worden met een analyse van de problemen en met passende maatregelen. Deze maatregelen kunnen gericht zijn op de leerling, maar ook op verbetering van de vaardigheden van de leerkracht om deze leerling te begeleiden. Door uitleg in de handleiding en door scholing moet duidelijk worden wat de reikwijdte van de resultaten is en dat de interpretatie van de resultaten gepaard dient te gaan met discussie en reflectie.

Aanknopingspunten voor planmatig onderwijs in sociale competentie

Deelvraag vijf was: *Draagt het ontwikkelde instrument bij aan het planmatig onderwijs in sociale competentie?*

Om te bevorderen dat de SCOL aanknopingspunten biedt voor planmatig onderwijs in sociale competentie, heeft het instrument de volgende kenmerken gekregen. De SCOL functioneert als leerlingvolgsysteem op het gebied van sociale competentie. Het instrument wordt tweemaal per jaar ingevuld door de groepsleerkracht voor alle leerlingen in de groep. Het aantal items is beperkt gehouden en de procedure is eenvoudig, waardoor het scoren niet veel tijd kost. De items zijn beschreven in termen van sociaal competente gedragingen die in de onderwijspraktijk waarneembaar én onderwijsbaar zijn. De resultaten kunnen daardoor direct in verband gebracht worden met onderwijsdoelen op het gebied van sociale competentie. In het verlengde van deze ondersteunende functie heeft het instrument ook een signalerende functie. Leerlingen met een totaalscore onder de norm komen in aanmerking voor extra onderwijs of nadere diagnostiek. Het is echter de vraag of de SCOL met deze kenmerken ook werkelijk bijdraagt aan het planmatig onderwijs in sociale competentie.

De bruikbaarheid van de SCOL voor de onderwijspraktijk is in twee opeenvolgende jaren onderzocht onder geregistreerde gebruikers. Gevraagd is naar de wijze waarop scholen de SCOL gebruiken, naar de maatregelen die ze treffen naar aanleiding van de resultaten en naar de functie van de SCOL op hun school. Beide onderzoeken hadden vergelijkbare, overwegend positieve uitkomsten. De scholen gebruikten de SCOL conform de handleiding. Ze bespraken de resultaten in de daarvoor bestemde overleggen. Ook werden naar aanleiding van de resultaten maatregelen genomen, zowel voor de hele school, als voor de groep en voor de individuele leerling. De SCOL vervult volgens een meerderheid van de respondenten beide functies die wij in het kader van planmatig onderwijs hebben onderscheiden. Het instrument biedt een kader voor overleg over sociale competentie, zowel binnen de school als met ouders, met de leerling zelf en met derden. Scholen onderschreven dat ze met de SCOL een beeld krijgen van de sociale competentie van de leerlingen en dat ze daarmee aangrijpingspunten vinden om het onderwijs in sociale competentie af te stemmen op de groep en op de individuele leerling. Toch zijn bij deze positieve conclusies enkele kanttekeningen te plaatsen. Een eerste kanttekening is, dat de scholen op het moment van de dataverzameling nog maar kort met het instrument werkten. Zij meldden dat zij daarom nog weinig ervaring hebben opgedaan en dat veel van de genoemde acti-

viteiten nog in een beginstadium zijn. Een tweede kanttekening is, dat we zijn uitgegaan van informatie die de scholen zelf hebben verstrekt. We hebben niet onderzocht hoe het onderwijs in sociale competentie beïnvloed wordt door het gebruik van de SCOL. Evenmin hebben we een vergelijking gemaakt tussen het onderwijs in sociale competentie op scholen die de SCOL wel en die de SCOL niet gebruiken. Dit was ook nog niet goed mogelijk omdat sociale competentie ten tijde van ons onderzoek nog nauwelijks een onderwijsdomein was waaraan scholen planmatig werkten.

De LeerlingSCOL

De zesde deelvraag luidde: *Kunnen we in aansluiting op de SCOL een instrument ontwikkelen dat het oordeel van leerlingen over hun sociale competentie meet, als voorbereiding op een portfoliowerkwijze?*

Met het in kaart te brengen van het oordeel van de leerling wilden we informatie verzamelen als aanvulling op het oordeel van de leerkracht. De leerkracht zou deze informatie kunnen gebruiken naast het resultaat op de SCOL om leerlingen te selecteren voor de portfoliowerkwijze. Daarnaast zou de informatie ook gebruikt kunnen worden voor het maken van een groepsplan. Voor de leerling zou het expliciteren van zijn oordeel over zijn sociale competentie mogelijk een voorbereiding betekenen op het startgesprek met de leerkracht in het kader van de portfoliowerkwijze. Om verschillende redenen is ervoor gekozen de LeerlingSCOL in eerste instantie te ontwikkelen voor leerlingen van de hoogste leerjaren van de basisschool.

Voor een zo groot mogelijke vergelijkbaarheid van de resultaten van SCOL en LeerlingSCOL zijn de items van de SCOL 'vertaald' in leerlingentaal. Deze pilotversie is voorgelegd aan 24 bovenbouwleerlingen van twee scholen om na te gaan of leerlingen van deze leeftijd in staat zijn vragen over hun sociale competentie te beantwoorden. Dit onderzoek wees uit dat bovenbouwleerlingen kunnen nadenken over hun gedrag en de vragen van de LeerlingSCOL kunnen begrijpen en beantwoorden. Ze vonden het ook leuk om dat te doen.

De inhoudsvaliditeit van de LeerlingSCOL is onderzocht in een expertmeeting met twintig sociaal competente bovenbouwleerlingen van vijf scholen. Deze leerlingen bleken het onderling eens over de manier waarop een sociaal competente leerling zich gedraagt. Zij legden bij de interpretatie van de categorieën en items echter iets andere accenten dan de leerkrachten. Zij interpreteerden de vragen meer vanuit hun positie als groepslid. Zij vonden het belangrijk om iedereen in de groep op te nemen en elkaar te helpen, maar daarbij ook een zekere onafhankelijkheid te bewaren. Hun operationalisering van de categorieën kwam grotendeels overeen met de operationalisering van leerkrachten. Weliswaar onderschreven de leerlingen van de expertconferentie de visie van de leerkrachten, maar we moeten voorzichtig zijn met de reikwijdte van deze conclusie. De selectie van de deelnemers van de expertconferentie vond plaats door hun leerkracht. Deze moesten de meest sociaal competente leerlingen van hun groep kiezen, een jongen en een meisje. Het is niet uitgesloten dat de leerkrach-

ten juist deze leerlingen sociaal competent vonden, omdat zij de visie van de leerkracht op sociale competentie delen. Dat zou echter betekenen dat leerkrachten als groep erg eensgezind zijn in hun visie op sociale competentie. De leerkrachten die de leerlingen voor de conferentie hebben geselecteerd, zijn namelijk andere leerkrachten, afkomstig van grotendeels andere scholen dan zij die hebben meegewerkt aan de operationalisering die ten grondslag ligt aan SCOL en LeerlingSCOL. Slechts één school van welke de leerlingen deelnamen aan de leerlingenconferentie, heeft ook meegewerkt aan de operationalisering. De gedragingen die in de SCOL en in de LeerlingSCOL centraal staan, zijn mede gebaseerd op de beschrijvingen van leerkrachten van scholen die vrijwel uitsluitend leerlingen hebben met een leerlinggewicht van 1.9. Voor deze expertmeeting zijn ook scholen gevraagd die geen of weinig leerlingen uit achterstandssituaties hebben, juist om te zorgen voor variatie in opvattingen.

In de expertconferentie bleek verder dat leerlingen de vragen van de LeerlingSCOL niet als privacygevoelig beschouwden en dat zij het niet erg vonden als anderen – leerkrachten of leerlingen – de antwoorden zouden weten. Ze maakten echter het voorbehoud dat dit wel eens anders zou kunnen zijn, als leerlingen zichzelf minder sociaal competent vinden. Onderzoek bij leerlingen met gedragsproblemen in het speciaal onderwijs bevestigen dit voorbehoud (Joosten, Pot & Ten Heggeler, in voorbereiding). Hier bleek dat deze leerlingen het wel goed vonden als de leerkracht hun antwoorden zou zien, maar niet als hun medeleerlingen daarvan op de hoogte zouden zijn. Op grond van eerdere, negatieve ervaringen waren ze bang dat zij ermee gepest zouden worden.

De interne consistentie en de validiteit van de LeerlingSCOL zijn onderzocht met de gegevens van 540 bovenbouwleerlingen van een steekproef van basisscholen in Nederland. Daarnaast is nagegaan welke samenhang er is tussen het globale oordeel van de leerkracht, de totaalscore op de SCOL en de totaalscore op de LeerlingSCOL. Omdat leerlingen zonder leerlinggewicht iets ondervertegenwoordigd waren, is de steekproef gewogen.

De interne consistentie van de LeerlingSCOL was voldoende om één schaal te vormen waarmee we twee niveaus van sociale competentie kunnen onderscheiden. De totaalscore is dus bruikbaar om vast te stellen of een leerling zichzelf voldoende of te weinig sociaal competent vindt. Voorzichtigheid is daarbij echter geboden, omdat de LeerlingSCOL voor leerlingen van leerjaar zeven en voor jongens weliswaar een schaal vormt (Cronbach's $\alpha > .60$), maar deze is volgens de normen van de COTAN aan de lage kant voor minder belangrijke beslissingen op individueel niveau (Cronbach's $\alpha < .70$). Borgers et al. (2000) geven aan dat meisjes en oudere kinderen meer betrouwbare data produceren dan jongens en jongere kinderen. Ook uit onderzoek met de LeerlingSCOL in het voortgezet onderwijs bleek dat de interne consistentie toeneemt met de leerjaren (Verschoor, 2007). De betrouwbaarheid van de bij de SCOL onderscheiden categorieën was in de LeerlingSCOL te laag om van schalen te kunnen spreken. Blijkbaar beschouwden leerlingen de items als op zichzelf staande gedragingen en zagen zij geen samenhang.

De interne structuur van de LeerlingSCOL is onderzocht om na te gaan of hierin dezelfde factoren te vinden zouden zijn als in de SCOL. Dit bleek niet het geval. We kunnen in de LeerlingSCOL - anders dan in de SCOL - slechts twee factoren onderscheiden, *Innemend en betrouwbaar sociaal handelen* en *Actief en zelf-verzekerd sociaal handelen*. Dit onderscheid komt overeen met de bevinding van de expertconferentie, dat leerlingen het belangrijk vinden om als groepslid te handelen, maar tegelijkertijd een zekere mate van onafhankelijkheid willen bewaren.

De begripsvaliditeit van de LeerlingSCOL is moeilijk vast te stellen. Jongens scoorden lager dan meisjes en dat komt niet overeen met de resultaten van ander onderzoek. De verschillen tussen de scores van jongens en meisjes zijn echter zeer klein. Het is dan ook de vraag welke betekenis de verschillen hebben. Er zijn ook kleine verschillen in de mate waarin leerlingen met verschillend leerlinggewicht zichzelf als sociaal competent beoordelen. Dit resultaat konden we niet met ander onderzoek vergelijken.

Er was een significante, maar matige samenhang tussen de totaalscore op de SCOL en de totaalscore op de LeerlingSCOL. Dit komt overeen met andere onderzoeken waarbij oordelen van verschillende beoordelaars worden vergeleken (Achenbach et al., 2002). Leerlingen die door de leerkracht als sociaal competent werden beoordeeld, scoorden veelal ook hoger op de LeerlingSCOL dan leerlingen die als weinig sociaal competent werden beoordeeld. Verder was er een samenhang tussen de factorscores op de SCOL en de factorscores op de LeerlingSCOL, met name tussen de factor *Actief en betrokken sociaal handelen* van de SCOL en de factor *Actief en zelfverzekerd sociaal handelen* van de LeerlingSCOL. Deze samenhang tussen SCOL en LeerlingSCOL is voldoende voor de doelen waarvoor de LeerlingSCOL is gemaakt, het selecteren van leerlingen voor de portfolioerwijze en het voorbereiden van leerlingen op het overleg met de leerkracht aan welk doel hij zal gaan werken.

De bevinding dat het oordeel van de leerkracht over de sociale competentie van de leerling zonder de SCOL te gebruiken, alleen samenhang vertoonde met de factoren *Zorgvuldig en betrouwbaar sociaal handelen* en *Innemend en meelevend sociaal handelen* van het oordeel mét de SCOL, is verrassend. Het zou betekenen dat de leerkracht in haar globale oordeel het actieve en betrokken gedrag van leerlingen buiten beschouwing laat. Dit zou de meerwaarde van een meting met de SCOL aantonen.

6.2 Conclusie

De centrale vraag van dit onderzoek kan op basis van deze resultaten als volgt beantwoord worden.

De SCOL brengt de sociale competentie van basisschoolleerlingen op de basisschool in kaart. De betrouwbaarheid en de validiteit van de SCOL zijn voldoende aangetoond, evenals de bruikbaarheid. Het is aannemelijk dat de scholen door de SCOL bij hun leerlingen af te nemen aanknopingspunten hebben om het onder-

wijs in sociale competentie op hun leerlingen af te stemmen, zowel voor de school als geheel, als voor de afzonderlijke groepen, als voor individuele leerlingen. De LeerlingSCOL is minder betrouwbaar en valide dan de SCOL. Voor het doel waarvoor het instrument ontwikkeld is, namelijk voor de leerkracht als aanvullende informatie bij de SCOL en voor de leerling als voorbereiding op de portfoliowerkwijze, is het instrument echter voldoende betrouwbaar, valide en bruikbaar.

Een beperking van de SCOL zou kunnen zijn, dat de operationalisering van het begrip sociale competentie is toegespitst op de schoolse situatie. Dit zou de vraag kunnen opwerpen wat leerlingen eraan hebben om dit gedrag te leren. Buiten de school hebben zij wellicht andere vaardigheden nodig om zich staande te houden. Toch menen wij dat alle leerlingen moeten leren hoe ze de sociale taak 'leerling zijn' adequaat kunnen vervullen. Een belangrijke factor die kinderen beschermt tegen ernstige problemen, is immers schoolsucces. Kinderen die zich op school sociaal competent gedragen, presteren vaak beter. Zelfs al zou de waarde van het gedrag dat de SCOL meet, beperkt zijn tot de schoolse situatie, dan nog is het waardevol als kinderen dit gedrag leren, omdat het hen helpt bij een succesvolle schoolcarrière. Er zijn echter aanwijzingen, dat de operationalisering van sociale competentie van de SCOL ook voor andere contexten geldt. Zo wordt de SCOL zowel binnen het voortgezet onderwijs als in het speciaal onderwijs in toenemende mate gebruikt. Naar aanleiding van initiatieven in de praktijk is de SCOL ook geschikt gemaakt voor ouders. Ook dit instrument, de OuderSCOL, is inhoudelijk vergelijkbaar. Scholen gebruiken dit instrument vooral voor leerlingen bij wie zij problemen signaleren, om hun visie op de leerlingen te vergelijken met die van de ouders. Verder wil men de SCOL gaan gebruiken in de buitenschoolse opvang en in het jeugdwerkzorg. Er is zelfs een boksschool die de SCOL wil gaan toepassen. Al deze initiatieven zijn nuttig, met name omdat het gebruik van de SCOL leidt tot afstemming van het kader van waaruit men naar het gedrag van kinderen kijkt en van waaruit men kinderen leert adequaat te handelen. Daarom menen wij dat het gedrag in de SCOL relevant is vanuit meer perspectieven en in meer contexten dan alleen de (basis)school.

Een andere mogelijke beperking is, dat sociale competentie als onderwijsdoel complexer is en meer inhoudt dan de 26 gedragingen in de SCOL. Het instrument legt de nadruk op het intra- en interpersoonlijke domein van sociale competentie en laat het maatschappelijke domein buiten beschouwing, evenals andere sociale taken dan 'leerling zijn'. De thema's sociale competentie en burgerschap omvatten meer en zijn complexer dan hetgeen de SCOL meet. De ontwikkeling van de SCOL is begonnen om scholen te ondersteunen bij het onderwijs in sociale competentie. In dit onderzoek blijkt hoeveel tijd, scholing en moeite er nodig is voor de invoering van een planmatige werkwijze op dit gebied. Om te voorkomen dat het onderwijs in sociale competentie iets van voorbijgaande aard wordt, omdat het teveel tijd in beslag gaat nemen en men weer voorrang geeft aan taal en rekenen, hebben wij een sobere uitwerking van sociale competentie willen maken. Daarbij zijn deze gedragingen exemplarische voorbeelden van adequaat handelen in sociale situaties op school. Deze 26 concrete gedragin-

gen van de SCOL beschouwen we als een basis. Te lang is verondersteld dat kinderen deze basis vanzelf ontwikkelen. Dat blijkt echter niet het geval, niet alleen op scholen met leerlingen in achterstandssituaties, maar ook op andere scholen. Als alle scholen leerlingen afleveren met deze gedragingen in hun handelingsrepertoire, is dat een geweldige prestatie.

Een beperking van de LeerlingSCOL is, dat het instrument niet geschikt is voor het gebruik als op zichzelf staand instrument.

6.3 Aanbevelingen voor nader onderzoek en ontwikkeling

Recent onderzoek naar gedragsbeoordelingsinstrumenten laat zien dat variantie in de resultaten van gedragsbeoordelingen deels verklaard wordt door verschillen tussen beoordelaars, soms zelfs meer dan door verschillen tussen kinderen. Met name voor diagnostische instrumenten is dit een probleem (Konold & Pianta, 2006). Hoewel de SCOL geen diagnostische functie heeft, is het mogelijk dat ook met dit instrument de resultaten meer beïnvloed worden door verschillen tussen leerkrachten dan door verschillen tussen leerlingen. Hiervoor kunnen diverse redenen zijn, waarop we in voorgaande hoofdstukken al gewezen hebben. In de eerste plaats vindt het gedrag dat leerkrachten beoordelen, plaats in situaties waarin zij ook zelf een belangrijke rol spelen. Zij hebben invloed op het gedrag van de leerling. In de tweede plaats kan het zijn dat leerkrachten bij het beoordelen van het gedrag verschillende normen hanteren. Om deze mogelijke vertekeningen tegen te gaan, hebben we in de procedure de observatie opgenomen, ter correctie van de gedragsbeoordeling. We hebben niet kunnen onderzoeken of deze maatregel vertekeningen ook werkelijk tegengaat en het verdient aanbeveling om dit in toekomstig onderzoek te doen.

Overigens zijn we van mening dat het in relatie tot de functies die de SCOL heeft, niet onverkomelijk hoeft te zijn, als zou blijken dat het resultaat op de SCOL een relatief sterke subjectieve component van de beoordelaar bevat, mits de resultaten gebruikt worden zoals ze bedoeld zijn, namelijk als aanknopingspunt voor het onderwijs. Voor het functioneren van de SCOL als kader voor de communicatie over de sociale competentie van leerlingen geldt, dat het bij een resultaat op de SCOL in ieder geval duidelijk is op welk concreet gedrag het resultaat gebaseerd is. Hierover kan men overleggen. En voor de andere functie van de SCOL, namelijk een beeld geven van de kwaliteiten en tekorten van de leerlingen op het gebied van sociale competentie om het onderwijs daarop af te kunnen stemmen, geldt dat dit beeld van de leerling gedurende acht jaar tweemaal per jaar wordt gevormd door verschillende beoordelaars over vergelijkbare situaties. Dat zijn zestien momentopnamen per leerling. De mogelijke variatie in de oordelen biedt niet alleen zicht op de ontwikkeling van de sociale competentie van de leerling, maar ook op de criteria van de beoordelaar en diens mogelijke invloed op het gedrag van de leerling. Bij een bespreking over een leerling die zich in de eerste vier jaar sociaal competent heeft gedragen en in het vijfde

leerjaar plotseling op verschillende categorieën uitvalt, behoren alle omstandigheden die van invloed kunnen zijn op het gedrag van de leerling als aangrijpingspunt overwogen te worden, dus ook de rol van de leerkracht in de interactie met de leerling en de criteria die zij hanteert in de beoordeling van het gedrag.

Een uitkomst van de groepsinterviews die werden gehouden om het begrip sociale competentie te operationaliseren, was dat sociaal competent gedrag niet goed is in te delen in coöperatieve en assertieve gedragingen, een onderscheid dat in de literatuur veel genoemd wordt. De resultaten van de factoranalyse op de data van de steekproef van basisschoolleerlingen in Nederland, bevestigden dit. Uit deze analyse kwam een interne structuur van drie factoren naar voren, namelijk *Innemend en meelevend sociaal handelen*, *Actief en betrokken sociaal handelen* en *Zorgvuldig en betrouwbaar sociaal handelen*. In de LeerlingSCOL konden we echter wel twee factoren onderscheiden, namelijk *Innemend en betrouwbaar sociaal handelen* en *Actief en zelfverzekerd sociaal handelen*. Deze factoren doen weer denken aan het onderscheid tussen coöperatieve gedragingen en assertieve gedragingen. Wellicht heeft dit ermee te maken dat de leerlingen sociale competentie vooral verbinden met hun eigen functioneren als groepslid, terwijl leerkrachten sociale competentie relateren aan het functioneren van anderen als leerling. Het verdient aanbeveling om de betekenis van deze resultaten nader te doordenken en te onderzoeken.

Het is mogelijk dat de SCOL ondanks de bijstellingen nog steeds moeilijk te koppelen is aan het gedrag van jonge kleuters. Dit hebben we niet meer kunnen onderzoeken en het verdient aanbeveling om dit te doen. Uit de onderwijsbegeleidingspraktijk weten we echter, dat problemen met de interpretatie grotendeels verdwijnen als leerkrachten van leerjaar één aan het werken met de SCOL gewend zijn. Ook merken we dat deze leerkrachten verschillen in de mate waarin zij de items flexibel kunnen interpreteren. Het verdient aanbeveling om te onderzoeken of de verschillen tussen leerjaar één en de overige leerjaren kleiner worden naarmate de leerkrachten meer ervaring met de SCOL hebben.

De externe validiteit van de SCOL is alleen vastgesteld aan de hand van het schooladvies in leerjaar acht. Het verdient aanbeveling om de SCOL ook te valideren met vergelijkbare instrumenten. De uitkomsten van het pilotonderzoek van Klein et al. (2007) bieden daarvoor goede aanknopingspunten. Een vergelijking tussen SCOL en Viseon vertoonde in grote lijnen overeenkomsten. Daarnaast was er ook een verschil, bij Viseon vielen meer leerlingen in de D en E normgroep dan bij de SCOL. Door na te gaan in hoeverre en op welke punten er samenhang is tussen sociale competentie in een schoolse situatie gemeten met de SCOL en met een instrument dat de sociaal-emotionele ontwikkeling meet, zoals Viseon zouden de validiteit en de signalerende functie van de SCOL nog beter onderbouwd kunnen worden.

Er zijn ook andere redenen om deze signalerende functie nader te onderzoeken. Uit onderzoek van Konold en Pianta (2006) blijkt bijvoorbeeld, dat leerkrachten vooral goed zijn in het aangeven van externaliserende problemen. Dit komt ook naar voren uit onderzoek van Walker, Cheney, Stage en Blum (2005).

Zowel in de opzet van de SCOL als in de interpretatie van de resultaten zijn maatregelen genomen om te voorkomen dat alleen externaliserende problemen naar voren komen. De SCOL bevat zowel gedragingen voor leerlingen met externaliserende problematiek (bij *Aardig doen*, bijvoorbeeld en bij *Omgaan met ruzie*), als gedragingen voor leerlingen met internaliserende problematiek (bijvoorbeeld bij *Opkomen voor jezelf* en *Ervaringen delen*). Om de leerkrachten te attenderen op een mogelijk eenzijdige ontwikkeling van de leerling, wordt in de nieuwste versie van de SCOL bij de weergave van de resultaten niet alleen de totaalscore aangegeven, maar ook hoe vaak een leerling zelden of nooit scoort. Het wordt aangegeven als een leerling deze scores vaker heeft dan de norm (gebaseerd op de landelijke steekproef). Het is immers mogelijk dat een leerling weliswaar een voldoende totaalscore op de SCOL heeft, maar een onevenwichtig profiel, bijvoorbeeld heel lage scores bij *Opkomen voor jezelf*, die gecompenseerd worden door heel hoge scores bij *Aardig doen*. Deze informatie zou een belangrijk aangrijpingspunt voor het onderwijs kunnen vormen. Het verdient aanbeveling om te onderzoeken of deze maatregelen zinvol zijn om het functioneren van de SCOL als aanknopingspunt voor het onderwijs in sociale competentie te verbeteren.

Hoewel uit dit onderzoek blijkt, dat de SCOL aanknopingspunten biedt voor het onderwijs, verdient het aanbeveling om de gebruikersonderzoeken over enkele jaren nog eens te herhalen. Sociale competentie is een relatief nieuw onderwijsdomein en het kost meerdere jaren om een instrument als de SCOL in te voeren op zodanige wijze dat er niet alleen een afname plaatsvindt, maar ook maatregelen genomen worden naar aanleiding van de resultaten. Een complicerende factor bij de invoering was, dat het softwareprogramma nog in ontwikkeling was. Met de nieuwste versie is het gebruiksgemak sterk vergroot. In deze versie is het bijvoorbeeld eenvoudiger om de sociale competentie van de leerlingen te volgen, omdat de resultaten van alle leerjaren in één overzicht per leerling weergegeven kunnen worden. Daarnaast verdient het aanbeveling om na te gaan of het onderwijs in sociale competentie inderdaad planmatiger verloopt op scholen die de SCOL gebruiken.

De betrouwbaarheid en de validiteit van de LeerlingSCOL kunnen verbeterd worden door na te gaan hoe dit gerealiseerd zou kunnen worden, zonder afbreuk te doen aan de samenhang en de vergelijkbaarheid van SCOL en LeerlingSCOL.

De gebruikswaarde van de LeerlingSCOL is niet onderzocht, behoudens in een pilotstudie naar de bruikbaarheid in het kader van de portfoliowerkwijze (Pot, Van Bokkem & Ten Heggeler, 2006). Daarom lijkt het zinvol te onderzoeken in hoeverre de LeerlingSCOL bruikbare gegevens levert om leerlingen te selecteren voor de portfoliowerkwijze en om het onderwijs af te stemmen op een groep leerlingen.

Verder is het zinvol om de samenhang tussen SCOL en LeerlingSCOL nader te onderzoeken, door bijvoorbeeld na te gaan of de samenhang tussen de resultaten met beide instrumenten groter is, naarmate de sociale afstand tussen leerling en leraar kleiner is (Ten Dam, 1995).

De expertmeeting met leerlingen heeft waardevolle informatie opgeleverd over de wijze waarop leerlingen denken over sociale competentie. Het verdient aanbeveling om dergelijke vormen van onderzoek met kinderen en jongeren uit te bouwen, als het gaat om onderwerpen die hen betreffen.

6.4 Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

In ons onderzoek naar de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vonden we aanwijzingen dat de overeenstemming tussen leerkrachten in hun beoordeling van de sociale competentie van leerlingen groter was, naarmate de leerkrachten beter met elkaar konden opschieten en langer samenwerkten. Dit zou kunnen betekenen dat een gedeelde en geëxpliciteerde visie op sociale competentie de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de oordelen vergroot. Uit de onderwijsbegeleidingspraktijk weten we, dat werken aan en beoordelen van sociale competentie voor leerkrachten een leerproces is. Voor de onderwijspraktijk verdient het daarom aanbeveling ervoor te zorgen dat teamleden voldoende kennis hebben over sociale competentie en het beoordelen ervan en een gezamenlijke visie op sociale competentie ontwikkelen. Daarnaast is het van belang dat leerkrachten zich bewust zijn van hun mogelijke invloed op het gedrag van de leerling. Aanwijzingen in de handleiding van de SCOL zijn daarvoor noodzakelijk, maar training en scholing op dit gebied werken waarschijnlijk beter. Te denken valt daarbij aan de volgende onderwerpen: kennis van sociale competentie en van de normale ontwikkeling van kinderen op dit gebied, kennis van gedragsbeïnvloeding, visieontwikkeling in het team, in combinatie met oefening in het werken met de SCOL.

Door in de nieuwe handleiding van de SCOL per item voorbeelden op te nemen van sociaal competent gedrag van onderbouwleerlingen is de herkenbaarheid van de items voor onderbouwleerkrachten verbeterd. Maar ook uit de gebruikersonderzoeken is gebleken, dat sommige onderbouwleerkrachten moeite hebben om het gedrag van hun leerlingen te verbinden met de items van de SCOL. Daarom verdient het aanbeveling om met name voor onderbouwleerkrachten op dit punt scholing te verzorgen.

De SCOL wordt ook door scholen voor voortgezet onderwijs bruikbaar geacht. Het instrument is daarom inmiddels ook genormeerd voor de eerste twee klassen van het voortgezet onderwijs. Dit biedt mogelijkheden om de begeleiding van leerlingen bij de overgang tussen basisschool en voortgezet onderwijs te verbeteren. Door de SCOL op te nemen in het onderwijskundig rapport, krijgt het voortgezet onderwijs informatie over de sterke kanten van de leerling en van diens onderwijsbehoefte op het gebied van sociale competentie. In het voortgezet onderwijs wordt echter wel gezegd, dat de waarde van het onderwijskundig rapport van de basisschool voor hen gering is, omdat de leerlingen zich in het voortgezet onderwijs vaak anders gedragen dan op de basisschool. Zij signaleren een groot verschil tussen 'leerling zijn' in het basisonderwijs en in het voortgezet

onderwijs, omdat de leerlingen in een nieuwe situatie en meestal ook in een nieuwe levensfase komen. Desondanks biedt de informatie van de SCOL inzicht in wat de leerlingen kunnen in vertrouwde omstandigheden. Als de SCOL dan vervolgens ook in het voortgezet onderwijs wordt afgenomen, wordt zichtbaar wat de nieuwe situatie met hen doet en dat biedt aanknopingspunten voor het onderwijs.

Sociaal minder competente leerlingen willen waarschijnlijk niet dat andere leerlingen hun resultaten van de LeerlingSCOL kennen. Daarom is het voor de onderwijspraktijk van belang om deze resultaten evenals die resultaten van de SCOL te behandelen als vertrouwelijke informatie. Het verdient aanbeveling om hierop te wijzen in de handleiding van beide instrumenten.

Uit de samenhang tussen het globale oordeel van de leerkracht over de sociale competentie van de leerlingen, het oordeel met de SCOL en de zelfbeoordelingen van de leerlingen kwam naar voren, dat leerkrachten sociale competentie in eerste instantie relateren aan meer coöperatieve gedragingen van leerlingen (de factoren *Innemend en meelevend* en *Zorgvuldig en betrouwbaar*). Maar als ze in de gelegenheid worden gesteld om na te denken over het sociaal competente gedrag van leerlingen, zoals in het kwalitatieve onderzoek, worden de meer actieve en betrokken aspecten wel genoemd. Dit zou erop kunnen wijzen dat leerkrachten het stimuleren van actief en betrokken gedrag van leerlingen niet in hun standaard handelingsrepertoire hebben, of dat althans niet bewust als doelstelling hanteren. Dit is een punt van aandacht voor opleiding en scholing van leerkrachten.

Nu men binnen verschillende contexten van mening is, dat de SCOL een bruikbaar instrument is om de sociale competentie van kinderen in die context in kaart te brengen, verdient het aanbeveling uit te werken hoe er omgegaan wordt met verschillen tussen de resultaten en welke maatregelen men neemt naar aanleiding van de uitkomsten, met andere woorden hoe de SCOL functioneert als begeleidingsinstrument in verschillende contexten. Metingen hebben voor de praktijk vooral zin als de resultaten kunnen leiden tot maatregelen die zinvol zijn in het licht van het bevorderen van de sociale competentie van kinderen.

Samenvatting

Dit proefschrift gaat over de ontwikkeling van een instrument om sociale competentie van basisschoolleerlingen te meten. Het doel van die meting is om aanknopingspunten te bieden voor het bevorderen van de sociale competentie van leerlingen in het basisonderwijs.

In hoofdstuk één zijn de contouren van zo'n instrument geschetst. Uitgangspunt is een definitie van sociale competentie als 'het vermogen om adequaat te handelen in sociale situaties'. Belangrijk in deze definitie is het woord adequaat. Met adequaat wordt bedoeld, dat er een zeker evenwicht is in de mate waarin iemand zorgt voor zijn eigen belang en tegemoet komt aan en rekening houdt met de belangen van anderen. Aspecten van sociale competentie zijn sociale kennis, een sociale houding en sociale vaardigheden. Daarom hangt de mate waarin kinderen adequaat kunnen handelen in sociale situaties, samen met hun cognitieve, morele, sociale en emotionele ontwikkeling. Kinderen ontwikkelen dit vermogen door deel te nemen aan sociale situaties. Eerst spelen die situaties zich thuis af en naarmate kinderen ouder worden in een steeds wijdere kring. Het onderwijs is een specifieke context waarbinnen leerlingen sociale competentie ontwikkelen. In de school komen leerlingen van verschillende achtergronden met uiteenlopende sociale bagage samen. In dat opzicht is de school een maatschappij in het klein. Om te bevorderen dat de leerlingen in de sociale situaties op school adequaat handelen en optimaal kunnen profiteren van het onderwijs, is gerichte en systematische aandacht voor sociale competentie noodzakelijk. Het model planmatig handelen biedt hiervoor een kader. Om het onderwijs in sociale competentie volgens dit model aan te pakken, zijn gegevens nodig over de sociale competentie van de leerlingen, die aangeven in welke mate leerlingen doelen bereiken. Een instrument kan dergelijke gegevens leveren als het een positieve invalshoek heeft en niet primair gericht is op in kaart brengen van problemen. Er zijn verschillende manieren om de sociale competentie van leerlingen in kaart te brengen. Het meest bruikbaar voor de onderwijspraktijk lijkt het om de sociale competentie van de leerling te meten aan de hand van zijn gedrag in verschillende situaties op school. Het sociaal competente gedrag kunnen we globaal indelen in *Coöperatief zijn* en *Zich kenbaar maken*. De groepsleerkracht is de aangewezen persoon om het concrete gedrag van de leerling te beoordelen. Deze maakt de leerling in uiteenlopende situaties mee en heeft een beeld welk gedrag adequaat is, de leeftijd van de leerlingen in aanmerking geno-

men. Het onderzoek richt zich op de ontwikkeling van een gedragsbeoordelingsinstrument voor de leerkracht. Daarom luidt de vraagstelling voor dit onderzoek:

Hoe kan een valide en betrouwbaar instrument ontwikkeld worden dat de sociale competentie van basisschoolleerlingen in kaart brengt en bruikbaar is voor het planmatig onderwijs in sociale competentie?

Hoofdstuk twee beschrijft de ontwikkeling van het instrument en het pilotonderzoek naar deze eerste versie. Bij de ontwikkeling stonden twee deelvragen centraal: 1. *Kunnen we het begrip sociale competentie operationaliseren aan de hand van de begrippen Coöperatief zijn en Zich kenbaar maken in termen van concreet gedrag van basisschoolleerlingen?* 2. *Is het mogelijk om de sociale competentie van basisschoolleerlingen van verschillende leeftijden aan de hand van dezelfde gedragingen in kaart te brengen?*

Groepsinterviews met basisschoolleerkrachten leverden beschrijvingen hoe de meest en de minst sociaal competente leerlingen van verschillende leeftijdsgroepen zich in uiteenlopende situaties op school gedragen. Het voornaamste verschil lijkt te zijn dat sociaal competente leerlingen weinig en sociaal minder competente leerlingen veel sturing van de leerkracht nodig hebben om adequaat te functioneren. Verder werden de sociaal competente gedragingen van leerlingen van verschillende leeftijden in ongeveer dezelfde bewoordingen beschreven, evenals het gedrag in uiteenlopende situaties. De indeling in coöperatieve en assertieve gedragingen bleek niet zo geschikt, omdat veel gedragingen elementen van beide vertonen. Er zijn verschillende aanvullingen gegeven op het gedrag dat in de literatuur als sociaal competent wordt beschreven, bijvoorbeeld het gebruik van humor. Bij de constructie van de pilotversie is gebruik gemaakt van de resultaten van deze groepsinterviews. Het sociaal competente gedrag dat door de leerkrachten is benoemd, is omgezet in dertig items. Deze zijn positief geformuleerd en verwijzen naar gedragingen die binnen de school observeerbaar en onderwijsbaar zijn. Op inhoudelijke gronden zijn de items ingedeeld in categorieën. Aan deze items is een vijfpunts-antwoordschaal gekoppeld die door de leerkracht wordt ingevuld. De procedure van scores bestaat uit een combinatie van gedragsbeoordeling en observatie, om mogelijke vertekening door subjectieve beoordelingen te verminderen.

In het pilotonderzoek is de proefversie van het instrument afgenomen op vijf Rotterdamse basisscholen met welke de CED-Groep samenwerkte in het Kleinschalig Experiment Onderwijs en Sociale Competentie (KEOS). Bij de afname konden de leerkrachten commentaar geven op de items, de antwoordschaal en de afnameprocedure. De resultaten wezen uit dat de lijst als geheel betrouwbaar was, maar dat de interne consistentie van sommige categorieën verbetering behoeft. Met uitzondering van één item, meten de items samen één begrip, dat we kunnen benoemen als sociale competentie. De leerkrachten hadden geen commentaar op de items, met uitzondering van de leerkrachten van leerjaar één. Deze hadden moeite om het gedrag van hun leerlingen te koppelen aan de items.

De afnameprocedure is uitvoerbaar, maar meer duidelijkheid over de betekenis van de scores bleek gewenst. De inhoudsvaliditeit van de pilotversie is onderzocht door deze voor te leggen aan een groep collega-ontwikkelaars. Zij vonden de lijst een goede operationalisering van het begrip sociale competentie, maar adviseerden om ook items op te nemen over het maken van een keuze.

Op basis van de resultaten van de pilotstudie zijn de formuleringen van de items aangepast, zijn enkele items verwijderd en zijn items toegevoegd over het maken van een keuze. De betekenis van de scores is nader toegelicht mede aan de hand van het onderscheid tussen uitvoerings- en vaardigheidstekorten. De categorieën en de bijbehorende items zijn beschreven. Dit resulteerde in de Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL), bestaande uit 26 items verdeeld over acht categorieën van sociaal competent gedrag. De categorieën zijn *Ervaringen delen, Aardig doen, Samen spelen en werken, Een taak uitvoeren, Jezelf presenteren, Een keuze maken, Opkomen voor jezelf* en *Omgaan met ruzie*.

In hoofdstuk drie staan de derde en de vierde deelvraag centraal:

3. *Voldoet de SCOL aan de kwaliteitseisen betrouwbaarheid, validiteit, en bruikbaarheid?*
4. *Welke maatstaf kunnen we hanteren om te bepalen of een leerling voldoende sociaal competent is?*

Om deze vragen te beantwoorden is er onderzoek gedaan onder een representatieve steekproef van 3283 Nederlandse basisschoolleerlingen van veertien basisscholen, verspreid over het land. Op basis van deze gegevens is de SCOL tevens genormeerd.

De interne consistentie van de SCOL is hoog, net als in de pilotversie. De betrouwbaarheid van de categorieën is voldoende, maar die van de nieuw toegevoegde categorie *Een keuze maken* is te laag om een schaal te vormen. Dat komt waarschijnlijk omdat hij – conform het alledaagse kiezen – uit twee aspecten bestaat, namelijk enerzijds weloverwogen kiezen en anderzijds zelfstandig en gemakkelijk kunnen beslissen. In de praktijk blijkt deze categorie echter bruikbaar, daarom hebben we besloten hem te handhaven. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en de test-hertestbetrouwbaarheid zijn redelijk.

Een factoranalyse wijst uit, dat sociale competentie ook met de definitieve versie van de SCOL als één begrip kan worden beschouwd. Er kunnen drie factoren onderscheiden worden, die we kunnen benoemen als *Actief en betrokken sociaal handelen, Innemend en meelevend sociaal handelen* en *Zorgvuldig en betrouwbaar sociaal handelen*, maar deze hangen positief samen. De meeste categorieën passen goed binnen één van de factoren.

De begripsvaliditeit is onderzocht door de resultaten van de SCOL te vergelijken met de resultaten van ander onderzoek naar sociaal gedrag. Er zijn voldoende overeenkomsten. Zo scoren jongens lager dan meisjes en leerlingen met een onderwijsachterstand, uitgedrukt in het leerlinggewicht, scoren lager dan leerlingen zonder leerlinggewicht. Ook vertonen de resultaten op de SCOL overeenkomst met het globale oordeel van de leerkracht over de sociale competentie van de leerling.

Als extern criterium is het advies van de basisschool voor het vervolgonderwijs van leerlingen in leerjaar acht gebruikt. Zorgleerlingen (zij die het advies Leerwegondersteunend onderwijs of Praktijkonderwijs hebben gekregen) hebben lagere scores op de SCOL dan de overige leerlingen. Het gaat daarbij om de categorieën *Samen spelen en werken*, *Een taak uitvoeren*, *Jezelf presenteren* en *Opkomen voor jezelf*. Op de overige categorieën zijn er geen verschillen. Verder verschillen leerlingen met advies *havo en hoger*, significant op de categorie *Een taak uitvoeren* en op het item *Deze leerling denkt na voordat hij iets doet*. De externe validiteit van het instrument is hiermee voldoende aangetoond.

De bruikbaarheid van het instrument is in orde. De SCOL differentieert met name goed bij leerlingen met lage scores en dat past bij het doel van het instrument. De meeste leerlingen in Nederland scoren gemiddeld *soms*, *geregeld* of *vaak*, hetgeen overeenkomt met gegevens uit ander onderzoek, namelijk dat de meeste leerlingen voldoende sociaal competent zijn.

Om de SCOL te normeren is gekozen voor een relatieve norm, gebaseerd op de resultaten van de representatieve steekproef. Op basis van de betrouwbaarheid van de SCOL mogen er vijf niveaus van sociale competentie onderscheiden worden. Bij de categorieën mogen er twee niveaus onderscheiden worden. De indeling in normgroepen is op de in het onderwijs gebruikelijke percentielindeling van het CITO. Er zijn significante verschillen tussen de totaalscores van subgroepen, maar deze verschillen zijn klein, met uitzondering van het verschil tussen de totaalscore van leerlingen van leerjaar één en de overige leerjaren. Omdat de verschillen tussen de meeste subgroepen klein zijn, hebben we ervoor gekozen om voor alle leerlingen één norm te maken, vanuit de gedachte dat het onderwijs zich extra moet inspannen om hun sociale competentie te bevorderen. Voor leerjaar één maken we echter een uitzondering. Bij deze leerlingen wordt de SCOL wel afgenomen, zodat het beeld van de leerling compleet is, maar de resultaten leveren alleen een rangorde op en worden niet aan normen gerelateerd.

Hoofdstuk vier gaat over de gebruikswaarde van de SCOL aan de hand van deelvraag vijf: *dragen de resultaten bij aan een planmatige aanpak van het onderwijs in sociale competentie?* Deze deelvraag is gesplitst in vragen over de wijze waarop de scholen de SCOL gebruiken, over het gebruik van de resultaten en over de maatregelen die naar aanleiding van de resultaten genomen worden. Daarnaast zijn vragen gesteld over de huidige functie van de SCOL op school en functies die men in de toekomst nog wil ontwikkelen. Om de vragen te beantwoorden zijn gebruikers van de SCOL via e-mail benaderd met een half gestructureerde vragenlijst. Hiermee zijn gegevens van 131 scholen verzameld. Omdat veel scholen aangaven de SCOL nog maar kort te gebruiken en daarom niet volledig te kunnen antwoorden, zijn de respondenten na een jaar nogmaals benaderd met dezelfde vragen. De resultaten van de onderzoeken wijzen uit dat de SCOL meestal als leerlingvolgsysteem wordt gebruikt, dat wil zeggen, tweemaal per jaar wordt afgenomen conform de opzet. De groeps- en leerlingoverzichten worden het meest besproken in de daarvoor geschikte overleggen en men neemt

ook maatregelen naar aanleiding van de resultaten. Maatregelen zijn vooral het opstellen van groeps- en individuele handelingsplannen. De ideeën hiervoor worden met name ontleend aan de SCOL-handleiding of uit de aan de SCOL gelieerde methode *Kinderen en... hun sociale talenten*, maar ook andere methoden worden in combinatie met de SCOL gebruikt. Naar aanleiding van de SCOL-resultaten nemen scholen niet alleen maatregelen die betrekking hebben de leerling of de groep, maar ook maatregelen die gericht zijn op het team of op alle leerlingen, zoals professionalisering, visie-ontwikkeling, de zorgstructuur of de inhoud van het onderwijs. Er worden twee hoofdfuncties van de SCOL onderscheiden, namelijk een beeld geven van de sociale competentie van de leerlingen en een gemeenschappelijk kader bieden om over de sociale competentie van leerlingen te communiceren. Beide functies worden door het merendeel van de scholen herkend en men onderschrijft dat de SCOL deze functies heeft of kan hebben in de toekomst.

De SCOL is een gedragsbeoordelingsinstrument waarmee een beeld verkregen wordt van het oordeel van de leerkracht over de sociale competentie van de leerling. Het oordeel van de leerling zelf kan dit beeld aanvullen en nuanceren. De zelfbeoordeling door leerlingen is gekoppeld aan het werken met een portfolio, bestemd voor bovenbouwleerlingen om individueel te werken aan de verbetering van hun sociale competentie. We zijn nagegaan of we *in aansluiting op de SCOL een instrument kunnen ontwikkelen dat het oordeel van leerlingen over hun sociale competentie meet, als voorbereiding op een portfolioerwijze*.

Het onderzoek naar deze deelvraag zes wordt beschreven in hoofdstuk vijf. Er is een pilotversie van de LeerlingSCOL gemaakt, die een 'vertaling' is van de items van de SCOL in leerlingtaal. Met deze pilotversie is onderzocht of de items voor bovenbouwleerlingen begrijpelijk en beantwoordbaar zijn en of bovenbouwleerlingen in staat zijn om hun oordeel over hun sociale competentie op deze manier weer te geven. Dit blijkt het geval. In een expertconferentie met sociaal competente bovenbouwleerlingen is nagegaan hoe deze leerlingen over sociale competentie denken en of daarin enige overeenkomst is met de visie van de leerkrachten. Tevens is onderzocht of leerlingen deze vragen als privacygevoelige vragen beschouwen. De leerlingen operationaliseren sociale competentie op vergelijkbare wijze als in de SCOL, maar leggen wel andere accenten. Deze leerlingen beschouwen de items van de LeerlingSCOL niet als privacygevoelig, maar ze kunnen zich voorstellen dat leerlingen die minder sociaal competent zijn, de items in meerdere mate als vertrouwelijke informatie beschouwen.

In een onderzoek onder een steekproef van 540 bovenbouwleerlingen in Nederland is nagegaan in hoeverre de LeerlingSCOL betrouwbaar, valide en bruikbaar is. Tevens is onderzocht welke samenhang er is tussen SCOL en LeerlingSCOL. Uit de resultaten blijkt dat de LeerlingSCOL voldoende betrouwbaar is voor een indeling in twee competentieniveaus. De categorieën die we bij de SCOL onderscheiden, vormen echter in de LeerlingSCOL geen schalen. Blijkbaar beschouwen de leerlingen de items als op zichzelf staande vragen, zon-

der onderling verband. Dit is ook te zien in de interne structuur van de LeerlingSCOL. We kunnen in de LeerlingSCOL geen drie factoren onderscheiden, zoals in de SCOL, maar twee factoren, die we kunnen benoemen als *Actief en zelfverzekerd sociaal handelen* en *Innemend en betrouwbaar sociaal handelen*. Deze factoren lijken op het onderscheid dat leerlingen tijdens de expertconferentie maakten, tussen enerzijds bij de groep horen, meedoen en ook anderen erbij betrekken, maar anderzijds ook geen meeloper zijn en je eigen 'ding doen'. De samenhang tussen SCOL en LeerlingSCOL is significant, maar laag. Met name zijn leerling en leerkracht het eens over de mate waarin een leerling zich actief en zelfverzekerd gedraagt. De LeerlingSCOL levert de leerkracht bruikbare informatie als aanvulling op de informatie van de SCOL. Voor de leerling vormt het een goede voorbereiding op de portfoliowerkwijze. Het is een basis voor een gesprek tussen leerkracht en leerling.

In hoofdstuk zes worden de resultaten van het onderzoek samengevat aan de hand van de deelvragen. Geconcludeerd wordt dat de SCOL sociale competentie van basisschoolleerlingen meet en voldoende betrouwbaar, valide en bruikbaar is om aanknopingspunten te bieden voor het onderwijs in sociale competentie. Weliswaar is de SCOL een sobere uitwerking van sociale competentie, maar het is een grote prestatie van basisscholen als zij erin slagen leerlingen af te leveren die de gedragingen die met de SCOL gemeten worden, in hun handelingsrepertoire hebben. De LeerlingSCOL is voldoende betrouwbaar, valide en bruikbaar als aanvullende informatie voor de leerkracht en als voorbereiding van de leerling op de portfoliowerkwijze. Ten slotte worden aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek en ontwikkeling en voor de onderwijspraktijk.

Summary

Measuring social competence for primary education

The subject of this dissertation is the development of an instrument for measuring the social competence of primary school pupils. The purpose of this measurement is to provide some starting points for stimulating the social competence of pupils in primary education.

Chapter 1 describes the instrument in broad terms. The point of departure is a definition of social competence as 'the capacity to act adequately in social situations'. The most important word in this definition is 'adequate'. By adequate is meant that a certain balance exists in the degree in which someone looks after his own interests, while at the same time bearing in mind the interests of others and taking these into account. Aspects of social competence are social knowledge, a social attitude, and social skills. That is why the degree in which children can act adequately in social situations is dependent on their cognitive, moral, social, and emotional development. Children develop this capacity through participating in social situations. These situations occur first at home and then, as children grow older, in an increasingly wider circle. The education system is a specific context in which children develop social competence. At school, pupils from different backgrounds and with widely differing social baggage come into contact with each other. In that respect, the school is a miniature society. To encourage pupils to act adequately in the social situations at school and for them to be able to benefit optimally from education, focused and systematic attention for social competence is essential. A framework for this is provided by the planned handling model. In order to approach education in social competence according to this model, data are required concerning the social competence of the pupils, which indicate the degree in which pupils achieve goals. An instrument can supply such data if it adopts a positive approach and is not primarily focused on problems. There are different ways of assessing the social competence of pupils. Within educational practice, it would appear most practical to measure the social competence of the pupil based on his/her behaviour in different situations at school. Broadly speaking, we can divide social competence behaviour into *Being cooperative* and *Making oneself known*. The teacher is the appropriate person for assessing the real behaviour of the pupil. The teacher sees the pupil in a wide range of situations and has an idea of what adequate behaviour is, taking into consideration the age of the pupil. The study focuses on

the development of a behaviour assessment instrument for the teacher. This is why the research question for this study is:

How can a valid and reliable instrument for assessing the social competence of primary school pupils, and which can be used for a planned education programme in social competence, be developed?

Chapter two describes the development of the instrument and the pilot study involving this first version. Two sub-questions were key during the development: 1. *Can we operationalise the concept of social competence using the concepts of Being cooperative and Making oneself known in terms of real behaviour of primary school pupils?* 2. *Is it possible to assess the social competence of primary school pupils of different ages based on the same behaviours?*

Group interviews with primary school teachers produced descriptions of how the most and least socially competent pupils of varying ages behave in a wide range of situations at school. The major difference seems to be that socially competent pupils require little guidance from the teacher in order to function adequately, and less socially competent pupils require a lot of guidance. Additionally, the socially competent behaviours of pupils of different ages are described in more or less the same words, as too was the case with the behaviour in a wide range of situations. The division into cooperative and assertive behaviours did not turn out to be so suitable since many behaviours demonstrate elements of both. Various supplementary aspects are mentioned concerning the behaviour that is described in the literature as being socially competent, for example the use of humour. When constructing the pilot version, use was made of the results of these group interviews. The socially competent behaviour that is mentioned by the teachers has been converted into thirty items. These have been formulated positively and refer to behaviours that are observable and teachable within the school. The items have been divided into categories based on content. A five-point answer scale, to be filled in by the teacher, has been linked to these items. The procedure of scoring consists of a combination of behaviour assessment and observation to reduce the risk of bias through subjective assessments.

In the pilot study, the trial version of the instrument was tested in five primary schools in Rotterdam that had worked with the CED-Groep in the Kleinschalig Experiment Onderwijs en Sociale Competentie (KEOS) [Small-scale Experiment in Education and Social Competence]. During the test, the teachers were able to give feedback on the items, the answer scale, and the test procedure. The results showed that the list as a whole was reliable, but that the internal consistency of some categories were in need of improvement. With the exception of one item, the items together measure a single concept, which we can call social competence. The teachers had no comments concerning the items, with the exception of the teachers of pupils in the first school year. These encountered problems in linking the behaviour of their pupils with the items. The test procedure is practicable, but more clarity was desired concerning the meaning of the scores. The content validity of the pilot version was tested by presenting it to a group of

fellow developers. They considered the list to be a good operationalisation of the concept of social competence, but recommended including items concerning making choices.

Based on the results of the pilot study, the formulations of the items were adapted, several items were removed, and items were added concerning the making of choices. The meaning of the scores was described in more detail, partly through making a distinction between a performance deficits and skills deficits. The categories and the corresponding items were described. This resulted in the Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL) [Social Competence Observation List], consisting of 26 items spread across eight categories of socially competent behaviour. The categories are *Sharing experiences*, *Acting nicely*, *Playing and working together*, *Performing a task*, *Presenting yourself*, *Making a choice*, *Standing up for yourself*, and *Dealing with an argument*.

In Chapter three the third and fourth sub-questions are key: 3. *Does the SCOL meet the quality requirements of reliability, validity, and usability?* 4. *Which standard can we use to determine whether a pupil is adequately socially competent?*

To answer these questions, research was done involving a representative random sample of 3283 pupils attending fourteen Dutch primary schools, distributed across the country. Based on this data too, the norm was regulated for the SCOL.

The internal consistency of the SCOL is high, just as in the pilot version. The reliability of the categories is adequate, but that of the newly-added category of Making a choice is too low to form a scale. This is probably because – as in making choices in everyday life – two aspects are involved, namely making a well-reasoned choice on the one hand, and being able to make a decision independently and easily on the other. In practice, however, this category turns out to be usable, which is why we decided to retain it. The inter-rater reliability and the test-retest reliability are reasonable.

A factor analysis shows that with the definitive version of the SCOL too, social competence can be considered as a single concept. It is possible to distinguish three factors, which we can call *Active and committed social handling*, *Charming and empathic social handling* and *Careful and reliable social handling*, but these are interrelated in a positive way. The majority of the categories fit well within one of these factors.

The construct validity was studied by comparing the results of the SCOL with the results of other studies into social behaviour. There are an adequate number of similarities. For example, boys score lower than girls, and pupils with an educational lag - expressed in the pupil weighting - score lower than pupils without pupil weighting. Additionally, the results of the SCOL show similarities with the global assessment of the teacher concerning the social competence of the pupil.

As an external criterion, the recommendation issued by the primary school to pupils in their eighth school year concerning the choice of secondary school is used. Pupils who require extra attention, and who received the recom-

mentation to attend a school for *Leerwegondersteunend onderwijs* or *Praktijkonderwijs* [special education] attain lower scores on the SCOL than the other pupils. This involves the categories *Playing and working together*, *Performing a task*, *Presenting yourself* and *Standing up for yourself*. No differences were observed with regard to the other categories. Pupils recommended to enter *havo* [Senior General Secondary Education] and higher, differ significantly in the category of *Performing a task*, and for the item *This pupil thinks ahead before he/she does something*. The external validity of the instrument is thereby adequately demonstrated.

The usability of the instrument is in order. The SCOL differentiates particularly well with regard to pupils with low scores, and this is in line with the objective of the instrument. The majority of pupils in the Netherlands score *sometimes, regularly* or *often*, which corresponds with data from other studies, namely that the majority of pupils are adequately socially competent.

To regulate a norm for the SCOL, a choice has been made for a relative norm, based on the results of the representative random sample. Based on the reliability of the SCOL, five levels of social competence are allowed to be distinguished. For the categories, two levels are allowed to be distinguished. The division into norm groups is done according to the percentile division system of the CITO [Dutch education assessment centre] that is usual in the Dutch education system. There are significant differences between the total scores of subgroups, but these differences are small, with the exception of the difference between the total score of pupils in their first school year and the other school years. Because the differences between the majority of the subgroups are small, we have chosen to create one norm for all pupils, based on the philosophy that the school system must make extra efforts to improve their social competence. However, we make an exception for the first school year. These pupils take part in the SCOL, so that we gain a complete picture of the pupil, but the results produce only a rank and are not related to norms.

Chapter four describes the usefulness of the SCOL based on sub-question five: *Do the results contribute to a planned approach to education in social competence?* This sub-question is divided into questions about the way in which the schools use the SCOL, about the use of the results, and about the measures taken in response to the results. Additionally, questions are raised concerning the current function of the SCOL in schools, and functions to be developed in the future. In order to answer these questions, users of the SCOL were sent a semi-structured questionnaire via e-mail. In this way, data from 131 schools were collected. Because many schools indicated that they had only been using the SCOL for a short time and were therefore not able to complete the questionnaire, the respondents were again sent the same questions a year later. The results of the studies show that the SCOL is typically used as a pupil monitoring system, in other words, the pupils are tested twice a year in compliance with the recommendations. The group and pupil overviews are discussed most during the spe-

cially held meetings, and appropriate measures are taken in line with the results. Measures are typically the setting up of group and individual action plans. The ideas for these are predominantly based on the SCOL manual or from the SCOL-related method *Kinderen en... hun sociale talenten* [English: *Children and... their social talents*], but other methods are also used in combination with the SCOL. In response to the SCOL results, schools not only take measures with regard to the pupil or the group, but also measures that are directed toward the team or all the pupils, such as professionalism, developing a vision, the structure of care, or the content of the education itself. Two main functions of the SCOL can be distinguished, i.e. providing a picture of the social competence of the pupils, and supplying a common framework to enable communication concerning the social competence of pupils. Both functions are acknowledged by the majority of the schools, and it is generally accepted that the SCOL possesses these functions already, or can have these functions in the future.

The SCOL is a behaviour assessment instrument through which a picture is gained of the assessment of the teacher concerning the social competence of the pupil. The assessment of the pupil itself can supplement this picture and provide it with some shades of grey. The self-assessment by pupils is linked with working with a portfolio, intended for pupils in the higher grades to work individually on improving their social competence. We tried to establish whether *we could develop an instrument, building on the SCOL, that measures the self-assessment of pupils concerning their social competence, as a preparation for working with portfolios.* The research into this sub-question six is described in chapter five. A pilot version of the LeerlingSCOL [PupilSCOL] was made, which is a 'translation' of the items of the SCOL written in the language of the pupils. With this pilot version, an attempt was made to establish whether the items are understandable and answerable for pupils in the higher school years, and whether these pupils are able to give an assessment concerning their social competence in this manner. This turns out to be the case. In an expert conference with socially competent pupils in the higher grades, research was done into how these pupils think about social competence, and whether this shows any similarity with the vision of teachers. At the same time, it was studied whether pupils consider these questions to be sensitive in terms of privacy. The pupils operationalise social competence in a way similar to that in the SCOL, but place the emphasis elsewhere. These pupils do not consider the items of the LeerlingSCOL as being sensitive in terms of privacy, but they can imagine that pupils who are less socially competent would consider the items as being confidential information to a greater degree.

In a study involving a random sample of 540 pupils in the higher school years in the Netherlands, research was done into the degree in which the LeerlingSCOL is reliable, valid and usable. At the same time, research was done into the correlation between the SCOL and the LeerlingSCOL. From the results it is evident that the LeerlingSCOL is reliable enough to be divided into two levels of competence. The categories that we distinguish in the SCOL, however, do not

form any scales in the LeerlingSCOL. Apparently, the pupils consider the items as separate questions, without any mutual link. This can also be observed in the internal structure of the LeerlingSCOL. We are unable to distinguish three factors in the LeerlingSCOL, as in the SCOL, but only two factors, which we can call *Active and self-assured social handling* and *Careful and reliable social handling*. These factors seem to resemble the distinction that pupils made during the expert conference, between belonging to the group on the one hand, taking part and also involving others, but on the other hand not being a hanger-on, and 'doing your own thing'. The cohesion between the SCOL and the LeerlingSCOL is significant, but low. In particular, pupils are in agreement concerning the degree in which a pupil behaves actively and with self-assurance. The LeerlingSCOL provides the teacher with practical information supplementary to the information of the SCOL. For the pupil it forms a good preparation for the portfolio method. In addition, it forms the basis for a discussion between teacher and pupil.

In Chapter six the results of the study are summarised using the sub-questions. It is concluded that the SCOL measures the social competence of primary school pupils and that it is adequately reliable, valid, and usable for providing points of departure for education in social competence. Although the SCOL is a modest model of social competence, it is considered a tremendous achievement for primary schools if they succeed in producing pupils who possess the range of behaviours as measured by the SCOL. The LeerlingSCOL is adequately reliable, valid and usable as supplementary information for the teacher and as preparation for the pupil for the portfolio method. Finally, recommendations are made for further research and development and for educational practice.

Bijlagen

Bijlage 2.1 Beschrijvingen door leerkrachten van gedrag meest en minst sociaal competente leerling.

BB1 & BB2 Bovenbouwleerkrachten
 MB1 & MB2 Middenbouwleerkrachten
 OB1 & OB2 Onderbouwleerkrachten

Coöperatief zijn	Omgaan met medeleerlingen			
	Sociaal competent		Minst sociaal competent	
	Samenwerken	Samen spelen	Samenwerken	Samen spelen
Meeleven	BB1 Geeft aandacht, vraagt verheldering Mimiek. BB2 Emotioneel betrokken. Zorgzaam. MB1 Komt melden en/of troost direct. MB2 Ja, leeft erg mee, stelt vragen. OB1 Troost bieden bij moeilijkheden. OB2 Hij is verdrietig met de leerkracht.	BB1 Samenwerking in spel. BB2 - MB1 Is geliefd door anderen; favoriet. Draagt ideeën aan. MB2 Zal binnen spel geen overheersende rol innemen, maakt afspraken. OB1 Arm om je heen bij verdriet. Inschatten van situaties. OB2 Mogelijk tot eigen keuze. Van situaties inschatten.	BB1 Ongeïnteresseerd in. BB2 Aggressie t.o.v. anderen. MB1 Lacht anderen uit bij een ongelukje. MB2 Luistert niet naar anderen, wil graag over zichzelf dingen kwijt. OB1 Uitlachen. OB2 Wisselend.	BB1 Speelt mee. BB2 - MB1 Speelt vaak egocentrisch (ernaast). MB2 Neemt initiatief en 'deelt taken uit'. OB1 Uitlachen van anderen. Verdriet als hij zelf de dupe is. OB2 Afhankelijk van stemming.
Helpen	BB1 Vraagt of het lukt. BB2 Heel behulpzaam, ook ten koste van zichzelf (wegcijferen). MB1 O, zal ik je even helpen (uitleg). MB2 Erg behulpzaam OB1 Hulp bieden, b.v. bij knippen. OB2 Zonder dat ik aangeef: melk, jas.	BB1 Steekt helpende hand uit, wie iets niet kan, of als iemand valt enz. BB2 - MB1 Zullen we het zus of zo doen. MB2 Zal te allen tijde helpen. OB1 Omhoog helpen van een kar. OB2 Letten op de ander.	BB1 Profiteren van. BB2 Verwacht er iets voor terug. MB1 Doet alleen z'n eigen werk. MB2 Wil wel helpen, maar heeft er snel genoeg van. OB1 Zeggen: Kun jij dat niet? OB2 Alleen als hij het zelf wil.	BB1 Laat het zo het is Loopt gewoon weg. BB2 - MB1 Heeft weinig tot geen aandacht voor anderen. MB2 Is nog veel bezig met zijn eigen spel, zal wel helpen als het gevraagd wordt, niet uit zichzelf. OB1 Helpt niet, redt zichzelf. OB2 ±
Delen	BB1 Is automatisme. BB2 Uit vriendschap. MB1 Wil jij van mij (stiften, blokjes, koekjes etc). MB2 Kan delen. OB1 Lijm delen of een roze potlood geven. OB2 Koekjes, Zal ik? Plaksel, bv. materiaal.	BB1 Iedereen kan meedoen. Wel duidelijke afspraken & voorwaarden. BB2 - MB1 Doe jij mee? Nu is het vol enz. Oplossingen bedenken. MB2 Geen problemen. OB1 Schep om en om op de fiets. OB2 Is goed. Op voorstel van de leerkracht.	BB1 Zelfzuchtig. BB2 Om vrienden te winnen. MB1 Gaat vaak ongein uithalen. MB2 Kan dit niet goed (niet uit zichzelf). OB1 Potlood extra lang gebruiken. OB2 Nee; graaien.	BB1 Berust. BB2 - MB1 Vraagt niet, pakt wat hij nodig heeft en evt. -> ruzie of oneigheid. MB2 Niet uit zichzelf. OB1 Deelt niet, wil zelf alleen fietsen, pakt spullen juist af. OB2 Niet aanwezig.

Coöperatief zijn	Vervolg Omgaan met medeleerlingen			
	Sociaal competent		Minst sociaal competent	
	Samenwerken	Samen spelen	Samenwerken	Samen spelen
Afspraken maken	BB1 Neemt initiatieven in de vorm van voorstellen. BB2 Wijst andere kinderen erop. MB1 Kom jij bij mij? Als jij dit doet. MB2 Ja, kan dit. OB1 Vraagt om duidelijkheid. Komt zelf met vragen. OB2 Gaan we dit of dat.	BB1 Stelt afspraken aan de orde, voorwaarden. BB2 - MB1 Organiseren, meegaan. MB2 Ja, kan dit. OB1 Maakt met lln een plan. OB2 Vrije spel: Kijken wat verwacht gaat worden en dan.	BB1 Geen moeite. Loopt mee. BB2 Houdt zich er moeilijk aan. MB1 Lukt niet. MB2 Idem. OB1 Doe ik (LK) met hem, zijn afspraken zijn in zijn belang; ik stuur. OB2 Nee. LK maakt altijd afspraak.	BB1 Vindt het wel goed. BB2 - MB1 Moet hierin gestuurd worden. MB2 Idem. OB1 Gaat niet doelgericht of met spel aan 't werk. OB2 Niet mogelijk te reageren op de situatie.
Afspraken nakomen	BB1 Staat voor haar zaak. BB2 - MB1 Dat hadden we zus/zo afgesproken. MB2 Kan dit. OB1 Komt alles na, gaat gericht te werk. Wijst lln erop. OB2 Attenderen in groepsituatie.	BB1 Spreekt mensen erop aan. BB2 - MB1 Wijst erop. MB2 Idem. OB1 Komt terug op gemaakte afspraken. OB2 Gewoon doen.	BB1 Met moeite. BB2 - MB1 Lukt niet. MB2 Kan dit niet. OB1 Soms. OB2 Nee.	BB1 Wijst mensen op niet nakomen. BB2 MB1 Erop wijzen. MB2 Idem. OB1 Vergeet de regels, vecht voor zichzelf, dupeert lln. OB2 Altijd herhalen! Door LK.
Problemen oplossen	BB1 Denkt actief mee. Geeft ideeën. BB2 Vanuit het kind. MB1 Probeert het steeds vaker zelf. MB2 Is bereid met anderen te praten over wat er niet goed gaat. OB1 Probeert het eerst zelf op te lossen, gaat daarna naar de juf. OB2 Meedenken in situaties. Delen met de LK: Hoe	BB1 Denkt actief. BB2 - MB1 Lost het op alleen of met hulp van iemand. MB2 Idem. OB1 Probeert 't zelf. OB2 Zullen we dit of dat? Compromis.	BB1 Zonder achter de broek zitten geen actie. Laks. BB2 Niet uit het kind. MB1 Komt bij mij. MB2 Kan dit niet zonder fysiek te worden. OB1 Bijna nooit. OB2 Soms, één op één ±.	BB1 Legt meer wil op. BB2 - MB1 Met hulp van mij. MB2 Idem. OB1 Kan geen problemen oplossen met lln. OB2 Niet in staat!!!! Altijd sturing.
Conflicten oplossen	BB1 Analyseert probleem en geeft adviezen. BB2 - MB1 Wordt gestuurd om: hoe kun je dit oplossen. Komt er zelf mee. MB2 Ja. OB1 Is zelf bijna nooit bij conflict betrokken. OB2 Altijd compromis Dan doen we het zo.	BB1 Denkt actief. BB2 - MB1 Wil nog wel eens hulp nodig hebben. MB2 Idem. OB1 Helpt anderen. OB2 In overleg.	BB1 Doet geen moeite. Geniet er soms van. Laks. BB2 - MB1 Komt bij mij MB2 Tot op zekere hoogte, liever met geweld. OB1 Gaat vaak huilen. OB2 Nee.	BB1 Lost niets op. Laat het op z'n beloop. Springt er niet tussen. Moedigt eerder aan. BB2 - MB1 Negatief zelfbeeld. Evt. huilen xxx? MB2 Idem. OB1 Nee, is te vaak zelf betrokken. OB2 Eerder opzoeken!! Huilen. Schreeuwen.

Coöperatief zijn	Vervolg Omgaan met medeleerlingen			
	Sociaal competent		Minst sociaal competent	
	Samenwerken	Samen spelen	Samenwerken	Samen spelen
Op de beurt wachten	BB1 Netjes, maar laat niet kaas van het brood eten. BB2 - MB1/2 hebben dit toegevoegd. OB1 Wacht altijd. OB2 Uitgestelde aandacht +.	BB1 Geen problemen mee. Regelt de goede orde. BB2 - MB1/2 hebben dit toegevoegd. OB1 Ja. OB2 Gym+karren poppenhoek.	BB1 Als 't even kan niet. BB2 - MB1/2 hebben dit toegevoegd. OB1 Nee, dringt voor OB2 Soms	BB1 Gebeurt wel, wegens de sociale controle. BB2 - MB1/2 hebben dit toegevoegd. OB1 Nee. OB2 Voordringen, afpakken, boos.

Coöperatief zijn	Omgaan met leerkracht	
	Sociaal competent	Minst sociaal competent
	Samenwerken	Samenwerken
Gehoorzamen	BB1 Wanneer LK redelijk is, wordt er zonder morren/ maren gehoorzaamd. BB2 +, Wordt niet boos bij herhaling. MB1 Past regels en afspraken toe. MB2 Ja, doet hij/zij wel. OB1 Ja, maar vraagt soms ook waarom iets zo gaat. OB2 Kent de regels en geeft daar ook gehoor aan.	BB1 Lijkt te gehoorzamen bij voldoende overwicht van de LK. Werkt wel, behoefte controle. LK moet vragen naar hoe het gaat! BB2 Heeft buien. Uitdagend bij herhaling; kijkt hoe ver ze kan gaan. MB1 Past regels en afspraken toe. MB2 Ja, doet hij/zij wel. OB1 Soms, vaak te druk; Vangt niet op wat ik zeg; grenzen verleggen. OB2 Moet aangestuurd. In een eindeloze situatie. Altijd grenzen verleggen.
Aanwijzingen accepteren	BB1 Wel, maar kritisch of het toepasbaar is. BB2 Ontvankelijk. MB1 Accepteert dit. MB2 Kan dit goed; Ook van andere kinderen. Dat kun je beter zo doen. OB1 Ja. OB2 Is voor dat kind verhelderend.	BB1 Wel. BB2 Ontvankelijk, maar toont dat niet; gêne. MB1 Soms lacherige reactie of vertwijfeling. MB2 Nee, wil liever antwoorden voorkauwen om te laten zien dat hij het goed weet (zie ook helpen). OB1 Dringt niet door. OB2 Korte termijn minimaal. Dus dringt niet door.
Meeleven	BB1 De LK heeft hoofdpijn of kan het niet aan. Zij werkt gewoon door en maakt er geen misbruik van. Betrokkenheid tav zaken. BB2 Oppert ideeën t.a.v. attentie. MB1 Kan goed meegaan in positieve en negatieve belevingsmomenten. MB2 Leeft mee, stelt vragen. OB1 Ja, zegt voel je je lekker. OB2 In situatie. Genieten!	BB1 Weinig consideratie met. BB2 Doet mee, maar vergeet 't net zo makkelijk. Proeft een vervangende LK uit. MB1 Doet dit wel in humoristische situaties. Vooral grapjes van mij. Ziet er ook de humor van in. MB2 Draagt eigen ideeën aan en heeft zeer weinig oog voor anderen. OB1 Wil wel, maar komt met zijn eigen verhaal eroverheen. OB2 Situaties met verjaardag. Huilen van andere...

Coöperatief zijn	Vervolg Omgaan met leerkracht	
	Sociaal competent	Minst sociaal competent
	Samenwerken	Samenwerken
Helpen	BB1 Op z'n tijd. Nu niet want, ... fluitles enz. BB2 Graag en goed. MB1 Zou het liefst haar bed op school zetten. MB2 Ja. OB1 Wil altijd helpen, plantjes water geven, schoonmaken. OB2 +.	BB1 Bijna nooit uit zichzelf. BB2 Wil dat wel, maar misbruikt vaak de situatie. MB1 Wil wel graag dagbeurt zijn, maar rafelt dit af. MB2 (Zie ook aanwijzingen accepteren). OB1 Niet uit zichzelf; doet 't wel als ik het vraag. OB2 Voor eigen negatieve aandacht. Egocentrisch.
Delen	BB1 Net als bij kinderen. Kan verder ook delen in gedachten. BB2 Kan dat. MB1 Wel in overleg. MB2 Is zeer bereid om te delen in/met alles. OB1 Deelt bijna alles, Juf wil je een stukje van mijn koek. OB2 +.	BB1 NVT. BB2 Komt niet in haar op. MB1 Heeft hier moeite mee, moet hierin gestuurd worden. MB2 Wil het liefst alle spullen op tafel, maar anderen mogen er wel van gebruiken. OB1 Nee, alleen als ik erom vraag of als 't spelenderwijs is. OB2 ± Zelden delen.
Afspraken maken	BB1 Net als bij LL. BB2 - MB1 Vindt het prettig om met mij afspraken te maken. MB2 Kan afspraken maken over hoe het gaat met samenwerken. OB1 Ja. OB2 -	BB1 Geen initiatieven tot... BB2 - MB1 Ik moet afspraken met hem maken. MB2 Geeft anderen weinig kans om eigen inbreng in te brengen. OB1 Niet uit zichzelf. OB2 Dringt niet altijd door. Maakt zelf geen afspraken.
Afspraken nakomen	BB1 Net als bij LL. BB2 Houdt zich eraan. MB1 Wijst mij op gemaakte afspraken. MB2 Ja. OB1 Ja, herinnert mij eraan. OB2 In staat LK eraan te houden.	BB1 Net als bij LL. BB2 Moet eraan herinnerd worden. MB1 Rept niet meer over de afspraak (of soms wel). MB2 Ja, binnen de klas wel. OB1 Nee, ik moet steeds herhalen.
Problemen oplossen	BB1 Net als bij LL. BB2 Denkt mee. MB1 NVT (eind van het jaar). MB2 We komen er altijd uit of nvt. OB1 Ja, juf zo en zo. OB2 Als we zus of zo.	OB2 Niet in staat. BB1 Net als bij LL. BB2 Neemt geen initiatief. MB1 Probeert me toch nog wel eens uit. Verlegt zijn grenzen voortdurend. MB2 Met de LK kan hij wel een probleem uitpraten. OB1 - OB2 -
Conflicten oplossen	BB1 Net als bij LL. BB2 - MB1 Ze accepteert mijn terechtwijzing – en vice versa. MB2 Nvt. OB1 OK, dan doe ik het zo. OB2 Compromis.	BB1 Net als bij LL. BB2 - MB1 Kan bij een te directe benadering in zijn schulp kruipen of me uitlachen. MB2 Nvt. OB1 Ik moet met hem praten. OB2 In de strijd geen aandacht voor.

Zich kenbaar maken	Omgaan met medeleerlingen			
	Sociaal competent		Minst sociaal competent	
	Samenwerken	Samen spelen	Samenwerken	Samen spelen
Iets vragen	BB1 – BB2 – MB1 Doet dit wel. MB2 Durft dit in alle situaties te doen. OB1 Mag ik van jou de schaar? OB2 Kiezen. Ik wil met jou spelen aan d knutseltafel.	BB1 – BB2 – MB1 Doet dit wel. MB2 Durft dit in alle situaties te doen. OB1 Zullen we in de zandbak spelen? OB2 Ga je mee spelen, plannetje maken.	BB1 – BB2 – MB1 Wel aan LL. MB2 Durft dit wel, maar zal dit niet altijd doen (doet zijn eigen zin). OB1 Ik wil dat. Ik doe mee. OB2 Aanzetten tot contact maken met.	BB1 – BB2 – MB1 Af en toe. MB2 Durft het wel, maar wil liever spelen wat hij bedacht heeft. OB1 Ik ben de baas. OB2 Speelt zelf. Aangezet door LK.
Vertellen wat je meemaakt	BB1 Vertelt veel en gedetailleerd. (taalvaardigheid) BB2 Vertelt uitgebreid. MB1 Idem. MB2 Ja, durft dit wel, wil graag vertellen. OB1 Zit rustig, wacht op haar beurt. Of tijdens werk. OB2 Altijd open over thuissituaties; zwemmen. In staat en bereid tot.	BB1 Gezellige gesprekspartner. BB2 – MB1 Idem. MB2 Durft dit, doet dat ook. OB1 Onder het spelen. OB2 Kletsen in blokken- / poppenhoek.	BB1 Soms. BB2 Vertelt weinig (beleeft ook niet veel). MB1 Idem. MB2 Durft dit te doen en wil het graag. OB1 Tijdens de gehele dag. OB2 Antwoorden op vragen.	BB1 Spraakzamer dan bij werk. BB2 – MB1 MB2 Dat weet ik niet, maar hij doet het waarschijnlijk wel. OB1 Dringt het op. OB2 IK doe dit. Ik doe dat.
Gevoelens uiten	BB1 Zeker, met stem, mimiek. BB2 Kan erg geraakt zijn door iets en er emotioneel over zijn. MB1 Boosheid. Humor. MB2 Durft dit, geeft het aan als ze het niet zo leuk vindt. OB1 Bij vertrouwde LL. OB2 Ik vind dat heel leuk. Jij ook...	BB1 Is duidelijk verbaal/non-verbaal. BB2 – MB1 (Verdriet niet) Onenigheid, lol, slappe lach, eigenlijk alles. MB2 Kan en durft dit. OB1 Rustig, ik wil ook wel eens... OB2 Gezellig hè. Delen van ...	BB1 Geeft niet veel bloot. In z'n houding valt wat af te lezen. BB2 Sluit zich af. Fysiek geweld. MB1 Grapjes. MB2 Dit doet hij niet of nauwelijks. OB1 Elke dag een nieuwe vriend. OB2 Strijd, vechten, huilen.	BB1 Laat wel zien of er plezier / ongenoegen beleefd wordt. BB2 – MB1 Grapjes. MB2 Doet dit niet. OB1 Huilend, schreeuwend. OB2 Ruzie. Boos worden.
Voorkeur, mening geven	BB1 Wel geven. Heeft eigen mening. BB2 Doet dat wel / laat zich ook weer makkelijk overhalen. MB1 Laat dit wel merken. MB2 Durft dit in alle situaties en kan het onderbouwen. OB1 Ik vind dat best leuk. OB2 -	BB1 Is duidelijk naar buiten toe. BB2 – MB1 Probeert in overleg tot besluit te komen. MB2 Geeft aan wat ze wel of niet wil en waarom niet. OB1 "Leuk, die fiets", of "Ik vind dat leuker". OB2 Zelf plannetje.	BB1 Het moet, doet het dan maar. Vaak/soms geen mening. BB2 Duidelijk. Haar mening telt. MB1 Het niet willen geeft hij aan. MB2 Durft dit in alle situaties. OB1 Ik vind dat het leukst, zo is het. OB2 -	BB1 Laat meer blijken dan bij werkles. BB2 – MB1 n.v.t. MB2 Geeft dit wel of niet aan, naar gelang zijn bui. OB1 Stomme fiets, die van mij is mooier. OB2 Berekenend. Vooraanstaan. LL kiezen die wat kan berekenen.

Zich kenbaar maken	Vervolg Omgaan met medeleerlingen			
	Sociaal competent		Minst sociaal competent	
	Samenwerken	Samen spelen	Samenwerken	Samen spelen
Problemen signaleren	BB1 Kan dat goed. BB2 – MB1 Geeft aan als er problemen zijn met of door LL. MB2 Ziet het en probeert er iets mee te doen. OB1 ... Heb jij dat nu nodig? OB2 Positief voor werkles.	BB1 Waarschuwend. BB2 - MB1 Lost ze vaak zelf al op. MB2 Idem. OB1 Zullen we om en om fietsen? OB2 -	BB1 Minder: Is gewend aan dat veel een probleem voor hem is. BB2 Mengt zich erin om het aan te wakken als er vriendinnen bij betrokken zijn. MB1 Geeft probleem met andere LL aan. MB2 Ziet het wel, maar onderneemt weinig actie als hij er niet bij betrokken is. OB1 Geef dat hier. OB2 Hij doet dit of dat (klikken).	BB1 Ziet het misgaaen, maar laat het soms zo. BB2 – MB1 Geeft het dan naar mij. MB2 Idem. OB1 Pakt de fiets. Ik mag eerst. OB2 -
Conflicten aangaan	BB1 Laat zich niet bedotten. Tot hier en niet verder. BB2 – MB1 Gebeurt soms, of loopt ervoor weg. MB2 Durft een conflict aan te gaan. OB1 Sluit compromissen. Ik wacht wel. OB2 Zelden.	BB1 Idem. BB2 – MB1 Liever niet. Maar als het gebeurt, lost ze dit wel op. MB2 Idem. OB1 Idem. OB2 -	BB1 Gaat conflict min of meer uit de weg. BB2 Idem. Gaat zelf de confrontatie aan. MB1 Lokt dit soms uit. MB2 Gaat zeker een conflict aan, is er niet bang voor (met de vuisten). OB1 Schreeuwend: ik had de pen. OB2 Jij kan het het beste. Eerste klaar. Afraffelen.	BB1 Gaat conflict eerder aan dan bij werken. Meestal niet. BB2 – MB1 n.v.t. MB2 Idem. OB1 Idem.
Aandacht geven/vragen	BB1 Zonder verlegenheid. Niet negatief vragen. Wel als bijdrage aan proces. BB2 Gevoelig voor aandacht. MB 1/2 Door hen toegevoegd. OB1 Verlegen. Vraagt geen aandacht. Geniet wel als het zo is. OB2 Kringgesprek. Soms verlegen. Op haar tijd. Voor haar eigen goede functioneren.	BB1 – BB2 – MB 1/2 Door hen toegevoegd. OB1 Vraagt geen aandacht. OB2 -	BB1 Lijkt in verlegenheid gebracht. Niet verbaal vragen. Wel non-verbaal. BB2 Wellicht ook gevoelig voor aandacht, maar toont dat niet. MB 1 /2 Door hen toegevoegd. OB1 Geniet bij aandacht. Vraagt 't de hele dag. OB2 Aanhouden eigen verhaal. Alleen maar zandtafel etc.	BB1 – BB2 – MB 1/2 Door hen toegevoegd. OB1 Schreeuwt om aandacht. OB2 -

Zich kenbaar maken	Omgaan met leerkracht	
	Sociaal competent	Minst sociaal competent
	Samenwerken	Samenwerken
Iets vragen	<p>BB1 Doet dat gewoon: voor alle mogelijke zaken. BB2 Doet dat makkelijk. MB1 Durft in alle situaties iets te vragen. MB2 Durft in alle situaties iets te vragen. OB1 Juf, mag ik... Beleefdheidsvorm. OB2 Voor zelfredzaamheid.</p>	<p>BB1 Doet gewoon. Zonder schroom. BB2 Kan dat wel. MB1 Vraagt alleen het hoognodige, of in een voor hem onzekere situatie. MB2 Durft in alle situaties iets te vragen. OB1 Maak jij mijn beker eens open. OB2 Vraagt heel summier. Praat zacht. Alleen in uiterste geval. WC. Jas halen.</p>
Vertellen wat je meemaakt	<p>BB1 (Bereidheid tot vertellen). Idem. Bijdrage tot een les! BB2 Moet haar verhaal kwijt. MB1 's Morgens direct bij binnenkomen, spontaan. Tevens bij georganiseerde situaties. MB2 Durft dit te doen en wil het ook graag kwijt (in alle situaties). OB1 Als 1e persoonlijk in de klas voordat iedereen komt. OB2 Spontaan bij binnenkomen.</p>	<p>BB1 Terughoudender dan bij kinderen/spel. BB2 – MB1 Niet spontaan. Wel bij het geven van een beurt. Of bij directe vraagstelling (sturing). MB2 Durft dit te doen en <u>wil</u> het ook graag vertellen (in alle situaties). OB1 Voortdurend lopen naar mij toe. Houdt mij ook de hele dag in de gaten. OB2 Zelden.</p>
Gevoelens uiten	<p>BB1 Idem. BB2 Toont emoties zoals vreugde, verdriet. MB1 Kan hier goed duidelijk over zijn wat ze als wel/niet leuk ervaart. MB2 Kan aangeven welk gevoel ze bij een bepaalde situatie heeft. Of ze iets wel of niet wil, wel of niet iets leuk vindt, enz. Ook gemoedstoestand, durft dit ook. OB1 Ja, vertelt hoe ze zich voelt. OB2 Lachen met. Huilen echt verdriet.</p>	<p>BB1 Non-verbaal: duim, zuchten, lelijk kijken, glimlachen. BB2 Toont emoties. Masker. Driftig. MB1 Uit geen positieve gevoelens. Wel lachen om grapjes. Geen eigen verhaal. MB2 Kan niet ingaan op vragen over hoe hij zich voelt, hij kan dat niet onder woorden brengen (Ligt niet aan de taal). OB1 Ja. Huilend, geprikkeld. Nooit genoeg. Lachen doen ze ook! OB2 Huilen, schreeuwen, lijfelijk aandacht vragen, lachen, uitlachen, genieten.</p>
Voorkeur, mening geven	<p>BB1 Zie.. BB2 Durft die te uiten. Past zich gemakkelijk aan. MB1 Kan dit ook onderbouwen. MB2 Durft dit wel. OB1 Juf, kan ik nu al een opdracht doen, of moet 't morgen? OB2 Mag ik vandaag dit of dat, want ik moet dit of dat nog afmaken. Argumenteren.</p>	<p>BB1 Laat niet blijken mening te hebben. Toch beurt: dan vaag of inhaken bij wat anderen zeggen. BB2 Moeilijk om te praten om toch aan de slag te gaan, b.v. in een groepje dat haar niet bevalt. MB1 n.v.t. MB2 Durft dit wel. OB1 Ja, geeft duidelijk zijn mening. Ik vind dat leuk. Geen argumenten. OB2 Zelden. Alleen twee dingen: zand, trein.</p>
Problemen signaleren	<p>BB1 Attent op. Geeft 't aan. BB2 Ziet wat er in de klas aan de hand is, b.v. Juf, Pietje huilt! MB1 Geeft dit zonder probleem aan om het vervolgens op te lossen. MB2 Geeft het aan als ze een probleem ziet. OB1 Juf, hier missen we wat. OB2 Zal ik de prullenbak pakken.</p>	<p>BB1 Neemt alles zoals het komt. Onverschillig. Ziet wel. BB2 Ziet dat wel en trekt erop uit (als het een vriendin aangaat). Seint niet de LK in. MB1 Heel korte mededeling en dan van mij verwachten dat ik het snap en oplos. MB2 Geeft niet aan dat hij een probleem ziet, hij gaat verder met z'n eigen werk. Hij ziet het wel, maar doet er niks mee. OB1 Ziet 't niet. OB2 -</p>

Zich kenbaar maken	Vervolg Omgaan met leerkracht	
	Sociaal competent	Minst sociaal competent
	Samenwerken	Samenwerken
Conflicten aangaan	BB1 Idem. Durft ook kritisch te zijn t.a.v. LK. BB2 - MB1 Ze laat zeker de kaas niet van haar brood eten. Ik stimuleer dat ook. MB2 Zal dit wel aangaan, maar ook vermijden als ze het kan. OB1 Nee, gaat zelden conflict aan. Wij hebben ook een goede verstandhouding. OB2 Zelden een conflict, maar durft het wel aan.	BB1 Idem. BB2 Duidelijk in. MB1 Probeert het wel, maar kan het emotioneel vaak niet aan. Zoekt dan hulp bij mij. MB1 Durft dit zeker. OB1 Wordt vaak boos, maar luistert wel. Durven 't aan. OB2 Durft het aan vanuit negatief gedrag.
Aandacht geven/vragen	BB1 Zonder verlegenheid. Niet negatief vragen. Wel als bijdrage aan proces. BB2 Gevoelig voor aandacht. MB 1/2 Door hen toegevoegd. OB1 Vindt het fijn als ik met haar speel. Wil altijd iets met de juf doen. OB2 Om iets uit te zoeken of mee te delen of te laten zien. Dosering voor haar acceptabel.	BB1 Lijkt in verlegenheid gebracht. Niet verbaal vragen. Wel non-verbaal. BB2 Wellicht ook gevoelig voor aandacht, maar toont dat niet. MB 1 /2 Door hen toegevoegd. OB1 Is uit z'n dak als ik hem in de belangstelling zet, maar het is nooit genoeg. OB2 Door storend gedrag. Nooit genoeg.

Bijlage 2.2

Sociale Competentie Observatie Lijst - Scoringsformulier SCOL2004

Naam leerling..... Naam groep.....
Geef ook toevoegingen op, dus '3a', '6b' etc.

Geboortedatum:

(dag).....(maand).....(jaar)..... Naam leerkracht.....

Aankruisen wat van toepassing is

Geslacht: Jongen Meisje

Let op: per item één kruisje zetten!

Deze leerling:-

	nooit	zelden	soms	geregeld	vaak
1. Houdt zich aan een afspraak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Biedt excuses aan als hij/zij onaardig heeft gedaan tegen een ander	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Luistert bij een ruzie naar de ander	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Neemt gemakkelijk een beslissing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Praat erover wanneer hem/haar iets naars is overkomen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Maakt een taak af	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Houdt rekening met de gevoeligheden van een ander	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Vertelt iets in de groep	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Maakt een grapje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Verzint een oplossing bij een ruzie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Praat met een medeleerling over iets dat ze samen hebben meegemaakt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Zegt 'nee' als hij/zij iets niet wil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Helpt een ander	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Draagt ideeën aan in een gezamenlijke activiteit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Gaat bij een ruzie in op wat de ander zegt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Treedt ontspannen op voor de groep	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Volgt bij een taak de aanwijzingen van de leerkracht op	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Komt uit voor een keuze die afwijkt van die van anderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Zegt iets aardigs tegen een ander	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Spreekt een ander erop aan als deze zich niet aan een afspraak houdt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Zet door als een taak niet direct lukt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Vraagt iets aan een ander die hij/zij niet zo goed kent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Denkt na voor hij/zij iets doet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Overlegt over de aanpak van een gezamenlijke activiteit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Zegt het de ander als deze onaardig tegen hem/haar doet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Vraagt een ander om hulp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I Wat heeft u aan de resultaten van de SCOL?

1. Wat is/zijn de belangrijkste functie(s) van de SCOL voor uw school?

<i>Kruis aan in hoeverre onderstaande uitspraken voor uw school van toepassing zijn</i>			
Door de SCOL te gebruiken...	Niet waar	Een beetje waar	Waar
1. Hebben wij een beeld van de sociale competentie van individuele leerlingen			
2. Weten wij hoe leerlingen door de jaren heen sociaal competent gedrag ontwikkelen			
3. Kunnen wij het onderwijs in sociale competentie in de groep op de leerlingen afstemmen			
4. Hebben wij aanknopingspunten om de groepen samen te stellen			
5. Kunnen wij het onderwijs in sociale competentie evalueren			
6. Is er een basis om binnen het team over het gedrag van leerlingen te praten			
7. Hebben wij een uitgangspunt om met de ouders over het gedrag van hun kind te praten			
8. Hebben wij aanknopingspunten om handelingsplannen voor individuele leerlingen op te stellen			
9. Is er informatie om het schoolbeleid op het gebied van sociale competentie bij te stellen			
10. Kunnen wij met de leerlingen over hun gedrag praten			
11. Hebben wij gegevens voor de overdracht naar de volgende groepsleerkracht			
12. Kunnen wij het voortgezet onderwijs voorzien van informatie over het gedrag van een leerling			
13. Hebben wij informatie over het gedrag om een leerling naar een Permanente Commissie Leerlingenzorg te verwijzen			
14. Andere functie, namelijk....			

U mag uw antwoorden hier toelichten

II Hoe gebruikt het team de SCOL?

1. Sinds wanneer werkt het team met de SCOL?

- Schooljaar 2002–2003
- Schooljaar 2003-2004
- Schooljaar 2004-2005
- Anders, namelijk
-
-

2. Hoe vaak vult het team de SCOL in?

- Tweemaal per schooljaar
- Eenmaal per schooljaar
- Anders, namelijk
-
-

3. Vult het team de SCOL voor alle leerlingen in?

- Ja
- Nee, namelijk alleen voor.....
-
-

4. Vult de groepsleerkracht de SCOL in?

- Ja
- Nee
- Anders, namelijk
-
-

5. Hoe vullen leerkrachten die met zijn tweeën voor een groep staan de SCOL in?

- Ze vullen elk apart de SCOL in voor de helft van de leerlingen
- Ze vullen samen de SCOL in voor alle leerlingen
- Anders, namelijk
-
-

III Wat doet de school met de resultaten van de SCOL?

1. Welke overzichten gebruikt het team?

U mag meer mogelijkheden aankruisen.

- Groepsoverzichten
- Leerlingoverzichten
- Schooloverzichten
- Stippenoverzicht

2. Vergelijkt u de resultaten van de laatste afname met voorgaande afnamen?

- Ja
- Nee
- Anders, namelijk

3. Hoe interpreteert u de resultaten?

U mag meer mogelijkheden aankruisen

- Volgens de aanwijzingen in de handleiding van de SCOL
- Volgens de brochure De nieuwe normen van de SCOL
- Volgens de aanwijzingen in het computerprogramma
- Anders, namelijk

4. In welke vergaderingen bespreekt het team de resultaten?

Kruis in onderstaand schema aan welk overzicht het team in welke vergadering(en) bespreekt.

	Groeps- bespreking	Leerling- bespreking	Team- vergadering	Bouw- vergadering	Staf- overleg
Groepsoverzichten					
Leerlingoverzichten					
Schooloverzichten					
Stippenoverzicht					
<input type="checkbox"/> Anders, namelijk					

U mag uw antwoord hier toelichten

5. Maken groepsleerkrachten op basis van de groepsoverzichten een groepsplan?

- Ja
- Nee
- Anders, namelijk

U mag uw antwoord hier toelichten

6. Maken groepsleerkrachten op basis van het leerlingoverzicht een handelingsplan voor een individuele leerling?

- Ja
 Nee
 Anders, namelijk

U mag uw antwoord hier toelichten

7. Welke inhouden/materialen gebruiken zij bij het maken van een groeps- en/of individueel handelingsplan?

U mag meer mogelijkheden aankruisen

- De suggesties voor het onderwijs in de handleiding van de SCOL
 Een methode sociale competentie, namelijk....
 Anders, namelijk

8. Vormen de schooloverzichten aanleiding om het beleid rond het onderwijs in sociale competentie te bepalen en/of bij te stellen?

- Ja
 Nee
 Anders, namelijk

8.a. Zo ja, wilt u hier een (of meer) voorbeeld(en) geven van een maatregel die genomen is naar aanleiding van de resultaten op de SCOL?

9. Informeert u de ouders over de resultaten van hun kind op de SCOL?

- Ja
 Nee
 Anders, namelijk

9.a. Zo ja, hoe informeert u de ouders?

U mag meer mogelijkheden aankruisen

- Wij informeren de ouders over de scores per categorie
 Wij informeren de ouders over het leerlingoverzicht (de scores per vraag)
 Wij maken een rapportcijfer n.a.v. de resultaten
 Anders, namelijk

10. Gebruikt u de SCOL nog voor andere zaken, die hier nog niet genoemd zijn?

- Ja
 Nee

10.a. Zo ja, voor welke andere zaken gebruikt u de SCOL?

IV De SCOL in de toekomst

1. Welke functies van de SCOL wilt u in de toekomst verder ontwikkelen?

Kruis in onderstaande lijst de functie(s) van de SCOL aan, die u in de toekomst verder wilt ontwikkelen. U mag meer functies aankruisen.

- Basis voor discussie tussen leerkrachten
- Zicht op sociale competentie individuele leerlingen
- Basis voor gesprek met leerling
- Aanknopingspunten voor het onderwijs in de groep
- Volgen van de leerling door de jaren heen
- Aanknopingspunten voor de groepssamenstelling
- Basis voor gesprek met ouders
- Informatie voor het voortgezet onderwijs
- Informatie voor de volgende groepsleerkracht
- Evaluatie onderwijs in sociale competentie
- Doelen stellen voor het onderwijs in sociale competentie
- Informatie voor verwijzing naar PCL
- Aanknopingspunt voor handelingsplan individuele leerling
- Anders, namelijk

U mag uw antwoorden hier toelichten

2. Als er een ouderversie van de SCOL gemaakt zou worden, denkt u dat u die gaat gebruiken?

- Ja
- Nee

2. a. Zo ja, kunt u hieronder aangeven met welk doel?

U mag meer mogelijkheden aankruisen

- weten hoe ouders het gedrag van hun kind zien
- vergelijken visie leerkracht en visie ouders
- Anders, namelijk

3. Zou u bij alle leerlingen een ouderversie willen gebruiken?

- Ja
- Nee

3.a. Indien Nee, kunt u aangeven hoe u de leerlingen selecteert bij wie u de ouderversie gebruikt?

4. Ik wil de resultaten van dit onderzoek graag per mail ontvangen.

- Ja e-mailadres
- Nee

5. Als u andere wensen over de SCOL heeft, kunt u ze hieronder opschrijven.

6. Als u naar aanleiding van deze vragenlijst opmerkingen heeft, kunt u ze hieronder opschrijven.

.....
.....
.....

Vriendelijk dank voor uw medewerking!

U kunt deze mail nu versturen.

Bijlage 5.1 Van SCOL naar LeerlingSCOL

De SCOL en drie versies van de LeerlingSCOL. De wijzigingen in de versies van de LeerlingSCOL zijn grijs gearceerd.

	SCOL	Pilotversie	Tweede versie	LeerlingSCOL
1.	Houdt zich aan een afspraak	Als ik iets afspreek dan doe ik dat ook	Als ik iets afspreek, doe ik dat ook	Als ik iets afspreek met een ander, doe ik dat ook
2.	Biedt excuses aan als hij onaardig heeft gedaan tegen een ander	Ik zeg sorry als ik iets onaardigs heb gedaan	Ik zeg sorry als ik iets onaardigs heb gedaan	Als ik iets onaardigs heb gedaan, zeg ik 'sorry'.
3.	Luistert bij een ruzie naar een ander	Als ik met iemand ruzie heb luister ik wel naar wat dat kind zegt	Als ik met iemand ruzie heb luister ik wel naar wat dat kind zegt	Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt
4.	Neemt gemakkelijk een beslissing	Ik beslis makkelijk	Ik beslis makkelijk wat ik wil	Ik beslis makkelijk wat ik wil
5.	Praat erover wanneer hem iets naars is overkomen	Als ik iets naars meemaak praat ik daar wel over (naars = vervelends)	Als ik iets naars meemaak praat ik daar wel over (naars = vervelends)	Als ik iets naars meemaak, praat ik daar wel over
6.	Maakt een taak af	Als ik een taak krijg, maak ik hem af (taak = opdracht)	Als ik een taak krijg, maak ik hem af (taak = opdracht)	Als ik een taak krijg, maak ik hem af
7.	Houdt rekening met de gevoeligheden van een ander	Als iemand verdrietig is of iets niet kan, dan houd ik daar rekening mee.	Als iemand verdrietig is of iets niet kan, houd ik daar rekening mee.	Als iemand verdrietig is of iets niet kan, houd ik daar rekening mee.
8.	Vertelt iets in de groep	Ik vertel uit mezelf iets in de groep	Ik vertel uit mezelf iets in de groep	Ik zeg uit mezelf iets in de groep
9.	Maakt een grapje	Ik maak een grapje	Ik maak een grapje. (niet om iemand voor gek te zetten)	Ik maak een grapje. (niet om iemand voor gek te zetten)
10.	Verzint een oplossing bij een ruzie	Als ik ruzie heb verzint ik een oplossing	Als ik ruzie heb verzint ik een oplossing	Als ik ruzie heb verzint ik een oplossing
11.	Praat met een medeleerling over iets dat ze samen hebben meegemaakt	Ik praat met een ander kind uit mijn klas over wat we samen hebben meegemaakt	Ik praat met een ander kind uit mijn klas over wat we samen hebben meegemaakt	Ik praat met een andere leerling over wat we samen hebben meegemaakt
12.	Zegt 'nee' als hij iets niet wil	Ik zeg 'nee' als ik iets niet wil.	Ik zeg 'nee' als ik iets niet wil.	Als ik iets niet wil, zeg ik 'nee'.
13.	Helpt een ander	Ik help een ander. (volwassenen of kinderen)	Ik help een ander. (volwassenen of kinderen)	Ik help een ander.

Vervolg Bijlage 5.1

SCOL	Pilotversie	Tweede versie	LeerlingSCOL
14. Draagt ideeën aan bij een gezamenlijke activiteit	Als ik samen met andere kinderen uit mijn klas een taak moet doen, vertel ik mijn ideeën	Als ik samen met andere kinderen uit mijn klas een taak moet doen, vertel ik mijn ideeën.	Als ik samen met andere leerlingen een taak moet doen, vertel ik mijn ideeën.
15. Gaat bij een ruzie in op wat de ander zegt	Als ik ruzie heb met iemand reageer ik op wat hij of zij zegt (reageren op = verder praten over en doorgaan op dat wat hij of zij zegt)	Als ik ruzie heb met iemand ga ik in op wat hij of zij zegt (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)	Als ik ruzie heb met iemand ga ik in op wat hij of zij zegt (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)
16. Treedt ontspannen op voor de groep	Ik voel me prettig als ik iets aan de groep vertel of laat zien	Als ik iets aan de groep vertel of laat zien, ben ik ontspannen.	Als ik iets aan de groep vertel of laat zien, ben ik ontspannen.
17. Volgt bij een taak de aanwijzingen van de leerkracht op	Als ik een opdracht moet doen, doe ik het zoals de juf of meester het heeft uitgelegd	Als ik een opdracht moet doen, doe ik het zoals de juf of meester het heeft uitgelegd.	Als ik een opdracht moet doen, doe ik het zoals de leerkracht het heeft uitgelegd.
18. Komt uit voor een keuze die afwijkt van die van anderen	Als ik iets anders wil dan de andere kinderen uit mijn klas, dan zeg ik dat	Als ik iets anders wil dan de andere kinderen uit mijn klas, zeg ik dat.	Als ik iets anders kies dan de anderen, zeg ik dat.
19. Zegt iets aardigs tegen een ander	Ik zeg iets aardigs tegen andere mensen. (volwassenen of kinderen)	Ik zeg iets aardigs tegen andere mensen. (volwassenen of kinderen)	Ik zeg iets aardigs tegen een ander.
20. Spreekt een ander erop aan als deze zich niet aan een afspraak houdt	Als iemand zich niet aan een afspraak houdt zeg ik daar wat van	Als iemand zich niet aan een afspraak houdt zeg ik daar iets van.	Als iemand zich niet aan een afspraak houdt zeg ik daar iets van.
21. Zet door als een taak niet direct lukt	Als een taak niet meteen lukt zet ik toch door	Als een taak niet meteen lukt, probeer ik het nog een keer.	Als een taak niet meteen lukt, probeer ik het nog een keer.
22. Vraagt iets aan een ander die hij niet zo goed kent	Ik vraag iets aan iemand ook al ken ik die niet zo goed	Ik vraag iets aan iemand ook al ken ik die niet zo goed	Ik vraag iets aan iemand ook al ken ik die niet zo goed
23. Denkt na voor hij iets doet	Ik denk eerst na voordat ik iets doe	Ik denk eerst na voordat ik iets doe	Voordat ik iets doe, denk ik eerst na.
24. Overlegt over de aanpak van een gezamenlijke activiteit	Als ik samen met de andere kinderen uit mijn klas iets moet doen overleg ik eerst over hoe we eraan gaan werken	Als ik samen met de andere kinderen uit mijn klas iets moet doen overleg ik eerst over hoe we eraan gaan werken	Als ik samen met de andere leerlingen iets moet doen overleg ik eerst over hoe we eraan gaan werken.
25. Zegt het de ander als deze onaardig tegen hem doet	Als iemand onaardig tegen me doet zeg ik daar wat van	Als iemand onaardig tegen me doet zeg ik daar iets van.	Als iemand onaardig tegen me doet zeg ik daar iets van.
26. Vraagt een ander om hulp	Ik vraag iemand om hulp als iets niet lukt	Ik vraag iemand om hulp als iets niet lukt	Als ik hulp nodig heb, vraag ik dat.

Bijlage 5.2 Richtlijnen interview na afname van de pilotversie LeerlingSCOL

Per 2 leerlingen (2 jongens / 2 meisjes)

1. Informeel gesprekje over het invullen van de leerlingSCOL

- Hoe vond je het om de lijst in te vullen [inleidende vraag]

2. Vragen m.b.t. het begrijpen van de items

- Hoe vond je het om de vragen te beantwoorden? (moeilijk / makkelijk)
- Wat vond je de makkelijkste vraag. Waarom?
- Wat vond je de moeilijkste vraag. Waarom? [nagaan of ze het over taal/formulering hebben, het niet gelijkstellen met items waarop ze slecht scoren]
- Over welke vragen heb je lang moeten nadenken? Wijs eens aan!
- Hoe kwam dat? Kwam dat omdat je bepaalde woorden niet begreep? Wijs deze woorden eens aan!
- Wat heb je gedaan toen je iets niet begreep?

3. Voorbeelden

Besprek samen met de leerlingen een groot deel van de vragen en laat de leerlingen een voorbeeld verzinnen om de vraag uit te leggen. Het doel hiervan is na gaan of de leerlingen het echt begrepen hebben. Een mogelijkheid is om bijvoorbeeld items 1 t/m 13 met de eerste twee leerlingen en de overige 13 items met de ander twee leerlingen te bespreken.

4. Vragen m.b.t. het invullen van de schaal

- Vond je het lastig/makkelijk om een antwoord te kiezen?
- Wat vond je er lastig/makkelijk aan?
- Kun je me uitleggen wat deze (schaalitems aanwijzen) betekenen?
- Zou je de term 'af en toe' i.p.v. 'dit doe ik soms' beter vinden?

Bijlage 5.3 Resultaten onderdeel één leerlingenconferentie

'Hoe doe je dat?' manieren om met elkaar om te gaan.

In de linkerkolom staan de categorieën van de SCOL met de bijbehorende items van de LeerlingSCOL. De leerlingen hebben per categorie voorbeelden van bijbehorend gedrag bedacht. De voorbeelden van de leerlingen zijn over de kolommen **Houding** en **Gedrag** verdeeld. Als de tekst vetgedrukt is, geeft dit een overeenkomst in betekenis aan tussen de items en de opmerkingen van de leerlingen.

Categorie	Houding	Gedrag
<p><i>Ervaringen delen</i></p> <p>5. Als ik iets naars meemaak, praat ik daar wel over</p> <p>9. Ik maak een grapje</p> <p>11. Ik praat met een ander kind uit mijn klas over wat we samen hebben meegemaakt</p>	<p><i>Vertrouwen</i> Geen geheimen voor elkaar Niks doorvertellen Zeggen dat hebt meegemaakt. Niet alles voor je houden</p> <p><i>Durf</i> Niet verlegen zijn Goed durven te vertellen</p> <p>Anderen jouw plezier gunnen Mee laten genieten</p> <p><i>Ervaring</i> Naarmate je elkaar langer kent, deel je meer ervaringen, dat kunnen vervelende dingen zijn, maar ook leuke. Naarmate je elkaar langer kent, is er meer vertrouwen; dan deel je ook dingen die je niet aan iedereen wilt vertellen, ook nare dingen.</p>	<p><i>Uitwisselen</i> Als je iets leuks hebt gedaan, het dan vertellen Als je je vrienden tegenkomt, met elkaar praten wat je dat weekend hebt gedaan of op school met je vrienden praten over wat je hebt ervaren. Over iets vertellen aan iemand of bijvoorbeeld vertellen hoe de CITO was Zeggen wat je meemaakt Elkaar op de hoogte houden Praten over ervaringen Vertellen wat je in het weekend hebt gedaan, gevoelens niet buitensluiten</p> <p><i>Delen om de ander te helpen of hulp te krijgen</i> Als je ergens goed in bent en ziet dat de ander daar niet goed in is, de ander helpen. Als iemand huiswerk of iets op school niet snapt of kan, dat je hem helpt. Iemand bijpraten Anderen helpen met vertelde ervaringen Als je bijv. heimwee hebt, erover praten met iemand</p> <p><i>Luisteren</i> Ook luisteren: het is tenslotte delen (niet alleen praten)</p>
<p><i>Aardig doen</i></p> <p>2. Ik zeg 'sorry' als ik iets onaardigs heb gedaan</p> <p>7. Als iemand verdrietig is, of iets niet kan, houd ik daar rekening mee</p> <p>13. Ik help een ander</p> <p>19. Ik zeg iets aardigs tegen andere mensen</p>	<p><i>Vertrouwen</i> Anderen vertrouwen, te vertrouwen zijn</p> <p><i>Vrienden worden</i> Om anderen geven Iedereen waarderen zoals hij is</p> <p>Doen zoals jij wil dat ze ook met jou omgaan</p> <p><i>Altruïsme</i> Niet alleen aan jezelf denken</p>	<p>Iets liefs of aardigs zeggen over iemand</p> <p>Aardig doen tegen andere kinderen, dan voelen zij zich ook fijn Spelen met elkaar</p> <p><i>Delen</i> Dingen delen met anderen</p> <p><i>Helpen</i> Mensen helpen als ze je nodig hebben Mensen helpen die in moeilijkheden zijn Opkomen voor anderen Opkomen voor je vrienden Nieuwen betrekken, niet buitensluiten Als iemand nieuw is in de klas, laten meespelen en meepraten Tegen vreemden betrouwbaar zijn Naar iemand toestappen Mensen helpen en troosten</p> <p><i>Troosten</i> Iemand troosten als diegene een erge ervaring heeft gehad en als ik een ervaring heb, vertel ik het aan een vriendin</p>

Categorie	Houding	Gedrag
<p><i>Samen spelen en werken</i></p> <p>1. Als ik iets afspreek doe ik dat ook.</p> <p>14. Als ik samen met andere kinderen uit mijn klas een taak moet doen, vertel ik mijn ideeën.</p> <p>24. Als ik samen met andere kinderen iets moet doen, overleg ik eerst hoe we eraan gaan werken.</p>	<p><i>Wederkerig</i> Niet alleen wat je zelf wilt</p> <p><i>Vrijwillig</i> Vragen aan iemand of die zin heeft</p> <p><i>Serius</i> Er is verschil tussen spelen en werken, het kan allebei gezellig zijn, maar je moet wel serieus blijven met werken.</p>	<p>Goed kunnen samenwerken Met z'n allen wat doen / spelen Plezier maken Samen een spel spelen, samen rekenen maken, iets als een team doen</p> <p><i>Niemand buitensluiten</i> Geen ruzie krijgen, niemand buitensluiten bij een spel Speel met iedereen, sluit anderen niet buiten Goed met elkaar om leren gaan en niemand buitensluiten. Als iemand er niet bijhoort, hem erin betrekken Als je met z'n allen aan het voetballen bent, dat je dan niet zegt tegen iemand die je niet aardig vindt, je mag niet meedoen. Niet alleen met je eigen vriendinnen, maar ook iemand een kans geven. Niet iemand iets alleen laten doen</p> <p><i>Wederkerig helpen</i> Samen proberen ergens uit te komen Ik vind het fijn om samen te werken, want als je niet meteen iets snapt, dan word je geholpen Als iemand hulp wil, hem /haar helpen Als iemand iets niet begrijpt, diegene helpen Als iemand is gevallen, diegene niet laten liggen, maar even helpen. Elkaar helpen met wat je vrienden doen of je ouders helpen. Als iemand zich alleen voelt. Met goede vrienden of vriendinnen, als iemand iets niet snapt. Dat je geen ruzie moet maken, niet alles zelf doen. Als je allebei goed in andere dingen bent, kan je elkaar helpen.</p> <p><i>Elkaar niet gebruiken</i> Als iemand slim is, niet alleen met hem werken ook spelen</p>
<p><i>Een taak uitvoeren</i></p> <p>6. Als ik een taak krijg, maak ik hem af</p> <p>17. Als ik een opdracht moet doen, doe ik het zoals de juf of meester het heeft uitgelegd</p> <p>21. Als een taak niet meteen lukt, probeer ik het nog een keer</p>	<p><i>Zelf doen, niet zeuren, uitstellen of afschuiven</i> Wel doen wat nodig is Als je het doet, ook goed doen Niet een ander jouw taak laten doen</p> <p>Niet lui zijn, gewoon doen. Meehelpen. Niet als sloof laten gebruiken</p> <p>Kiezen met wie Met sommige vrienden is het niet zo slim om daarmee te werken</p>	<p><i>Afmaken</i> Als je een keuze hebt gemaakt, het ook afmaken</p> <p><i>Doen wat je moet doen</i> Zelf goed meedoen Als iemand iets vraagt, het dan ook doen Als iemand zegt dat je iets moet doen, doen het dan gelijk, want je moet niet denken, ja ik doe het straks wel en dan niet doen. Niet als jij een taak moet doen aan een ander vragen wil jij het doen. Laat je niet als hun slaafje behandelen, maar doe wel wat nodig is. Doen wat van je verwacht wordt</p> <p><i>Luisteren</i> Goed luisteren welke taak je moet doen Luisteren, ook al vind je het niet leuk</p> <p><i>Hulp vragen</i> Hulp vragen als je iets niet snapt. Als je niet kan strijken moet je vragen hoe het werkt</p> <p><i>Helpen</i> Op school helpen met iemand Een klusje doen thuis</p>

Categorie	Houding	Gedrag
<p><i>Jezelf presenteren</i></p> <p>8. Ik vertel uit mezelf iets in de groep</p> <p>16. Als ik iets aan de groep vertel of laat zien, ben ik ontspannen</p> <p>22. Ik vraag iets aan iemand, ook al ken ik die niet zo goed</p>	<p><i>Goede en slechte kanten</i> Laten merken wie je echt bent</p> <p><i>Laten zien wat je in huis hebt</i> Laten zien wat je kunt</p> <p><i>Jezelf kenbaar maken</i> Laten zien dat je er bent en niet in een hoekje wegduiken Niet verlegen zijn Je niet schuilhouden Jezelf blijven</p>	<p>Voorstellen Ik presenteer mezelf door eerst mijn naam te zeggen en dan iets over mezelf te vertellen Zoveel mogelijk dingen over jezelf zeggen, goede dingen en slechte dingen Over jezelf vertellen Iemand die nieuw is aan iedereen voorstellen, zodat ie kan wennen</p> <p><i>Opscheppen</i> Opscheppen over jezelf</p> <p>Dat je rustig met anderen kan praten en spreekbeurt hebt, dat je rustig kan vertellen Rustig iets vertellen Gewoon doen, zoals je altijd doet</p>
<p><i>Een keuze maken</i></p> <p>4. Ik beslis makkelijk wat ik wil</p> <p>18. Als ik iets anders wil dan de andere kinderen uit mijn klas, zeg ik dat</p> <p>23. Ik denk eerst na voordat ik iets doe</p>	<p><i>Durf</i> Durf jouw mening te vertellen Jouw keuze is ook belangrijk Niet onzeker zijn Ga niet alleen naar populaire kinderen om populair te worden, maar naar je echte vrienden Durven te beslissen Niet bang zijn voor nieuwe ervaringen Niet onzeker zijn, twijfelen achteraf Jezelf blijven</p> <p><i>Zelf doen</i> Maak voor jezelf een keuze, doe niet wat iemand anders doet. Je hebt je eigen keuze en anderen hebben hun eigen keuze.</p> <p><i>In groep is overleg nodig</i> Dat je niet alleen zelf de keuze maakt, als je in een groep bent, maar ook vragen wat de rest ervan vindt. Als iemand iets anders wil dan jij, geen ruzie maken, maar een goede keuze maken</p>	<p><i>Zelf kiezen</i> Zelf kiezen voor dingen en niet anderen laten kiezen. Zelf kiezen naar welke school je gaat, niet omdat je vriendinnen erheen gaan. Zelf kiezen wat je wil en niet met anderen meelopen, bijvoorbeeld ze vinden iemand niet aardig, dan hoef jij hem ook niet gelijk gemeen te vinden.</p> <p>Mensen helpen bij keuzes; voor- en nadelen geven.</p> <p><i>Niet te lang over doen</i> Niet heel lang over piekeren</p> <p><i>Weloverwogen</i> Uitzoeken wat het beste is. Tussen A, B of C kiezen. Iets wel of niet doen. Goed nadenken voordat je een keuze maakt.</p>

Categorie	Houding	Gedrag
<p><i>Opkomen voor jezelf</i></p> <p>12. Ik zeg 'nee' als ik iets niet wil.</p> <p>20. Als iemand zich niet aan een afspraak houdt, zeg ik daar iets van.</p> <p>25. Als iemand onaardig tegen me doet, zeg ik daar iets van.</p> <p>26. Ik vraag iemand om hulp als iets niet lukt.</p>	<p><i>Niets van aantrekken</i> Wees niet bang voor anderen, als andere kinderen iets zeggen over jou, trek je er niets van aan. Ga gewoon naar kinderen die wel leuk met jou omgaan en laat die andere.</p> <p><i>Doe wat jezelf leuk vindt</i> Kom op voor jezelf, als je dat niet doet dan denken mensen, die kan ik makkelijk pesten en dan zetten ze je ergens in een hoek. Als je ouders / leerkrachten je zeggen dat je iets moet doen, dan doe je dat maar als iemand anders zegt dat je moet doen en je vindt het niet leuk dan moet je het niet doen, want je bent hun slaafje niet Geen meelopertje zijn Niet anderen de baas laten zijn Niet alles pikken wat een ander tegen je zegt Als je ruzie hebt. Als je iets ergs ziet gebeuren op straat. Als anderen iets heel anders willen dan jij niet meelopen, maar opkomen voor jezelf. Dingen voor jezelf doen.</p> <p><i>Durven</i> Als je wordt lastig gevallen op straat, durven te zeggen dat je het niet wilt. Het durven zeggen wat je vindt.</p> <p><i>Niet huilen</i> Als je gepest wordt en je durft niet te zeggen dat je met andere kinderen wilt spelen moet je niet gaan huilen want daar schiet je niets mee op.</p>	<p><i>Gewoon zeggen</i> Als je vrienden(innen) iets doen en je vindt het niet leuk, moet je het gewoon zeggen en niet denken als ik het zeg, zijn ze mijn vrienden niet meer. Als je gepest wordt dan moet je zeggen dat je het niet leuk meer vindt Zeggen wat je wilt Zeggen wat je vindt als er iets gebeurt Je mening uiten en niet stil in een hoekje gaan zitten. Niet alles pikken van wat anderen zeggen. Niet over je heen laten lopen bijv. wat zie jij er stom uit, nou ik vind het wel leuk Als jij iets niet leuk vindt, dat zeggen. Bijv. een spel: als je dat niet zo goed kan, is een vriend soms fijn.</p> <p><i>Jezelf beschermen</i> Jezelf beschermen Als je gepest wordt dan moet je zorgen dat het ophoudt (maatregelen nemen juf / meester) Jezelf niet in een hoekje laten duwen maar voor je rechten opkomen Voor jezelf opkomen als je gepest wordt en als je gepest wordt niet gelijk iemand erbij halen.</p>

Categorie	Houding	Gedrag
<p><i>Omgaan met ruzie</i></p> <p>3. Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat dat kind zegt.</p> <p>10. Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.</p> <p>15. Als ik ruzie heb met iemand ga ik in op wat hij of zij zegt.</p>	<p><i>Anderen hebben recht op hun eigen mening</i> Laat anderen ook een mening hebben</p> <p><i>Niet uitlokken</i> Niet uitlokken Als jij het niet leuk vindt om gepest te worden, moet je het zelf ook niet doen. Als jij iets niet leuk vindt doe het ook niet met een ander</p> <p><i>Niet teveel bemoeien met andermans ruzie</i> Je niet al te veel in een andermans ruzie bemoeien Proberen te stoppen maar er niet teveel mee bemoeien</p>	<p><i>Zelf oplossen</i> Als je ruzie hebt, ga zelf praten met diegene Los het samen weer op Als je ruzie met iemand hebt geen partijen trekken en probeer het uit te praten. Het wel proberen op te lossen. Het niet laten zitten. Erover praten. Niet te lang erover door gaan geen partij kiezen. Niet gelijk gaan schelden en slaan maar gewoon praten want anders lost het niets op. Als er ruzie is moet je het oplossen en als iemand ruzie zoekt niets van aantrekken. Het proberen goed te maken, niet negeren Voor jezelf opkomen</p> <p><i>Niet anderen erbij betrekken</i> Niet gelijk gaan schelden, geen andere mensen bij betrekken in jouw ruzie, want anders wordt de ruzie erger.</p> <p><i>Hulp vragen</i> Werkt het niet samen, vraag dan om hulp Naar de leerlingbemiddelaars gaan Als je ruzie hebt het oplossen door naar de meester of juf te gaan en niet schoppen of slaan. Slachtoffer: 1. zoek je vrienden op Hulp zoeken, elkaar ervoor helpen Soms iemand meenemen of met iemand het uitpraten.</p> <p><i>Hulp bieden</i> Bemoei je niet met een ruzie, maar als het uit de hand loopt (bijv. vechten) dan haal je ze uit elkaar en los het zelf op. Als mensen ruzie maken, proberen het op te lossen. Als iemand ruzie heeft moet je ze uit elkaar halen en als iemand ruzie heeft moet je geen partij kiezen en als het niet lukt om ze uit elkaar te halen, haal je iemand die dat wel kan b.v. de juf. Voor anderen ook opkomen</p> <p><i>Ander begrijpen</i> Goed begrijpen waarom de ander boos is Begrijpen waarom de ander boos is Niet alleen aan jezelf denken.</p> <p><i>Ruzie oplossen door afspraken te maken</i> Afspraken maken Je er ook aan houden</p> <p><i>Je moet het ook weer kunnen vergeten</i> Slachtoffer: 2. probeer je er over heen te zetten</p>

Literatuur

- Achenbach, TM, Dumenci L & Rescorla LA (2002). Ten-year comparisons of problems and competencies for national samples of youth: self, parent and teacher reports. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 10, 4, 194-203.
- Anderson CM & Kincaid D (2005). Applying behavior analysis to school violence and discipline problems: Schoolwide positive behavior support. *The Behavior Analyst*, 28, 1, 49-63.
- Appelhof P & Walraven M (2002). *Sociale competentie ter bevordering van participatie in de samenleving. Een verkenning. Op zoek naar indicatoren*. Utrecht: Oberon.
- Baarda DB & Goede MPM de (2001). *Basisboek Methoden en Technieken*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv.
- Balda S, Punia S & Singh CK (2005). Assessment of peer relations: a comparison of peer nomination and rating scale. *Journal of Human Ecology*, 18, 4, 271-273.
- Beemen L van (2006). *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Beelman A, Pfungsten U & Lösel F (1994). Effects of training social competence in children: a meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 3, 260-271.
- Berg J van den (2000). Blokkendoos Kwalificatie Structuur Educatie. Leergebied sleutelvaardigheden. In E van Vliet (red). *Blokkendoos KSE Beroepsopleiding en volwasseneneducatie*. Enschede: SLO.
- Boer H de, Janssen A, Wal F van der & Winde S (2003) *Beter omgaan met jezelf en de ander*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling & advies.
- Bokkem M van, Pot L, Heggeler M ten & Joosten F (2006). *Portfolio Sociale Competentie*. Amersfoort: Kwintessens Uitgevers.
- Borgers, De Leeuw en Hox (2000) Ongoing research. Children as respondents in survey research: cognitive development and response quality. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 66, 60-75.
- Borgers, N (2003). *Questioning children's responses. The effects of child and question characteristics on response quality in self-administered survey research with children and adolescents*. Ph.D. Dissertation. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Bron J (2006). *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
- Bryan T, Burstein K & Ergul C (2004). The social-emotional side of learning disabilities: a science-based presentation of the state of the art. *Learning Disability Quarterly*, 27, 45-51.
- Bureau Koers VO (2005). *De zorgleerling in beeld*. Rotterdam: Samenwerkingsverband Koers VO.
- Caris, B & Debie, S (2003). *Licorlijst. Een programma voor de geautomatiseerde verwerking van de Licorvragenlijst over problematische aspecten van leerlinggedrag*. Roermond: OWG-bureau BV.
- Cartwright-Hatton S, Tschernitz N & Gomersall H (2005). Social anxiety in children: social skills deficit or cognitive distortion? *Behaviour Research and Therapy*, 43: 131-141.
- Cartwright-Hatton S, Hodges L & Porter J (2003). Social anxiety in childhood: the relationship with self and observer rated social skills. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 5, 737-742.

- Centraal Bureau voor de Statistiek (2006). *Gebieden in Nederland. Namen, codes, lokalisering, categorisering van gemeenten naar gemeenten of regionale en categorale indelingen van gemeenten 1 januari 2006 Gewijzigd op 30 maart 2006*. <http://statline.cbs.nl>.
- Chen X, He Y & Li D (2004). Self-perception of social competence and self-worth in Chinese children: relations with social and school performance. *Social Development*, 13, 4, 570-589.
- CITO, informatie website (2006). http://www.cito.nl/po/lvs/faqs/eind_fr.htm.
- Cohen L, Manion L & Morrison K (2000). *Research methods in education*. London, New York: Routledge Falmer.
- COTAN (2004). *Beoordelingssysteem voor de kwaliteit van tests*. Amsterdam: COTAN.
- Dam GTM ten (1995). Drop-out from adult education: social environment, school culture and perceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 14, 1, 51-63.
- Dam G ten, Volman M, Veen I van der & Zwaans A (2005). Sociale competentie als onderwijsdoel: de rol van etnische schoolcompositie en stedelijke omgeving van de school. *Pedagogische Studiën*, 82, 374-389.
- Dam G ten & Volman M (2000). Sociale competentie: reddingsvest en levenskunst. Over de pedagogische opdracht in de praktijk. *Pedagogiek*, 20, 2, 112-127.
- Dam G ten, Volman M, Westerbeek K, Wolfgram P, Ledoux G (2003). *Sociale competentie langs de meetlat. Het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstand. Het meten en evalueren van sociale competentie*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.
- Dam-Baggen R van, Kraaamaat F, Elal G (2003). Social anxiety in three western societies. *Journal of Clinical Psychology*, 59, 6, 673-686.
- Delfos MF (2003). *Ontwikkeling in vogelvlucht. Ontwikkeling van kinderen en adolescenten*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- DiPerna JC (2006). Academic enablers and student achievement: implications for assessment and intervention services in the schools. *Psychology in the schools*, 43, 1, 7-17.
- Doorn F van (2000) *ABC gedragslijst*. Amsterdam: ABC.
- Drenth PJD & Sijtsma K (1990). *Testtheorie. Inleiding in de theorie van de psychologische test en zijn toepassingen*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Driessen G & Doesborgh J (2004). *De feminisering van het basisonderwijs. Effecten van het geslacht van de leerkracht op de prestaties de houding en het gedrag van de leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Driessen G, Langen A van & Vierke H (2004). *Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Vijfde meting 2002-2003*. Nijmegen: ITS.
- Driessen G, Langen A van, Portengen R & Vierke H (1998). *Basonderwijs: Veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervergenlijsten*. Nijmegen: ITS.
- Eisenberg N (2001). The core and correlates of affective social competence. *Social Development*, 10, 1, 120-124.
- Eldering, L (2004-2005) De opvoeding van allochtone jeugdigen en culturele competentie in de hulpverlening. In A Vyt, MAG van Aken, JD Bosch, RJ van der Gaag & AJTM Ruijsseenaars (red). *Jaarboek ontwikkelingspsychologie, orthopedagogiek & kinderpsychiatrie* (pag. 189-214). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Elliot SN, Sheridan SM & Gresham FM (1989). Assessing and treating social skills deficits: a case study for the scientist-practitioner. *Journal of School Psychology*, 27, 197-222.
- Elliott SN, DiPerna JC, Mroch AA & Lang SC (2004). Prevalence and patterns of academic enabling behaviors: An analysis of teachers' and students' ratings for a national sample of learners. *School Psychology Review*, 33, 297-304.
- Englund MM, Levy AK, Hyson DM & Sroufe LA (2000). Adolescent social competence: effectiveness in a group setting. *Child Development*, 71, 4, 1049-1060.
- Erasmus, D (ca. 1529). *Opvoeding*. Vert. Landtsheer J de & Breij B (2006). *Opvoeding*. Amsterdam: Atheneum-Polak & Van Gennep.

- Erdley CA & Asher SR (1999). A social goals perspective on children's social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7, 3, 156-167.
- Feiring C & Lewis M (1991). The development of social networks from early to middle childhood: gender differences and the relation to school competence. *Sex Roles*, 25, 3/4, 237-253.
- Fisher W Jr (1992). Reliability statistics. *Rasch Measurement Transactions*, 6, 238.
- Fox CL & Boulton MJ (2005). The social skills problems of victims of bullying: self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 2, 313-328.
- Frederickson NL & Furnham AF (1998). Sociometric classification methods in school peer groups: a comparative investigation. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39, 921-933.
- Garson, D. (2006) *Quantitative research in public administration*. North Carolina State University. www2.chass.ncsu.edu/garson/PA765/sampling.htm
- Glass RD (2000). Education and the ethics of democratic citizenship. *Studies in Philosophy and Education* 19, 275-296.
- Greco LA & Morris TL (2005). Factors influencing the link between social anxiety and peer acceptance: contributions of social skills and close friendships during middle childhood. *Behavior Therapy*, 36, 197-205
- Greenfield DB, Iruka IU & Munis P (2004). Assessment of social competence in high-risk preschoolers: evaluation of the adaptive social behaviour inventory (ASBI) across home and school settings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22, 220-232.
- Gresham FM (1988). Social skills. Conceptual and applied aspects of assessment, training and social validation. In JC Witt, SN Elliott & FM Gresham (eds). *Handbook of behaviour therapy in Education* (pp. 523-546). New York: Plenum.
- Gresham FM (1998). Social skills training with children. Social learning and applied behavioral analytic approaches. In: TS Watson & FM Gresham (eds). *Handbook of Child Behavior Therapy* (pp. 475-498). New York and London: Plenum Press.
- Greven J & Letschert J (2006). *Kerndoelenboekje*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Groot AD de (1966). *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. 's-Gravenhage: Mouton & CO.
- Halberstadt AG, Denham SA & Dunsmore JC (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 1, 79-119.
- Halberstadt AG & Dunsmore JC (2001). Spinning the pinwheel together: more thoughts on affective social competence. *Social Development*, 10, 1, 130-136.
- Hampes WP (2005). Correlations between humor styles and loneliness. *Psychological Reports* 96, 747-750.
- Hartup, WW (1992). Friendships and their developmental significance. In H McGurk (Ed) *Childhood social development: Contemporary perspectives* (176-206). Hove UK: Erlbaum.
- Hawley PH (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 2, 167-176.
- Hoogenkamp M & Kassenberg A (2004). Sociale competentie in het onderwijs. In JH Slavenburg (Red). *De kansen voor het grijpen* (pag. 125-155). Leuven/Voorburg: Acco.
- Hoogenkamp GM, Joosten F & Voorst van Beest K van (red) (2001). *Sociale competentie een vak apart*. Leuven/Leusden: Acco.
- Hoffman ML (2001). Toward a comprehensive empathy-based theory of prosocial moral development. In AC Bohart & DJ Stipek (eds). *Constructive and Destructive Behavior: Implications for Family, School, and Society* (pp. 61-86). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Hox JJ (1998). Er is nieuws onder de zon. Nieuwe oplossingen voor oude problemen. *Kwantatieve Methoden*, 19, 95-118.

- Hubbard JA & Coie JD (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly* 40, 1-20.
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *Toezicht op burgerschap en integratie*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jackson S & Bijstra J (2000). Overcoming psychosocial difficulties in adolescence: towards the development of social competence. *European Review of Applied Psychology*, 50, 2, 267-274.
- John K (2001). Measuring children's social functioning. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 6, 4, 181-188.
- Jong W de (2004) *Soemokaarten voor sociaal-emotionele ontwikkeling*. Leeuwarden: Eduforce.
- Joosten F & Constandse-van Dijk C (1994). In BC Joha & F Joosten (red). *Ontwikkelend onderzoek. Praktijkgericht onderzoek in ontwikkeling* (pag. 49-62). Amsterdam: VU-uitgeverij.
- Joosten, F (2001). Het oog van de meester m/v. In GM Hoogenkamp, F Joosten & K Van Voorst van Beest (red). *Sociale competentie een vak apart* (pag. 83-98). Leuven/Leusden: Acco.
- Joosten F, Doleman R & Mak P (2003). *Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL) versie 1.0 t/m versie 2.1*. Rotterdam: CED-Groep; Hilversum: Kwintessens; Zeist: Lead software.
- Joosten F (2003). *Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL). Handleiding*. Hilversum: Kwintessens uitgevers.
- Joosten F, Bokkem M van & Heggeler M ten (2007). *Sociale competentie observatielijst (SCOL) versie 3.0*. Rotterdam: CED-Groep; Amersfoort: Kwintessens Uitgevers; Soest: Rovict.
- Joosten J (1995). *De invloed van klasse, status en burgerschap op subjectieve gezondheid*. Maastricht: UPM.
- Kamphuis F, Rosier W, Sluiter C, Lubbe M van der, Putten K van & Meijer J (2004). *Viseon: Volginstrument voor sociaal-emotionele ontwikkeling. Verantwoording*. Arnhem: Citogroep.
- Kaukianen A, Salmivalli C, Lagerspetz K, Tamminen M, Vauras M, Mäki H & Poskiparta E (2002). Learning difficulties, social intelligence and self-concept: connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269-278.
- Klein AS, Walraven AMA & Donker A (2007). *Sociale competentie. Vergelijkbaarheid leerlingvolgsystemen-po*. Posterpresentatie Onderwijsresearchdagen.
- Klop P & Schaap-Hummel I (2000) *Zorg in beeld. Leerlingenkenmerken en zorgvoorzieningen in het samenwerkingsverband vo-svo Rotterdam e.o.* Capelle aan den IJssel: Cordys onderwijsstrategieën.
- Kmett Danielson C & Roecker Phelps C (2003). The assessment of children's social skills through self-report: a potential screening instrument for classroom use. *Measurement and evaluation in counselling and development*, 35, 218-229.
- Kohlberg L (1976). *Moral stages and moralization. The cognitive developmental approach*. In T Lickona (eds). *Moral development and moral behavior: Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Konijn C & Verhulst FC (2005). *Psychische problematiek bij kinderen en jongeren. Omvang van het probleem*. Bilthoven: RIVM.
- Konold TR & Pianta RC (2006). *The influence of informants' on ratings of children's behavioral functioning: A latent variable approach*. Paper distributed on the annual AERA meeting.
- Koomen HMY & Thijs JT (2004-2005) Sociaal-emotioneel functioneren en de leerkracht-leerlingrelatie. In A Vyt, MAG van Aken, JD Bosch, RJ van der Gaag & AJTM Ruijsenaars (red). *Jaarboek ontwikkelingspsychologie, orthopedagogiek & kinderpsychiatrie* (pag. 62-81). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Košir K & Pečjak S (2005), Sociometry as a method for investigating peer relationships: what does it actually measure? *Educational Research*, 47, 1, 127-144.
- Lacor E & Rolak M (2007). *De GROTE Rotterdamse Toetssteen 2005-2006*. Rotterdam: CED-Groep.

- Lee J, Super CM & Harkness S (2003). Self-perception of competence in Korean children: age, sex and home influences. *Asian Journal of Social Psychology*, 6, 133-147.
- Leeman Y, Meijers F & Timmerman G (2006) Competentieverricht leren: een brandende kwestie. Inleiding bij het themadeel. *Pedagogiek*, 26, 1, 11-14.
- Leij A van der, Kool E, Linde-Kaan A van der (1993). Planmatig handelen. In A van der Leij & EJ Kappers (red). *Zorgverbreding. Bijdragen uit speciaal onderwijs aan basisonderwijs* (pag. 110-155). Nijkerk: Intro.
- Lincoln, YS & Guba EG (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverley Hills: Sage.
- Maassen, GH & Verschueren K (2005). A two-dimensional ratings-based procedure for sociometric status determination as an alternative for the Asher and Dodge system. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51, 192-212.
- Malecki CK & Elliott SN (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1, 1-23.
- Masten AS & Douglas Coatsworth (1998) The development of competence in favourable and unfavourable environments. *American Psychologist*, 53, 2, 205-220.
- Memelink DJ, Wanningen K, Zwaga , Lambers M & Borst I (2002). *Ontwikkelingsvolgmodel*. Utrecht: Hogeschool van Utrecht, Seminarium voor Orthopedagogiek.
- Mendez JL, McDermott P & Fantuzzo J (2002). Identifying and promoting social competence with African and American preschool children: developmental and contextual considerations. *Psychology in the Schools*, 39, 1, 111-123.
- Merrell KW (2001). Assessment of children's social skills: recent developments, best practices and new directions. *Exceptionality*, 9, 1&2, 3-18.
- Milfort R & Greenfield DB (2002). Teacher and observer ratings of head start children's social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 581-595.
- Mize J & Cox, RA (1990) Social knowledge and social competence: number and quality of strategies as predictors of peer behavior. *The Journal of Genetic Psychology*, 151, 1, 117-127.
- Molen HT van der (1997). Verbetering van sociale competentie. In: W Tomic & HT van der Molen (red). *Intelligentie en sociale competentie* (pag. 389-409). Lisse: Swets & Zeitlinger publishers.
- Monks CP, Smith PK & Swettenham J (2005). Psychological correlates of peer victimisation in preschool: social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive behaviour*, 31, 571-588.
- Nezlek JB & Derks P (2001) Use of humor as a coping mechanism, psychological adjustment and social interaction. *Humor*, 14, 4, 395-413.
- OCW (2002) *Het primair onderwijs in cijfers (1997-2001)*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- OCW (2004). *Zesde Voortgangsrapportage Weer Samen Naar School*. Den Haag: Ministerie van OCW
- OCW (2005) *Algemene informatie gewichtenregeling basisonderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW
- Oenen S van (2001). *Sociale competentie en de brede school*. Utrecht: NIZW uitgeverij.
- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap. Een voorname rol voor onderwijsinstellingen en overheid*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Overveld CW van & Louwe JJ (2005). Effecten van programma's ter bevordering van de sociale competentie in het Nederlandse primair onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 82, 137-159.
- Pauw L & Sonderen J van (2002). *De vreedzame school*. Utrecht: Schooladviescentrum.
- Pligt J van der & Vries NK de (1995). *Opinies en attitudes. Meting, modellen en theorie*. Amsterdam, Meppel: Boom.
- Pohl RF, Bender M & Lachmann G (2005). Autobiographical memory and social skills of men and women. *Applied Cognitive Psychology*, 19, 745-759.

- Pot L, Bokkem M van, Heggeler M van (2006). *Pilot 2003-2006 sociale competentie in een leerlingvolgsysteem*. Rotterdam: CED-Groep, interne publicatie.
- Proschaska JO & DiClemente CC (1984). *The transtheoretical approach: crossing traditional boundaries of therapy*. Homewood: Dow Jones-Irwin.
- Raver CC & Zigler EF (1997). Social Competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's succes. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 363-385.
- Raver CC (2002) Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16, 3, 3-19.
- Roede E, Van Voorst van Beest K & Joosten F (2005). *Kiezen voor sociale competentie. Een keuzegids*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Rose-Krasnor L (1997). The nature of social competence. A theoretical review. *Social Development*, 6, 1, 111-135.
- Rychen DS & Salganik LH (eds) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Saarni, C (2000). The social context of emotional development. In M Lewis & J Haviland (eds), *The handbook of emotion* (pp 306-322). 2nd Edition. NY: Guilford.
- Sanz de Acedo Lizarraga ML, Ugarte MD, Cardelle-Elawar M, Iriarte MD & Sanz de Acedo Baquedano MT (2003). Enhancement of self-regulation, assertiveness and empathy. *Learning and Instruction*, 13, 423-439.
- Sar AM van der (in voorbereiding). *Taakspel bij probleemgedrag op school, ontwikkeling en effectiviteit*. Proefschrift.
- Schneider RJ, Ackerman PL & Kanfer R (1996). To "act wisely in human relations": exploring the dimensions of social competence. *Personality and Individual Differences*, 21, 4, 469-481.
- Schulte J (2000). *Leefstijl*. Nieuw Venneep: Lions-Quest Nederland.
- Slavenburg JH (1997). Effectieve programma's voor kinderen in achterstandssituaties. In JH Slavenburg (red). *Onderzoeksoverzichten voor onderwijsbegeleiders* (1). Rotterdam: Partners.
- Slavenburg JH (2000). *Educatieve dienstverlening: werkwijzen, effecten en waardering*. Rotterdam: Partners.
- Sluijter C (2003). *Viseon*. Arnhem: Citogroep.
- Smit GN (1997). Sociale intelligentie, sociale competentie en sociale vaardigheden. In: W Tomic & HT van der Molen (red). *Intelligentie en sociale competentie* (pag. 341-354). Lisse: Swets & Zeitlinger publishers.
- Slot W (1999). Bevorder de competentie van kwetsbare jeugd. In K Bakker, M Pannebakker & J Snijders (red). *Kwetsbaar en competent. Sociale participatie van kwetsbare jeugd. Theorie, beleid en praktijk* (pag. 67-84). Utrecht: NIZW.
- Sneed CD (2002). Correlations and implications for agreeableness in children. *Journal of Psychology*, 136, 1, 59-67.
- Spence SH (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8, 2, 84-96.
- Staphorsius G & Krom R (1998). *Toetsen Begrijpend Lezen*. Arnhem: Cito.
- Stokking KM (1998) *Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding*. Utrecht: Capaciteitsgroep onderwijskunde.
- Struiksma C & Hoogenkamp M (2001). Sociale competentie in een continuüm van zorg. In M Hoogenkamp, F Joosten & K van Voorst van Beest (red). *Sociale competentie: een vak apart. Scholen begeleiden naar een nieuwe basisvaardigheid* (pag. 11-34). Leuven/Leusden: Acco.
- Struiksma AJC (2003). *Lezen gaat voor*. Amsterdam: VU-uitgeverij.
- Sugai G & Lewis TJ (2004). Social Skills Instruction in the Classroom. In CB Darch & EJ Kame'enui (Eds). *Instructional classroom management: A proactive approach to behaviormanagement*. (2nd Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson-Merrill Prentice Hall.

- Sunwolf & Leets, L (2003). Communication Paralysis during peer-group exclusion. Social dynamics that prevent children and adolescents from expressing disagreement. *Journal of Language and Social Psychology*, 22, 4, 355-384.
- Swanborn PG (1994). *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Nieuwe editie. Meppel/Amsterdam: Boom.
- Toblin RL, Schwartz D, Hopmeyer Gorman A & Abou-ezzedine T (2005). Social-cognitive and behavioural attributes of aggressive victims of bullying. *Applied Developmental Psychology* 26, 329-346.
- Trianes Torres MV, Cardelle-Elwar M, Mena MJB & Muñoz Sánchez Á (2003). Social Background, gender and self-reported social competence in 11- and 12-year-old Andalusian Children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1, 2, 37-56. ISSN:1696-2095.
- Vergeer MM (1998). *Sociale competentie in het licht van achterstandsbeleid*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Verhaak C & Tesser P (1990). *Sociaal-emotionele doelen in de evaluatie onderwijsvoorrang*. Nijmegen: ITS.
- Verhulst FC, Ende J van der & Rietbergen A (1997). Ten-year time trends of psychopathology in Dutch children and adolescents: no evidence for strong trends. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 96, 1, 7-13.
- Verhulst FC, Ende J van der, Koot HM (1997). *Handleiding voor de teacher's report form (TRF): Nederlandse versie*. Rotterdam: EUR.
- Verhulst FC, Koot JM, Akkerhuis GW & Veerman JW (1990) *Praktische handleiding voor de CBCL (Child Behavior Checklist)*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Verschoor D (2007) *Normeringsonderzoek Sociale Competentie Lijst (SCOL) voor het Voortgezet Onderwijs*. Rotterdam: CED-Groep.
- Visser JC & Buitelaar JK, (2003). Psychopathologie bij jonge kinderen. In: FC Verhulst, F Verheij, RF Ferdinand (red). *Kinder- en jeugdpsychiatrie. Psychopathologie*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Vocht A de (2002). *Basishandboek SPSS 11 voor Windows*. Utrecht: Bijleveld Press.
- Volman M (2006). Het 'nieuwe leren': oplossing of nieuw probleem? *Pedagogiek* (26) 1: 14-26.
- Vonk R & Knippenberg A van (1999). Onderzoeksmethoden: tussen de oren van de sociale waarnemer. In: R Vonk (red) *Cognitieve sociale psychologie. Psychologie van het dagelijks denken en doen* (pag. 31-75). Utrecht: Lemma bv.
- Voorst van Beest CJ van & Hoogenkamp GM (1997). *Sociale competentie in het Rotterdamse onderwijs. Een inventariserend onderzoek naar problemen en oplossingen op het gebied van sociale competentie binnen het Rotterdamse onderwijs. Eindrapportage*. Rotterdam: Pedologisch Instituut.
- Voorst van Beest K van & Naudts-Geschiere K (2001). De leerkracht, een professional. Twee manieren om aan leerkrachtvaardigheden te werken. In M Hoogenkamp, F Joosten & K van Voorst van Beest (red). *Sociale competentie: een vak apart. Scholen begeleiden naar een nieuwe basisvaardigheid* (pag. 99-114). Leuven/Leusden: Acco.
- Voorst van Beest K van & Bokkem M van (2003). *Kinderen en... hun sociale talenten. Theoretische verantwoording*. Hilversum: Kwintessens Uitgevers.
- Vorst HCM (2000) *Schoolvragenlijst*. Amsterdam: Harcourt Assessment BV.
- Wal M van der (2004). *Competencies to participate in life. Measurement and the impact of school*. Groningen: ICS-dissertation series.
- Walker B, Cheney D, Stage S & Blum C (2005). Schoolwide screening and positive behaviour supports: Identifying and supporting students at risk for school failure. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7, 4, 194-204.

- Walker HM, Irwin LK, Noell J & Singer GHS (1992). A construct score approach to the assessment of social competence. Rationale, technological considerations and anticipated outcomes. *Behavior Modification*, 16, 4, 448-474.
- Walthall JC, Konold TR, Pianta RC (2005). Factor structure of the social skills rating system across child gender and ethnicity. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23, 201-215.
- Warnes ED, Sheridan SM, Geske J & Warnes WA (2005). A contextual approach to the assessment of sociale skills: identifying meaningful behaviours for social competence. *Psychology in Schools*, 42, 2, 173-187.
- Walraven M, Oomen C, Klein T & Appelhof P (2006). *Sociale competentie en participatie in beeld. Een begrippen en analysekader*. Utrecht: Oberon, Onderzoek & advies.
- Welsh JA & Bierman KL (1998) Social competence. In J Kagen & S Gall (eds). *Gale Encyclopedia of childhood and adolescence* (pp. 580-587). Farmington Hills, Michigan: Thomson Gale.
- Westerbeek K (1999). *The colour of my classroom*. Florence: European University Institute.
- Westerbeek K, Wit Y de, Wolfgram P (2001). *Sociale competentie en de eigen-taalles. Het gedrag van leerkrachten en leerlingen tijdens de Nederlandse en OALT-les*. Rotterdamse Onderwijs Monografieën 1. Rotterdam: Het Projectbureau / Centrum Educatieve Dienstverlening.
- Westra E & Koning L *Pravoo leerlingvolgsysteem voor groep 1, 2 (3) en i.o.b.k.* Lekkerkerk: Uitgeverij Pravoo.
- Winter M de (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang. De noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) Webpublicatie nr 1.
- Wu X, Hart CH, Draper TW & Olsen J (2001). Peer and teacher sociometrics for preschool children: cross-informant concordance, temporal stability and reliability. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 3, 416-443.
- Zandberg T (2000). *Jeugdzorg en onderwijs (geen paar apart)*. Oratie. Universiteit van Groningen.
- Zeelenberg M & Aarts H (1999). Affect en Cognitie. In: R Vonk (red). *Cognitieve sociale psychologie. Psychologie van het dagelijks denken en doen* (pag. 367-402). Utrecht: Lemma bv.:
- Zeijl E, Crone M, Wiefferink K, Keuzenkamp S & Reijneveld M (2005). *Kinderen in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Zwaans A, Dam G ten & Volman M (2006). Teachers goals regarding social competence. *European Journal of Teacher Education*, 29, 2, 181-202.

Noten

¹ De SCOL en de LeerlingSCOL worden ook geschikt gemaakt voor het Voortgezet Onderwijs en het Speciaal Onderwijs. Daarnaast is er een versie voor ouders in ontwikkeling. Vanuit dezelfde uitgangspunten en inhoud is er een methode voor het onderwijs in sociale competentie beschikbaar *Kinderen en... hun sociale talenten* (Van Voorst van Beest & Van Bokkem, 2003).

² We nemen hier de volledige tekst op, maar sommige doelen hebben slechts gedeeltelijk betrekking op sociale competentie. Van het doel *De leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen* is alleen de zorg voor de psychische gezondheid relevant voor sociale competentie. Bij het doel *De leerlingen leren zich redzaam te gedragen in sociaal opzicht, als verkeersdeelnemer en als consument*, zullen we de laatste twee rollen buiten beschouwing laten. Het gedragsrepertoire van verkeersdeelnemers en consumenten verschilt niet wezenlijk van een algemeen sociaal gedragsrepertoire; wel hebben leerlingen voor deze rollen andere kennis nodig, maar die valt buiten het bestek van ons onderwerp. Van het doel *De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen en ze leren respectvol om te gaan met verschillen in opvattingen van mensen* is alleen de tweede helft relevant voor onze invalshoek van sociale competentie.

³ In het basisonderwijs zijn de leerjaren veelal ingedeeld in zogenaamde bouwen: de onderbouw bestaat meestal uit de leerjaren één en twee, de middenbouw uit de leerjaren drie tot en met zes en de bovenbouw uit de leerjaren zeven en acht. Maar deze indeling varieert per school; op sommige scholen hoort leerjaar drie bijvoorbeeld bij de onderbouw en leerjaar zes bij de middenbouw.

⁴ Het gaat om de volgende categorieën: kinderen van laag opgeleide autochtone ouders (gewicht .25), schipperskinderen (gewicht .4), woonwagen- en zigeunerkinderen (gewicht .7) en leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond die tevens voldoen aan één van de volgende voorwaarden (gewicht .9): de vader of verzorger heeft een schoolopleiding genoten tot of tot en met het niveau eindexamen voorbereidend beroepsonderwijs; de moeder of verzorgster heeft een schoolopleiding genoten tot het niveau eindexamen voorbereidend beroepsonderwijs; de meest verdienende ouder of verzorger oefent een beroep uit in loondienst, waarin hij/zij lichamelijke of handarbeid verricht, of geniet geen inkomsten uit tegenwoordige arbeid. Bron: Ministerie van OCW (2005) Algemene informatie gewichtenregeling basisonderwijs.

⁵ De gewichtenregeling is in het leven geroepen om scholen die veel leerlingen met onderwijsachterstanden hebben, extra middelen toe te kennen. Tot 1 augustus 2006 werden onderwijsachterstanden verondersteld op basis van etniciteit en beroep van (één van) de ouders. Deze gewichtenregeling kent vier gewichten. Sinds 1 augustus 2006 is een nieuwe gewichtenregeling

in het leven geroepen, die onderwijsachterstanden afmeet aan het opleidingsniveau van (één van) de ouders of verzorgers. Beide regelingen blijven tot 2009 naast elkaar bestaan. Tijdens de dataverzameling voor dit onderzoek was de regeling met vier gewichten van kracht. Deze zullen we hier beschrijven.

Leerlinggewicht 0,25 geldt voor leerlingen van wie beide ouders of verzorgers maximaal een schoolopleiding hebben genoten tot of tot en met het niveau eindexamen voorbereidend beroepsonderwijs. Indien het een leerling uit een eenoudergezin betreft, geldt deze opleidingseis alleen voor de ouder die de dagelijkse verzorging van het kind op zich heeft genomen.

Leerlinggewicht 0,4 is voor leerlingen die verblijven in een internaat of pleeggezin en van wie de vader of moeder het schippersbedrijf uitoefent of heeft uitgeoefend.

Leerlinggewicht 0,7 geldt voor leerlingen van wie de ouders werkzaam zijn in het circus- of Kermisbedrijf of van wie één van beide ouders of voogden in een woonwagen woont of heeft gewoond.

Leerlingen krijgen leerlinggewicht 0,9 als zij een niet-Nederlandse culturele achtergrond hebben en tevens voldoen aan één van de volgende voorwaarden:

- de vader of verzorger heeft een schoolopleiding genoten tot of tot en met het niveau eindexamen voorbereidend beroepsonderwijs;
- de moeder of verzorgster heeft een schoolopleiding genoten tot het niveau eindexamen voorbereidend beroepsonderwijs;
- de meest verdienende ouder of verzorger oefent een beroep uit in loondienst, waarin hij/zij lichamelijke of handarbeid verricht, of geniet geen inkomsten uit tegenwoordige arbeid.

Bron: Ministerie van OCW (2005) Algemene informatie gewichtenregeling basisonderwijs.

⁶ De aantallen scholen mogen niet bij elkaar opgeteld worden, want de categorieën sluiten elkaar niet uit: sommige scholen gebruiken zowel een methode als een vorm van signalering.

⁷ Hierbij is de regio-indeling van het Ministerie van OCW gebruikt.

⁸ Op grond van de omgevingsadressendichtheid is aan iedere buurt, wijk of gemeente een stedelijkheidsklasse toegekend. De volgende klassenindeling is gehanteerd:

- 1: zeer sterk stedelijk > = 2500 omgevingsadressen per km²
- 2: sterk stedelijk 1500 - < 2500 omgevingsadressen per km²
- 3: matig stedelijk 1000 - < 1500 omgevingsadressen per km²
- 4: weinig stedelijk 500 - < 1000 omgevingsadressen per km²
- 5: niet stedelijk < 500 omgevingsadressen per km².

Bron: Centraal bureau voor de Statistiek (2006) Gebieden in Nederland. <http://statline.cbs.nl>

⁹ Het Ministerie van OCW geeft alleen cijfers over aantallen scholen en niet over aantallen leerlingen van verschillende denominaties.

¹⁰ Bron: OCW (2002) Het primair onderwijs in cijfers (1997-2001). Den Haag:OCW

¹¹ Schipperskinderen (gewicht 0,4) en woonwagen- en zigeunerkinderen (gewicht 0,7) zijn niet in de steekproef vertegenwoordigd. Vanwege hun geringe aandeel in de populatie van Nederlandse basisschoolleerlingen (respectievelijk 0,1 en 0,2%) is dit voor de normering geen bezwaar. Om de populatie van basisschoolleerlingen toch als 100% te kunnen beschouwen, hebben we de proportie schipperskinderen gevoegd bij de 1.25-leerlingen en de 'woonwagenkinderen' bij de 1.9-leerlingen.

¹² Ook stelde de subsidiegever als eis dat er Rotterdamse scholen bij het onderzoek betrokken moesten zijn.

¹³ Cohen, Manion & Morrison (2000) geven de volgende richtlijnen voor de interpretatie van correlatiecoëfficiënten:

r
.20 - .35 laag
.35 - .65 matig
.65 - .85 redelijk
.85 - 1 hoog

¹⁴ De SCOL maakt deel uit van een leerlingvolgsysteem sociale competentie, dat nog in ontwikkeling is en waaraan steeds nieuwe onderdelen worden toegevoegd. Het SCOL-pakket bestaat uit een handleiding met een inhoudelijke toelichting op het programma. Ook bevat deze handleiding aanwijzingen voor de manier van invullen, de interpretatie van de resultaten en suggesties voor het onderwijs. Daarnaast is er een softwareprogramma met een technische handleiding (versie 3.0). Verder is er een website www.scol.nl met inhoudelijke informatie. Ook kan men via de website inhoudelijke en technische ondersteuning aanvragen. In 2005 is een brochure verschenen met voorlopige aanwijzingen hoe de resultaten van het normeringsonderzoek kunnen worden toegepast. Inmiddels is deze brochure overbodig, omdat de resultaten van de in dit proefschrift beschreven onderzoeken in versie 3.0 zijn verwerkt.

¹⁵ Vanwege de geringe aantallen hebben we de scholen uit België weggelaten uit de toets.

¹⁶ Vanwege de geringe aantallen hebben we de scholen met een andere denominatie weggelaten uit de toets.

¹⁷ Per definitie kan een antwoordschaal voor sociaal competent gedrag niet de kwalificatie *altijd* bevatten. Een belangrijk kenmerk van sociaal competent gedrag is immers dat het flexibel is, en afgestemd op de situatie. De kwalificatie nooit is ook absoluut. Het is echter wel mogelijk dat een leerling bepaald gedrag *nooit* laat zien, omdat hij het betreffende gedrag niet heeft geleerd.

¹⁸ Om de scores van de lijst met de driepuntsschaal en de lijst met de vierpuntsschaal vergelijkbaar te maken hebben we de minimale totaalscore op nul gesteld, door van de totaalscore 26 af te trekken. Vervolgens is de totaalscore gedeeld door de maximale score van de schaal (resp. 52 en 78) en deze score is vervolgens vermenigvuldigd met honderd. Zo ontstond één gemeenschappelijke schaal van 0-100.

¹⁹ Per tweetal kregen de leerlingen dertien items om in te delen; de ene groep van tien leerlingen kreeg de eerste helft van de LeerlingSCOL, de andere groep de tweede helft. Daarom is 'unaaniem' in dit geval tien leerlingen.

²⁰ Om te toetsen of de interne structuur dezelfde is als die van de SCOL, hadden we ook een confirmerende factoranalyse kunnen uitvoeren. De resultaten van het onderzoek lieten echter zien dat de interne structuur van SCOL en LeerlingSCOL niet dezelfde is. Daarom hebben we volstaan met een explorerende factoranalyse.

Nawoord

Het komt niet zo vaak voor dat je - niet aan een universiteit werkend - de gelegenheid krijgt om een proefschrift te schrijven. Ik bedank Margéke Hoogenkamp, Kitty van Voorst van Beest en Chris Struiksma voor de kans die ze me geboden hebben om dat werk af te maken. Het hele proces is voor mij ook een soort queeste geweest, waarbij veel mensen me gesteund en geholpen hebben.

In het bijzonder bedank ik de scholen die vanaf het allereerste begin hebben meegewerkt aan de eerste versies van de SCOL, OECBS De Hoeksteen, KBS De Provenier, PCBS Elout van Soeterwoude, PCBS Talma en KBS De Vliedberg. Van OBS De Boog, PCBS Dr. E.A. Borger, OBS De Driehoek, PCBS De Hekakker, KBS De Hoogakker, PCBS Johan Willem Friso, KBS St. Jozef, KBS De Kleiberg, KBS Kleinerf, CBS Krullebaar, CBS De Rank, KBS Oscar Romero, OBS De Sprong, OBS Tuindorp, PCBS Van Veldhuizen, OBS Burg. Verkruisen, OBS 't Want, PCBS Willem Alexander en KBS Willibrord dank ik alle leerkrachten die de SCOL hebben ingevuld, en de leerlingen van de leerjaren zeven en acht die de vragen van LeerlingSCOL hebben beantwoord. Leerlingen die hebben meegedaan aan het pilotonderzoek en aan de leerlingenconferentie: hartelijk dank voor jullie inspirerende bijdrage!

Ook mijn promotoren, Jan Slavenburg en Geert ten Dam, en mijn co-promotor, Chris Struiksma, ben ik veel dank verschuldigd. Jan, je wees me op de methodologische problemen, die deels samenhangen met het feit dat dit onderzoek niet van meet af aan als een promotieonderzoek is opgezet, en vervolgens relativeerde je het belang ervan, zodat ik weer verder kon. Geert, ik ben je dankbaar voor je zorgvuldige, praktische en stimulerende wijze van begeleiden. Je reageerde steeds razendsnel op mijn vragen en teksten met positief commentaar en zeer efficiënte oplossingen voor de door jouw scherpe blik gevonden problemen. Chris, jij leerde me dat ik keuzes moest maken om dit werk echt voor elkaar te krijgen. Als een schatzoeker wist je mijn vaak ver weggestopte redeneringen aan de oppervlakte te krijgen met je in de kantlijn gekrabbelde commentaren "k.d.d.b." (kort door de bocht), "u.d.l." (uit de lucht) en "s.i.n." (snap ik niet). Ik kon altijd bij je binnenlopen als ik ergens mee zat.

Bijzonder veel dank verdient mijn broer, Jan Joosten. Jan, je hebt me geweldig geholpen, niet alleen met de analyses, maar ook met de structuur van de hoofdstukken. Als geen ander wist je me te bemoedigen om door te gaan.

Vele collega's hebben meegedacht en me op allerlei manieren geholpen,

waarvoor ik hen van harte dank. Martine van Bokkem en Kitty van Voorst van Beest wil ik met name bedanken. Heel veel dank voor jullie geweldige ondersteuning. Jullie waren een klankbord en een inspiratiebron, een schouder als er eens een ramp(je) was gebeurd en hielden werkzaamheden van me weg, zodat ik me op mijn proefschrift kon concentreren. Mijn collega's van het KEOS-team, de schoolbegeleiders van het kennisteam sociaal-emotionele ontwikkeling en de medewerkers van het project LVS sociale competentie hebben allen meegedacht en hun kennis en ervaring ingezet voor de ontwikkeling en onderbouwing van de SCOL en de LeerlingSCOL en reageerden met begrip op de spanning die regelmatig ontstond, omdat er een product moest worden afgerond, terwijl mijn onderzoek nog niet zover was. Dat laatste gold ook voor Jaap Graafland, die als uitgever aan de wieg van de SCOL 1.0 heeft gestaan en voor Niels Voskamp die de uitgave van de (meer volwassen) SCOL 3.0 heeft begeleid. Ook mijn andere collega's van O&O en met name van de sectie Burgerschap informeerden belangstellend naar de voortgang en functioneerden bereidwillig als denktank. Rianne Doleman dank ik voor de prettige samenwerking bij de pilotversie en de hartelijke belangstelling, opbouwende kritiek en deskundige aanwijzingen bij de rest van het onderzoek. Marianne Dessens voerde met veel accuratesse het tweede gebruikersonderzoek uit. De medewerkers van het secretariaat, met name Lies van Dooren en Razia Jarmohamed, voerden nauwgezet reeksen gegevens in, maakten tussentijdse rapportages met vaak lastige tabellen en figuren en mailings. Johan Wesseling zorgde voor keurige datafiles met de eyes-and-hands machine. De medewerkers van het OIC zijn behulpzaam geweest door mijn verzoeken om artikelen snel te honoreren. Mijn ex-kamergenoten Lisette Ligtendag en Yolanda Alfrink dank ik voor hun meeleven en bemoediging gedurende het hele traject.

Ook anderen hebben mij gesteund, die ik daarvoor wil bedanken. Door Hezemans, die mij hielp de sterke punten van mijn werk te zien. Mijn vriendinnen en vrienden, die zeiden: "Promoveren? Natuurlijk moet je dat doen!" en accepteerden dat ik daardoor vaak niet van de partij kon zijn.

Werken aan een proefschrift betekent een soort tunnelvisie en eenzijdig gericht gedrag, waardoor ook aandacht voor familie in het gedrang komt. Daarom bedank ik mijn zus Biene, die mij zoveel zorg uit handen heeft genomen zonder me een schuldgevoel te bezorgen. Biene, ook dank voor je trouwe steun en bemoedigende en verstandige woorden. Mama en Els, dank voor jullie begrip dat ik er in de afgelopen tijd minder voor jullie was, dan ik wel had gewild. Han, ik weet dat je 'vanuit de verte' hebt meegeleefd.

En dan ten slotte zijn er 'mijn mannen'. Liefste Frits, met bewonderenswaardig geduld verdroeg je mijn (in)spanningen en nam je genoegen met minder aandacht en minder gezamenlijke activiteiten. Je bedacht energiebesparende oplossingen en nam taken van mij over. Lieve Alwin en lieve Yme, aan jullie draag ik dit proefschrift op met de wens dat jullie in je leven ook een bezigheid zullen vinden die je zo boeit, inspireert en bevredigt als mij het schrijven van dit boek heeft gedaan.

Curriculum vitae

Froukje Joosten is werkzaam als senior onderzoeker/ontwikkelaar bij de unit Onderzoek en Ontwikkeling van de CED-Groep en houdt zich bezig met verschillende projecten op het gebied van sociale competentie in het onderwijs. Een van deze projecten, Kaliber, gaat over het vergroten van de bekwaamheid van leraren om sociale competentie en burgerschap van leerlingen te bevorderen. Een ander project onderzoekt de bruikbaarheid van SCOL en Portfoliowerkwijze met LeerlingSCOL in het Speciaal Onderwijs.

Voordat sociale competentie een belangrijk aandachtsgebied werd, werkte ze aan diverse onderwerpen, zoals de mogelijkheden van realistisch rekenen in het speciaal onderwijs en verkeerseducatie aan allochtone ouders en kinderen.

Na de afronding van haar studie pedagogische wetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam, was ze werkzaam bij de vakgroep orthopedagogiek als toegevoegd onderzoeker. In opdracht van de BOSK (Vereniging van en voor ouders van gehandicapte kinderen en (jong)volwassenen met een handicap) werkte ze aan de ontwikkeling van een werkwijze om jonge ouders van een kind met een handicap in contact te brengen met ouders met een vergelijkbare opvoedingspraktijk. Doel van het contact was het uitwisselen van praktijkkennis om zo de dagelijkse problemen beter te kunnen hanteren.

Daarnaast is zij geïnteresseerd in onderzoek waarbij praktijk en wetenschap elkaar bevruchten, zoals in ontwikkelend onderzoek. Daarom zal het beschrijven en verder ontwikkelen van dergelijke methoden in de praktijk van de CED-Groep een van haar volgende projecten zijn.

