



University Medical Center Groningen

University of Groningen

Sociale competentie langs de meetlat

van Dam, Go; Volman, M.J.M.; Peschar, J.L.

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2003

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

van Dam, G., Volman, M. J. M., & Peschar, J. L. (2003). *Sociale competentie langs de meetlat: Het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstand*. Transferpunt Onderwijsachterstanden.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Take-down policy

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

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

University of Groningen

Sociale competentie langs de meetlat

Dam, Geert ten; Volman, Monique; Westerbeek, Karin; Wolfgram, Peter; Ledoux, Guuske; Peschar, Jules

Published in:
Default journal

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:
2003

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Dam, G. T., Volman, M., Westerbeek, K., Wolfgram, P., Ledoux, G., & Peschar, J. (2003). Sociale competentie langs de meetlat: Het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstand. *Default journal*.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Take-down policy

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

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.



Het bestrijden en voorkomen van onderwijssachterstand

>> Het doel voor ogen

Sociale competentie langs de meetlat

Het evalueren en meten van
sociale competentie



Sociale competentie langs de meetlat

Het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstand
Het evalueren en meten van sociale competentie

3 <<

Colofon

Tekst: Geert ten Dam, Monique Volman, Karin Westerbeek, Peter Wolfgram,
Guuske Ledoux, m.m.v. Jules Peschar

Uitgave van: Transferpunt Onderwijsachterstanden, Den Haag

Vormgeving: Faces Reclame & Marketing bv, Veghel

April 2003

Universiteit van Amsterdam/Instituut voor de Lerarenopleiding
Wibautstraat 2-4
1091 GM Amsterdam

Trefwoorden:

onderwijs, onderwijsachterstanden, sociale competentie, sociale vaardigheden

> > 4

Inhoudsopgave

Voorwoord	7
Inleiding	11
1.1 Sociale competentie in het onderwijs	11
1.2 Onderwijsachterstanden en sociale competentie	12
1.3 Meten van sociale competentie	18
2 Sociale competentie: begripsafbakening	21
2.1 Inleiding	21
2.2 Aanpak	22
2.3 Perspectieven op sociale competentie	23
2.4 Sociale competentie als onderwijsdoel	32
2.5 Dimensies van sociale competentie	35
2.6 Fasen in de ontwikkeling van sociale competentie	40
2.7 Verwante begrippen	42
2.8 Het bevorderen van sociale competentie	46
2.9 Instrumenten voor het meten van sociale competentie	55
2.10 Vragen rond het meten van sociale competentie	64
2.11 Conclusies	67
3 Tussenbalans	69
3.1 Inleiding	69
3.2 Het begrip sociale competentie vanuit onderwijsperspectief	70
3.3 Criteria voor het verzamelen en beoordelen van instrumenten	75
3.3.1 Inhoudelijke criteria	76
3.3.2 Methodologische en praktische criteria	78
3.3.3 Samenvatting	81
4 Instrumenten	83
4.1 Inleiding	83
4.2 Inventarisatie, selectie en beoordeling van instrumenten	83
4.2.1 Inventarisatie	83

Voorwoord

In het huidige landelijk beleidskader voor het onderwijsachterstandenbeleid ontbreekt de doelstelling sociale competentie. Tijdens de behandeling van het landelijk beleidskader in de Tweede Kamer is door alle partijen aangegeven dat zij het werken aan sociale competentie – ook in het kader van het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstanden – wel degelijk van belang vinden.

Het argument om deze doelstelling uit het beleidskader te halen was geen principiële maar een praktische: we hebben nog geen goede definitie van sociale competentie en vorderingen kunnen dus niet gemeten worden.

In de lokale plannen voor het onderwijsachterstandenbeleid komt het thema sociale competentie desondanks regelmatig voor. Voor het transferpunt onderwijsachterstanden was dit reden om na te laten gaan of er echt geen definitie is en of er echt niet gemeten kan worden.

We hebben Geert ten Dam gevraagd om antwoorden op die vragen te vinden en het resultaat daarvan vindt u in deze brochure.

Het antwoord op de vraag naar een *definitie* is glashelder. De auteurs zijn erin geslaagd een beargumenteerde indeling te maken van de verschillende aspecten van sociale competentie die in al zijn volledigheid ook als een soort checklist voor gemeenten en scholen kan fungeren om na te gaan of men wel met de goede dingen bezig is. Gezamenlijk zullen we deze kennis – in aanvulling op de brochure – in een toepasbare vorm gieten.

Het antwoord op de vraag naar *meetinstrumenten* heeft een probleem blootgelegd. Er blijken veel instrumenten te bestaan, maar de meeste beperken zich tot ontwikkelingspsychologische aspecten van sociale competentie en een belangrijk deel daarvan is slechts gericht op het in kaart brengen van deficiënties op sociaal en communicatief gebied die het cognitieve leren belemmeren. Sociale competentie vanuit het perspectief van sociale participatie en kritisch burgerschap blijkt in ons onderwijs een blinde vlek. Hoe komt dat en welke gevolgen heeft dat voor het onderwijsachterstandenbeleid?

Het thema sociale competentie heeft een normatieve component. Een jeugdige crimineel kan binnen de eigen context zeer sociaal vaardig zijn maar hij vertoont onwenselijk gedrag vanuit het perspectief van de samenleving. ‘Sociale competentie’ gaat dus ook over kiezen: Leer je voor de school of voor het leven? Gelden voor meisjes andere eisen dan voor jongen als het gaat om sociaal competent gedrag? Bereiden we leerlingen voor op sociaal competent gedrag in de dominante cultuur, binnen een homogeen deel van de samenleving of is het de taak van het onderwijs om leerlingen voor te bereiden op sociaal competent gedrag in een heterogene en multiculturele samenleving? Met die normatieve component hebben we in ons onderwijsbestel grote moeite. Na de onderwijsapificatie zijn dit soort keuzes immers binnen de civil society – in dit geval de ouders/schoolbesturen – gelegd. De overheid moet daar ver van blijven. En dat wringt in mijn ogen al jaren. De meeste scholen kennen allang een heterogene schoolbevolking en ouders, leerkrachten, directie en schoolbestuur zijn lang niet altijd op eigen kracht in staat om nieuwe afspraken te maken over thema’s als burgerschap en pedagogisch klimaat. Ouders en leerkrachten zijn niet langer vanzelfsprekend bondgenoten die elkaar versterken in hun opvoedingsverantwoordelijkheid. Wie is ervoor verantwoordelijk dat opnieuw afspraken worden gemaakt: de directie, het schoolbestuur, de gemeente, de landelijke overheid? We lijken als egeltjes om die verantwoordelijkheid heen te lopen. Vandaar ook dat een debat over de opvoedingsverantwoordelijkheid van het onderwijs telkens weer verzandt in vage noties over normen en waarden.

Het is daarom niet voor niets dat het thema sociale competentie binnen het onderwijsachterstandenbeleid op de agenda staat. Leerkrachten op zwarte scholen moeten elke dag keuzes maken en kunnen niet terugvallen op impliciete overeenstemming met de ouders over gewenst gedrag. Van leerkrachten op zwarte scholen wordt een groot vermogen gevraagd om te reflecteren op het eigen gedrag, om eigen vanzelfsprekendheden en vooroordelen onder ogen te zien. Zij moeten hun leerlingen helpen om in zéér uiteenlopende situaties sociaal competent gedrag te ontwikkelen. Die leerkrachten staan tot nu toe behoorlijk in de kou en datzelfde geldt voor hun leerlingen.

Deze brochure biedt geen handvatten of stappenplannen. Maar het denkwerk van Geert Ten Dam, Monique Volman, Karin Westerbeek, Peter Wolfgram, Guuske Ledoux en Jules Peschar over sociale competentie legt wel een stevig fundament voor een praktische uitwerking in het onderwijs. Een uitwerking die daadwerkelijk steun biedt aan leerkrachten en leerlingen, en die niet alleen het ontwikkelen van meetinstrumenten mogelijk maakt, maar ook het debat over 'normen en waarden' vooruit zal helpen.



Jantine Kriens, landelijk projectleider onderwijsachterstandenbeleid

> > 10

1. Inleiding

1.1 Sociale competentie in het onderwijs

Sinds een paar jaar worden scholen aangesproken op het thema sociale competentie. Dit gebeurt vanuit verschillende invalshoeken. Om te beginnen vanuit de gedachte dat sociale competentie een belangrijk element is van de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Maar sociale competentie komt ook als onderwijsdoel in beeld omdat scholen een rol kunnen spelen in het creëren van sociale cohesie. In onze democratische en multiculturele samenleving zijn traditionele waarden niet meer vanzelfsprekend, en komen groepen met verschillende waarden en normen samen. Participeren in de moderne samenleving vergt nieuwe competenties van leerlingen. Ten slotte wordt steeds duidelijker dat de arbeidsmarkt in toenemende mate vraagt om algemene bagage op sociaal gebied.

De term sociale competentie mag dan 'nieuw' zijn¹, de aandacht voor sociale onderwijsdoelen is dat natuurlijk niet. In het speciaal onderwijs is al jaren gerichte aandacht voor de sociale vaardigheden van leerlingen. In de kerndoelen van het primair onderwijs zien we leergebiedoverstijgende doelen voor werkhouding, zelfbeeld en sociaal gedrag, zaken die we tegenwoordig scharen onder de noemer sociale competentie. In de toelichting op de wet- en regelgeving voor het voortgezet onderwijs is geformuleerd dat scholen elke leerling 'een brede persoonlijke en maatschappelijke vorming' moeten bieden. Het gaat dan bijvoorbeeld om het leren kennen van en omgaan met eigen en andermans waarden en normen, of het leren functioneren als democratisch burger in een multiculturele samenleving. En ten slotte is er ook internationaal aandacht voor sociale onderwijsdoelen. In Engeland wordt momenteel 'citizenship' (burgerschap) ingevoerd als verplicht onderdeel van het hernieuwde nationale curriculum (Advisory Group on Citizenship, 1998). Voor onderwijs dat zich

¹ In het Nederlandse onderwijs is het begrip sociale competentie 'terug van weg geweest' (vgl. Mathijssen, 1981). Nadat er in de jaren zeventig relatief veel aandacht was voor de individuele ontplooiing van leerlingen en de maatschappelijke emancipatie van specifieke groepen leerlingen, vormden de jaren tachtig en de eerste helft van de jaren negentig een periode van 'back-to-the basics' met een overheersend accent op cognitieve onderwijsprestaties. Sinds het eind van de jaren negentig is sociale competentie in relatief korte tijd een 'issue' in het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk geworden.

expliciet richt op de sociale en morele ontwikkeling van leerlingen worden internationaal begrippen gebruikt als 'values education', 'character education', 'moral education', 'personal and social education', 'citizenship education', 'civic education' en 'democratic education'. Ook komen we het begrip 'cross-curriculaire competenties' tegen (OECD, 1997), waaronder ook competenties op sociaal vlak worden begrepen.

Onder leerkrachten bestaat er een breed draagvlak voor het werken aan de sociale competentie van leerlingen. In het basisonderwijs hebben leerkrachten de sociale ontwikkeling van leerlingen altijd al als onderdeel van hun taak gezien (Hoogeveen, 1999). In het voortgezet onderwijs is het merendeel van de leerkrachten van mening dat sociale competentie niet alleen een belangrijk ontwikkelingsdoel voor jongeren is, maar ook een onderwijsdoel waar al dan niet in het eigen vak aan moet worden gewerkt (Zwaans, Ten Dam & Volman, in voorbereiding). Een Engels onderzoek van een aantal jaren geleden laat zien dat er niet alleen onder leerkrachten, maar onder alle Britten een breed draagvlak bestaat voor burgerschapseducatie: maar liefst 95 procent van de bevolking is van mening dat scholen kinderen moeten leren hoe een goed burger te zijn (MORI, 1998).

1.2 Onderwijsachterstanden en sociale competentie

Sociale competentie is inmiddels ook een sleutelwoord in het onderwijsachterstandenbeleid. In de nota *Aan de slag met onderwijskansen* van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2000) is voorgesteld om in het nieuwe landelijke beleidskader 2002-2006 'verbetering van sociale competentie' als belangrijke doelstelling van het Gemeentelijk Onderwijs Achterstandenbeleid (GOA) op te nemen, naast de ontwikkeling van taal. Het belang van aandacht voor sociale competentie werd onderbouwd met diverse argumenten: het gebeurt sowieso, ouders vinden het belangrijk, de arbeidsmarkt vraagt erom, het kan geweld op straat voorkomen, het bevordert de veiligheid op school en 'goed' burgerschap in onze democratische rechtstaat. Het werken aan de sociale competentie van leerlingen heeft in het onderwijs-

achterstandenbeleid een tweeledig doel. Allereerst is juist ook voor kansarme leerlingen het beschikken over voldoende sociale bagage van essentieel belang voor het functioneren op verschillende terreinen in de maatschappij (openbaar en privé). Al eerder constateerden De Winter en Kroneman (1998) dat 'het gat in de opvoeding' vooral leerlingen uit achterstandswijken treft; zij hebben onvoldoende gelegenheid om sociale competentie te oefenen. Onderwijsachterstandscholen die hieraan dan ook geen aandacht besteden, doen hun leerlingen tekort. Ten tweede is er de hoop dat cognitieve en sociale onderwijsdoelen elkaar versterken. De ervaring van veel leerkrachten is immers dat ze zonder aandacht voor het sociale gedrag van leerlingen en voor het schoolklimaat niet toekomen aan het realiseren van de kerndoelen op cognitief gebied. Ook wijzen zij op het onthutsende gebrek aan zelfvertrouwen dat hun leerlingen belemmert om te leren (Ten Dam & Volman, 1999; Van Oenen, 2001).

Onderzoek naar de relatie tussen cognitieve en sociale onderwijsdoelen is echter schaars. Uit met name Amerikaans onderzoek komt naar voren dat onderwijs waarin aandacht wordt geschonken aan activiteiten gericht op de morele en sociale ontwikkeling van leerlingen, ook bevorderend is voor de cognitieve ontwikkeling en prestaties van leerlingen: het gaat met andere woorden om elkaar aanvullende onderwijsdoelen (bijvoorbeeld Bryck, 1988; Bryck & Driscoll, 1988; Solomon, Watson, Battistich, Schaps & Delucchi, 1992; Freiberg 1996; Lewis, Schaps & Watson, 1996). Op basis van een literatuuroverzicht concluderen Roede, Klaassen, Veugelers, Derriks en Schouten (1999) dat 'andere kwaliteiten' van onderwijs cruciaal zijn voor zowel de leerprestaties als voor het persoonlijk functioneren en de maatschappelijke deelname van leerlingen. Met de ongedefinieerde term 'andere kwaliteiten' duiden Roede e.a. op datgene wat in Amerikaans onderzoek veelal aangeduid wordt als 'de school als leefgemeenschap' (Battistich, Solomon, Watson & Schaps, 1997). Essentiële aspecten van de school als sociale en morele leefgemeenschap zijn een kern van gemeenschappelijke waarden en doelen, en de kwaliteit van onderlinge relaties (Sleegers, Denessen, Leeferink & Klaassen, 2001). Een leefgemeenschap die de sociale vorming van leerlingen bevordert, wordt onder andere gekenmerkt door een betrokken en samenwerkend team

van docenten, een voortdurende reflectie op het schoolklimaat, en een verankering van de school in de sociale omgeving van leerlingen. Op microniveau (het leren in de klas) gaat het om coöperatief leren, om aspecten van het leraarsgedrag als begrip, respect, emotionele warmte, en om de betekenis van leraren als socialisatie-model ('voorleven') in het bijzonder.

De empirische bewijsvoering voor de veronderstelling dat sociale en cognitieve onderwijsdoelen elkaar versterken is echter nog mager. Zo lijkt het bijvoorbeeld nodig de achtergrondkenmerken van leerlingen in het verhaal te betrekken (sociaal-economische achtergrond (SES), etniciteit, sekse, leeftijd).² Een dergelijke controle vindt niet steeds vanzelfsprekend plaats. Verder zijn er nogal wat op het eerste gezicht tegenstrijdige onderzoeksresultaten die om opheldering vragen. Zo blijkt bijvoorbeeld uit het ene onderzoek dat de prestaties van leerlingen het hoogst zijn in die scholen waarin het creëren van een 'leefgemeenschap' wordt gecombineerd met een omgeving die ook op cognitief gebied eisen stelt (Shouse, 1996). Ander onderzoek laat daarentegen zien dat 'de school als leefgemeenschap' niet alleen geen effect heeft op de leerprestaties van leerlingen, maar dat een over-accentuering van aandacht voor normen en waarden zelfs nadelig kan werken (Phillips, 1997). Ten slotte is het goed om in het oog te houden dat leerprestaties in dit type onderzoek veelal 'smal' gemeten worden, namelijk aan de hand van de prestaties in één enkel schoolvak, meestal wiskunde. In Nederland zijn er recentelijk een paar onderzoeken verricht waarin onder andere gekeken is naar de relaties tussen cognitieve schoolprestaties en aspecten van sociale competentie. Voor basisschoolleerlingen (groep zes en acht) vinden Peetsma, Roeleveld en Stoel (2003), na controle voor de achtergrondkenmerken van leerlingen (SES, sekse en dergelijke), geen relatie tussen het zelfvertrouwen van leerlingen en hun prestaties bij taal en rekenen. Het zelfvertrouwen van leerlingen is hier gemeten via de oordelen van leerkrachten (PRIMA leerlingprofiel, zie hoofdstuk 4). Van der Wal en Rijken (2002) concluderen op basis van een grootschalig onderzoek naar 'cross-curriculaire competenties' onder leerlingen van het voortgezet onderwijs, dat leerlingen in

² Als het gaat om de relatie tussen de klas/school als leefgemeenschap en leerprestaties van verschillende groepen leerlingen op scholen die participeren in het Child Development Project, blijkt deze te verdwijnen als gecontroleerd wordt voor SES (Battistich e.a., 1997, p.149). In het onderzoek van Bryck en Driscoll (1988) naar het voortgezet onderwijs, is dit niet het geval.

klassen van een hoger niveau (havo/vwo) meer politiek betrokken zijn, een hoger academisch zelfbeeld maar een lager sociaal zelfbeeld hebben dan leerlingen in klassen van een lager niveau (vmbo/mavo). Tevens constateren ze dat allochtone leerlingen een hoger sociaal zelfbeeld hebben dan autochtone leerlingen. Bij de interpretatie van dit gegeven, moet echter de manier waarop het sociale zelfbeeld van leerlingen is gemeten worden betrokken. Leerlingen hebben zelf aangegeven in hoeverre ze beschikken over dit aspect van sociale competentie (zelfrapportage-instrument, zie ook hoofdstuk 4). Ten slotte is de mate waarin leerlingen van het voortgezet onderwijs de school als een (sociale) gemeenschap ervaren gerelateerd aan cognitieve en sociale uitkomsten (Kassenberg, 2002). De gemeenschap in scholen blijkt niet van invloed te zijn op de wiskunde-prestaties van leerlingen, maar wel op de prestaties bij het vak Nederlands, op het zelfbeeld van leerlingen en op hun kans op crimineel gedrag. De auteur concludeert dat gemeenschap in scholen vooral sociale uitkomsten genereert, en suggereert dat de eveneens gevonden hogere prestaties bij Nederlands het gevolg zouden kunnen zijn van de invloed van sociale interacties op de ontwikkeling van taal.

Samenvattend zijn er dus wel aanwijzingen uit onderzoek, vermoedens, en vooral observaties in de onderwijspraktijk zelf, dat het werken aan sociale competentie ook bevorderend is voor cognitieve leerprestaties. Maar een duidelijke relatie tussen het werken aan sociale competentie en de schoolloopbanen van leerlingen is nooit aangetoond. Hierbij speelt de manier waarop elementen van sociale competentie zijn gemeten, een rol.

In de periode na het verschijnen van de nota heeft het Rijk met de grote steden convenanten gesloten, met als inzet het beter ondersteunen van een aantal, zorgvuldig geselecteerde scholen in het primair onderwijs en het voortgezet onderwijs. Het uiteindelijke doel is het verbeteren van de leerprestaties van leerlingen op die scholen. In een later stadium zijn met meer achterstandscholen convenanten afgesloten. Deze scholen hebben kunnen profiteren van de ervaringen en de opgebouwde expertise van de scholen uit de eerste tranche.

Alhoewel het aanvankelijk de bedoeling was dat sociale competentie als aparte doelstelling van het onderwijsachterstandenbeleid zou worden opgenomen in



het landelijk beleidskader 2002-2006, is dit op de valreep niet doorgegaan. Hieraan liggen twee overwegingen ten grondslag. Allereerst ontbreekt op dit moment een heldere definitie van sociale competentie. Sociale competentie is niet alleen geen eenduidig begrip. Het is tevens niet helder welk doel of doelen scholen onder de algemene noemer sociale competentie zouden moeten nastreven. Ten tweede veronderstelt het opnemen van sociale competentie als landelijke GOA doelstelling dat de effecten gemeten kunnen worden. Er zijn op dit moment echter onvoldoende instrumenten beschikbaar met behulp waarvan gemeenten en scholen hun investeringen op dit terrein kunnen verantwoorden. In 'Onderwijskansen op tafel' (Vedder & Klopprogge, 2001, p.75) wordt dan ook gepleit voor een verdere onderbouwing van het aandachtsgebied sociale competentie en voor het ontwikkelen van toetsen.

Met name het ontbreken van geschikte evaluatie- en meetinstrumenten om enerzijds de vorderingen van leerlingen en scholen ten aanzien van sociale competentie te kunnen vastleggen, en anderzijds de relatie tussen sociale competentie en de schoolloopbanen van (achterstands)leerlingen te kunnen leggen, betekende dat sociale competentie vooralsnog geen aparte doelstelling van het onderwijsachterstandenbeleid werd. 'De politiek' was niet bereid te kiezen voor een terrein waarover gemeenten en scholen geen verantwoording konden afleggen. Tegelijkertijd gaf de staatssecretaris in een interview in het VGN-magazine (13 april 2001) aan dat dit wat haar betreft niet betekende dat sociale competentie helemaal uit het zicht was verdwenen.

Sociale competentie is inderdaad in de belangstelling gebleven. Zo heeft het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen in samenwerking met het ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport een verkenning laten uitvoeren naar de mogelijkheden om de ontwikkeling van sociale competentie te stimuleren in het kader van de brede school (Van Oenen, 2001); zijn – eveneens in opdracht van de beide ministeries, samen met de gemeente Rotterdam - door het onderzoek- en adviesbureau Oberon doelstellingen en indicatoren voor sociale competentie ontwikkeld (Appelhof & Walraven, 2002); hebben schoolbegeleidingsdiensten zich gericht op het bevorderen van sociale competentie (bijvoorbeeld. Hoogenkamp, Joosten & Voorst van Beest,

2001); bepleit de Raad voor Maatschappelijk Opvoeding meer aandacht voor sociale competentie in de opvoeding van jongeren (RMO, 2001); en is onlangs een grootschalig, landelijk project Conflicthantering & Sociale Competentie in het Onderwijs van start gegaan dat is ontwikkeld door Sardes, in opdracht van de ministeries van Binnenlandse Zaken en Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen. Maar bovenal zijn scholen doorgeslagen op de ingeslagen weg. Alle politieke reserves ten spijt, is sociale competentie als onderwijsdoelstelling nog steeds aanwezig in de uitvoeringsplannen van het onderwijsachterstandenbeleid op decentraal niveau (zie Kuiper e.a., 2002). We geven ter illustratie een paar voorbeelden van onderwijsachterstandscholen. In het primair onderwijs wordt vooral aandacht besteed aan het vergroten van de sociale vaardigheden van leerlingen en aan het bevorderen van hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit zijn elementen van het bredere begrip sociale competentie. Ook in het voortgezet onderwijs is sociale competentie deel blijven uitmaken van het schoolbeleid. De meeste aandacht gaat daarbinnen uit naar conflicthantering en een veilig(er) schoolklimaat. In dat kader maken scholen werk van het verbeteren van de sociale vaardigheden van hun leerlingen. Allerlei trainingen worden de school binnengehaald. Enkele Amsterdamse voorbeelden: Een school doet mee aan het project 'Werktuig': een groep toneelspelers werkt met de leerlingen aan sociale vaardigheden. Een andere school heeft vooral behoefte aan pedagogisch bekwaam onderwijsondersteunend personeel, juist vanwege het geconstateerde gebrek aan sociale vaardigheden van leerlingen en het belang van rust en orde in de school. Weer een andere school wil investeren in een verlengde-schooldag-programma, (basketbal, voetbal, streetdance, henna-tattoo, video-art, www.webdesign, filmclub, fotoclub, computerclubhuis) om ervoor te zorgen dat de binding van de leerlingen met de school sterker wordt en daardoor de zin in leren toeneemt. Op dezelfde school was men ontevreden over het schoolklimaat. Er is een groeiende groep leerlingen die door gedragsproblemen niet te handhaven is binnen een reguliere klas. Er wordt gedacht over het opzetten van een TOP-klas (tijdelijk opvang project) voor deze leerlingen, om de klas en de docent te ontlasten. Ten slotte is er de school die het werken aan sociale competentie wil integreren in stageprojecten, door leerlingen te leren zelf een stageplaats te zoeken (bellen,



schrijven, sollicitatiegesprek voeren).

Niet alleen de (lokale) overheid, maar ook de scholen zelf hebben behoefte aan evaluatie-instrumenten waarmee ze de effecten van hun investeringen op het gebied van sociale competentie kunnen monitoren.

1.3 Meten van sociale competentie

Uit het voorgaande is naar voren gekomen dat het meten van sociale competentie een van de knelpunten van het onderwijssachterstandenbeleid is. Er is onvoldoende zicht op de mogelijkheden om het effect van investeringen in sociale competentie adequaat te evalueren. Daaraan voorafgaand ligt de vraag naar een heldere begripsafbakening van 'sociale competentie'. *Sociale competentie langs de meetlat* brengt - voor de onderscheiden componenten van sociale competentie - in kaart wat de beschikbare én benodigde meetinstrumenten zijn om sociale competentie als doelstelling van het onderwijssachterstandenbeleid te monitoren. De volgende vragen staan daarbij centraal:

1. Welke elementen kunnen aan het brede begrip 'sociale competentie' worden onderscheiden?
2. Welke (betrouwbare en valide) meetinstrumenten zijn beschikbaar voor de onderscheiden elementen van sociale competentie?
3. Welke (typen) instrumenten ontbreken om sociale competentie in brede zin te meten?

De voorliggende studie is als volgt opgebouwd. Hoofdstuk 2 bevat een analyse van het begrip sociale competentie. Voor deze analyse is zowel gebruik gemaakt van Nederlandse literatuur als van internationale publicaties. De begripsanalyse mondt tevens uit in een eerste inventarisatie van de problemen die het meten van sociale competentie met zich meebrengt.

In hoofdstuk 3 evalueren we de literatuur vanuit het perspectief van onderwijsachterstanden. We definiëren het begrip sociale competentie en ordenen de verschillende componenten. In dit hoofdstuk worden tevens de aandachtspunten

geformuleerd voor het meten van sociale competentie in het kader van het onderwijsachterstandenbeleid.

Hoofdstuk 4 bevat het overzicht van de verzamelde Nederlandstalige meetinstrumenten. We gaan in op de inhoud van de verzamelde instrumenten - welk(e) aspect(en) van sociale competentie worden bestreken -, op de aard van de instrumenten, de bruikbaarheid ervan voor verschillende leeftijdsgroepen en op de psychometrische kwaliteiten. Door dit overzicht vervolgens te leggen naast het in hoofdstuk 3 geformuleerde ordeningskader voor sociale competentie, worden de lacunes zichtbaar.

In het slothoofdstuk worden de conclusies nog eens samengevat en lijnen naar de toekomst getrokken.



2. Sociale competentie: begripsafbakening

2.1 Inleiding

Alle publicaties die in de afgelopen jaren over sociale competentie zijn verschenen maken één ding duidelijk: sociale competentie is geen eenduidig begrip.

De invulling die aan sociale competentie wordt gegeven, varieert van sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen met (sociale) deficiënties tot het vermogen van jongeren om zelfstandig problemen op te lossen, verantwoorde keuzen te maken en taken te plannen. De scheidslijn tussen sociale competentie en het hele scala van competenties dat nodig is om te functioneren in de openbare en privé-sfeer is dun. Dat is op zich ook niet verwonderlijk. Er zijn immers geen niet-sociale competenties. Iedere ontwikkeling en ieder leren draagt (idealerweise) bij aan het functioneren van leerlingen in de samenleving, en is dus sociale ontwikkeling en sociaal leren (Ten Dam & Volman, 1999). Tegelijkertijd is het nodig om het begrip sociale competentie nader te specificeren. Een 'grenzeloze' opvatting van sociale competentie is slecht hanteerbaar als het gaat om sociale competentie als doelstelling van het onderwijs en het onderwijsachterstandenbeleid. Welk doel of doelen zouden scholen onder de algemene noemer sociale competentie moeten nastreven? Waar zouden leerkrachten in het bijzonder de aandacht op moeten richten? Wat zou er gediagnosticeerd, geëvalueerd en gemeten moeten worden? Antwoorden op deze vragen zijn niet mogelijk als onder sociale competentie 'alles' kan worden verstaan.

Het kunnen meten van sociale competentie veronderstelt ook een heldere definitie van sociale competentie, waarbij de relatie met onderwijsdoeleinden steeds in het oog gehouden moet worden. We gaven al aan dat het ontbreken hiervan de belangrijkste reden was om sociale competentie bij nader inzien toch niet als aparte doelstelling van het onderwijsachterstandenbeleid op te nemen in het landelijk beleidskader voor de periode 2002-2006. Dit hoofdstuk levert de bouwstenen om uiteindelijk in hoofdstuk 3 een zodanige uitwerking van het begrip sociale competentie te kunnen geven dat het een basis biedt voor het evalueren van de inspanningen van scholen op dit terrein (effecten op school- en leerlingniveau).



> > 22

In dit hoofdstuk verantwoorden we allereerst kort het uitgevoerde literatuuronderzoek. In de daarop volgende paragraaf gaan we in op de verschillende invalshoeken van waaruit naar sociale competentie is gekeken en de daarmee verbonden definities van het begrip. Daarbij krijgt sociale competentie als onderwijsdoelstelling apart aandacht. Vervolgens bespreken we de verschillende dimensies van het begrip sociale competentie die in de literatuur worden onderscheiden. Daarna passeren achtereenvolgens sociale competentie als ontwikkelingsopgave, verwante begrippen als 'burgerschap', 'democratisch onderwijs', 'emotionele intelligentie' en 'moral education', verschillen tussen leerlingen en de mogelijkheden om sociale competentie bij leerlingen te bevorderen, de revue. We staan apart stil bij het type meetinstrumenten dat we in internationaal onderzoek zijn tegengekomen. De laatste paragraaf bevat een eerste inventarisatie van de problemen die het meten van sociale competentie met zich meebrengt.

2.2 Aanpak

Ter verkenning van het begrip sociale competentie en met het oog op de beoogde begripsafbakening, is een literatuurstudie verricht. Databestanden in de Social Sciences Citation Index (SSCI, toegankelijk via internet) zijn onderzocht op potentieel relevante studies gepubliceerd na 1990. Daarbij is gebruik gemaakt van de volgende trefwoorden (inclusief synoniemen en nauw verwante termen): *social competence*³, *personal and social education*, *affective competence*, *moral competence*, *moral education*, *character education*, *values education*, *democratic education*, *education for life*, *civic competence*, *civic education*, *sociale competentie*, *sociale doelen*. We hebben ons daarbij voornamelijk gericht op artikelen die zijn gepubliceerd in wetenschappelijke, gerefereerde tijdschriften. Vervolgens is op basis van de samenvattingen van de gevonden artikelen een nadere selectie gemaakt (heeft het betreffende artikel inderdaad betrekking op een theoretische en/of empirische studie naar sociale competentie

³ Waar gezocht is naar *social competence*, *moral competence*, enzovoorts, is ook steeds gezocht naar *competences* en *competency*.

en/of verwante term). Uiteindelijk bleven er 54 artikelen over. In aanvulling op de search hebben we de Nederlandse artikelen, boeken en beleidsnota's verzameld die in de afgelopen jaren op het terrein van sociale competentie zijn verschenen. Ten slotte zijn de literatuurverwijzingen van de verschillende publicaties onderzocht op mogelijk relevant nieuw materiaal, al dan niet gepubliceerd na 1990 (dus volgens de 'sneeuwbalmethode').

Voor de literatuurstudie zijn de volgende vragen geformuleerd:

- Hoe wordt sociale competentie (of een verwante term) gedefinieerd?
- Welk belang wordt aan sociale competentie gehecht?
- Wordt er een relatie met onderwijs gelegd?
- Welke dimensies worden onderscheiden?
- Hoe worden de onderscheiden aspecten van sociale competentie geoperationaliseerd?
- Op welke leeftijdsgroep heeft de betreffende studie betrekking?
- Welke meetinstrumenten worden besproken c.q. gebruikt?
- Welke onderzoeksresultaten worden gerapporteerd?



In dit hoofdstuk ligt het accent op de conceptualisering van het begrip sociale competentie en de relatie met onderwijs. De onderzoeksresultaten waarover in de gevonden artikelen wordt gerapporteerd, komen alleen aan de orde in zoverre ze illustratief zijn voor een bepaalde benadering van sociale competentie.

2.3 Perspectieven op sociale competentie

De term sociale competentie heeft recentelijk in Nederland met name (weer) de aandacht getrokken door de gevoerde discussie over de pedagogische taak van het onderwijs, onderwijsachterstanden, onderwijsachterstandscholen en het onderwijsachterstandenbeleid. In internationaal verband zien we deze inbedding van het begrip sociale competentie veel minder duidelijk. Vanzelfsprekend worden ook in de Angelsaksische literatuur onderwijsdoelen gerelateerd aan de gewenste sociale en morele ontwikkeling van jongeren, maar dit gebeurt onder uiteenlopende noemers. Het begrip sociale competentie

is daar één van. Deze paragraaf geeft een overzicht van de verschillende perspectieven op sociale competentie. We verwijzen af en toe naar het gebruik van andere begrippen, maar gaan daar in paragraaf 2.7 uitgebreider op in.

Een ontwikkelingspsychologisch perspectief op sociale competentie

Het begrip sociale competentie wortelt, met name in de internationale literatuur, in een ontwikkelingspsychologische traditie. Dit is zowel te zien aan de verschillende omschrijvingen die van het begrip worden gegeven als aan het belang dat aan sociale competentie wordt toegekend. We geven drie typerende definities. In een overzichtartikel van het bestaande (Amerikaanse) onderzoek duiden Raver en Zigler (1997) sociale competentie (van jonge kinderen) aan als *het vermogen van kinderen om positief over zichzelf te denken en deel uit te maken van een netwerk van positieve relaties met familie en leeftijdsgenoten*. In een andere reviewstudie wordt sociale competentie beschreven als *effectiviteit in interactie* (Rose-Krasnor, 1997). En ten slotte hanteren Jackson en Bijstra (2000) in een beschouwend artikel over interventies gericht op het ontwikkelen van sociale competentie, de volgende definitie: *Een relatief stabiel vermogen om op een leeftijdsgeëigende manier de stroom van positieve en negatieve sociale situaties die voortkomen uit het dagelijkse leven te evalueren en daarop te antwoorden, zonder blijvende negatieve reacties te ervaren uit de omgeving en zonder een voortdurend gevoel te hebben van persoonlijke ineffectiviteit.* (p.268)⁴

In de geciteerde definities zien we drie elementen die kenmerkend zijn voor dit ontwikkelingspsychologisch perspectief. Allereerst wordt sociale competentie gerelateerd aan de leeftijd of specifieke ontwikkelingsfase van een kind. Van een sociaal competente adolescent mag ander sociaal gedrag, een ander sociaal inzicht worden verwacht dan van een kind op de basisschool. Sociale competentie is, met andere woorden, een 'developmental construct' (Englund, Levy, Hyson, & Sroufe, 2000) (zie verder paragraaf 2.6). Ten tweede heeft sociale competentie te maken met de interactie tussen een individu en anderen.

⁴ A relatively stable ability to evaluate and respond in an age-appropriate way to the flow of positive and negative social situations which arise in the course of daily life, without experiencing persistent, negative response from the environment and without an ongoing sense of personal ineffectiveness.'

Het gaat om het kunnen onderhouden van sociale relaties, in het bijzonder met leeftijdsgenoten. Ten derde heeft sociale competentie betrekking op het vermogen van (opgroeïende) kinderen om te kunnen omgaan met de sociale eisen die aan hen worden gesteld. In dat verband wordt dan meestal gesproken over ontwikkelingstaken die kinderen op weg naar volwassenheid in de verschillende levensfasen moeten kunnen vervullen (zie bijvoorbeeld Allen, Weissberg & Hawkins, 1989; Elias & Weissberg, 1994). Wat betreft jonge kinderen, gaat het dan bijvoorbeeld om het leren samen-spelen; een ontwikkelingstaak voor adolescenten is het kunnen vormen van intieme, seksuele relaties. Algemeen geformuleerd, wordt sociale competentie in bovenstaande omschrijvingen beschouwd als het resultaat van een 'normale ontwikkelingsgang' van kinderen en jongeren. In Nederland zien we deze benadering bijvoorbeeld bij Goudena (1999), Slot (1999) en Vergeer (1998). Meer aandacht voor sociale competentie wordt dan ook vaak gevraagd met het oog op diegenen voor wie deze ontwikkeling verstoord is of dreigt te worden. Zo bepleit Weissberg (1990) de promotie van sociale competentie als een effectieve strategie voor de preventie van sociale, gedragsmatige, en gezondheidsproblemen van kinderen. En dit is volgens de auteur hard nodig: circa vijftig procent van de Amerikaanse jeugd loopt een gematigd of hoog risico voor een ontwikkeling in de richting van drugsmisbruik, tienerzwangerschap, AIDS, criminaliteit, en voortijdig schoolverlaten (zie ook Epstein, Botvin, Diaz, Baker & Botvin, 1997). Jackson en Bijstra (2000) geven aan dat circa vijf procent van de jongeren zodanige psychosociale problemen heeft dat gespecialiseerde hulp nodig is; twintig à dertig procent van de jongeren ervaart sociale moeilijkheden, zoals bijvoorbeeld gevoelens van onvrede, zich niet goed aan kunnen passen, en dergelijke. Programma's voor het trainen van sociale competentie zijn dan gericht op het bevorderen van (inter)persoonlijke effectiviteit en het tegengaan van (dreigend) onangepast gedrag (Caplan, Weissberg e.a., 1992). De door Beelman, Pflingsten en Lösel (1994) uitgevoerde meta-analyse naar het effect van het trainen van sociale competentie bij kinderen in de leeftijd van drie tot vijftien jaar, heeft voor een belangrijk gedeelte betrekking op studies naar kinderen met psychosociale problemen (bijvoorbeeld vertraagde ontwikkeling) en jongeren 'at risk'.



Het accent dat vanuit ontwikkelingspsychologisch perspectief wordt gelegd op 'adequaat kunnen functioneren', op 'adaptief reageren' en op 'coping-gedrag', maakt van sociale competentie een inherent normatief begrip. Het gaat immers om de vraag wat sociaal gewenst en wat sociaal ongewenst gedrag is. Voor de University of Dundee (in Appelhof & Walraven, 2002) kenmerkt sociaal competent gedrag zich door: het opbouwen en onderhouden van een aantal positieve relaties; het afzien van gedrag dat anderen schade toebrengt; constructief samenwerken binnen peer-group, gezin, school, werkplaats en samenleving; een gerichtheid op het bevorderen en beschermen van gezondheid; en het vermijden van gedrag dat negatieve gevolgen heeft voor iemand anders of anderen.

De consequenties van het feit dat sociale competentie een normatief begrip is, worden in verschillende publicaties nader gespecificeerd. Wat als sociaal competent geldt, is in de eerste plaats afhankelijk van degene die dit beoordeelt. Zo kan iemand zelf vinden dat hij of zij sociaal competent handelt, terwijl een ander daar anders over denkt. Arsenio en Lemerise (2001) noemen definities van sociale competentie die enkel het perspectief van de persoon in kwestie bevatten, te beperkt. Als voorbeeld geven ze de omschrijving van Sutton, Smith en Swettenham (1999) (sociale competentie als de weerspiegeling van iemands succes of effectiviteit bij het bereiken van de eigen doelen in een gegeven situatie). Wat hierin volgens hen ontbreekt, is het oordeel van anderen (leeftijdsgenoten, volwassenen): wat vinden zij effectief/competent? (vgl. Crick & Dodge, 1999). Dit subjectieve aspect van sociale competentie wordt ook naar voren gebracht door Allen e.a. (1989). Verschillende gedragingen, vaardigheden en waarden kunnen 'competent' zijn in relatie tot verschillende referentiegroepen, bijvoorbeeld volwassenen en vriendengroep. De auteurs vinden dit gegeven vooral voor de adolescentie van belang, omdat sociale competentie juist in die leeftijdsfase heel verschillende betekenissen kan hebben, afhankelijk van het perspectief van degenen die oordeelt. Zo kan er een conflict bestaan tussen de sociale waarden van ouders en leeftijdsgenoten over bijvoorbeeld kledingstijl, muzieksmaak, roken, drugs of delinquent gedrag. Tegelijkertijd zijn er aanwijzingen uit onderzoek dat er een grote mate van overeenstemming is tussen datgene wat, in een bepaalde samenleving, geldt

als sociaal competent in de relatie met volwassenen en in de relatie met leeftijdsgenoten (Arsenio & Lemerise, 2001).

In het algemeen speelt de sociaal-culturele groep waartoe iemand behoort een rol bij het bepalen van de betekenisvolle terreinen die om sociaal competent handelen vragen en de specifieke invulling die aan sociale competentie wordt gegeven (bijvoorbeeld Pels, 1994; Halberstadt, Denham & Dunsmore; 2001). Gallagher, Millar en Ellis (1996) pleiten ervoor om jongeren daarbij zelf ook een stem te geven. Een invulling van sociale competentie die louter het blikveld van het betreffende individu bevat mag dan te beperkt zijn, voorbij gaan aan de betekenisgeving van jongeren om wie het gaat is dat ook. Met name de culturele context en het specifieke tijdsgewricht blijken bepalend te zijn voor de terreinen die jongeren formuleren. Professionals met een andere achtergrond dan de jongeren waarom het gaat, kunnen dan ook niet terugvallen op hun eigen ervaringen (Porteous, 1985 in Gallagher e.a., 1996). Maar alhoewel 'de zorgen en behoeften' van bepaalde groepen jongeren niet gegeneraliseerd kunnen worden naar andere culturen of naar andere jongeren, komt uit onderzoek een aantal algemene terreinen naar voren waarover jongeren uit zeventien verschillende landen zich zorgen maken (Gibson e.a., 1991): schoolwerk/examens, familie/gezin en zelfbeeld.

Ook de context waarin specifiek gedrag wordt vertoond (thuis, op straat, op school, enzovoort) is van invloed op de invulling van sociale competentie. In een schoolse context wordt sociale competentie snel begrepen als 'adequaat sociaal gedrag in de klas', 'instructies volgen', 'oplettend', 'uit jezelf antwoorden geven' en dergelijke. We zien deze invulling vooral daar waar getracht wordt een relatie te leggen tussen het sociaal gedrag van leerlingen en hun leerprestaties (bijvoorbeeld Wentzel, 1991). Een sociaal competente leerling is dan een leerling die in staat is een 'schoolse identiteit' aan te nemen. Het laat zich raden dat het participeren op straat, in vriendengroepen, andere typen competenties vereist. Foster-Clark en Blyth (1992) gaan nog een stap verder door aan te geven dat de competentie van een persoon en de context waarin gehandeld wordt, elkaar wederzijds beïnvloeden. In navolging van de sociaal-ecologische benadering van Bronfenbrenner stellen ze dat de invloed van verschillende contexten op competentie niet goed begrepen kan worden zonder



de invloed daarop van de inrichting van de samenleving en de waarden die daarin een rol spelen, dat nodig is om adequaat te participeren in de samenleving. In een verkenning van sociale competentie in het kader van de brede school, typeert Van Oenen (2001) sociale competentie als datgene wat mensen in de huidige samenleving nodig hebben: *over een gevarieerd handelingsrepertoire beschikken, waaruit men adequaat kan putten om bepaalde doelen en activiteiten te realiseren, nu en in de toekomst, in een diversiteit van sociale interactiesituaties, waarbij verschillende cultureel-maatschappelijke verwachtingspatronen in het geding kunnen zijn, en op maatschappelijk verantwoorde en verantwoordelijke wijze.* Ten slotte hanteren Appelhof en Walraven (2002) in een onlangs verschenen studie naar de doelen van sociale competentie de volgende definitie van sociale competentie: *het beschikken over en gebruik kunnen maken van de mogelijkheden om eigen denken, voelen en gedrag te integreren teneinde taken uit te voeren die gericht zijn op de ontwikkeling van de eigen identiteit en sociale participatie in de samenleving op zodanige wijze dat de resultaten van waarde geacht worden in de betreffende sociale context en cultuur.*

In bovenstaande definities zien we een paar kenmerkende elementen.

Allereerst is dit het accent op sociale participatie. In alle uitwerkingen van sociale competentie wordt benadrukt dat sociaal competente jongeren in staat zijn om te functioneren in de samenleving. Ze beschikken over kennis, vaardigheden en houdingen met betrekking tot zichzelf, de ander, en de sociale omgeving (Van Oenen, 2001) en weten daarvan gebruik te maken in de vorm van een gevarieerd handelingsrepertoire. Van Erp en Volman (2001) hebben de samenhang tussen sociale competentie en sociale participatie of sociale binding als volgt geconceptualiseerd. Enerzijds is sociale competentie nodig om sociale verbanden aan te gaan. Maar anderzijds ontwikkelen jongeren sociale competentie door te participeren in sociale verbanden. Het gaat om een wederkerige relatie (zie ook paragraaf 2.8). Voor Appelhof en Walraven (2002) vormen 'ontwikkelingstaken' de scharnier tussen sociale competentie en sociale participatie. In de lijn van een ontwikkelingspsychologische benadering van sociale competentie worden deze ontwikkelingstaken vervolgens leeftijds-specifiek ingevuld (0-4 jaar, 4-12 jaar, 12-18 jaar).

Een tweede element in de exemplarische definities van sociale competentie is dat (meer of minder expliciet) gesteld wordt dat 'de samenleving' waarin geparticipeerd moet worden niet homogeen is, maar heterogeen. De moderne westerse samenleving is een democratische en multiculturele samenleving. Deze samenleving stelt specifieke eisen aan burgers. 'Adequaat participeren' betekent niet je gedragen volgens een vaste set normen, maar juist het flexibel kunnen omgaan met verschillen en verschillende (keuze)mogelijkheden. Door verschillende auteurs wordt bijvoorbeeld gewezen op het belang van het 'kunnen wisselen van perspectief' (Ten Dam & Volman, 2003). Deze vaardigheid is nodig om de dialoog aan te gaan met mensen met verschillende - culturele - achtergronden en om sociale spanningen te hanteren (Van Oenen, 2001). Appelhof en Walraven (2002) wijzen daarnaast op 'zelfsturing' als een wezenlijk aspect van sociale competentie in onze geïndividualiseerde samenleving. Jongeren moeten leren om richting te geven aan de eigen ontwikkeling in wisselwerking met de omgeving en anderen (vgl. Dieleman & Van der Lans, 1999). Ten Dam en Volman (2003) onderstrepen het belang van 'reflectie', niet alleen om de eigen ontwikkeling te sturen maar ook de samenleving. Sociale competentie behelst meer dan participeren in de gegeven samenleving. Sociaal competente burgers moeten daaraan ook een eigen, kritische, bijdrage kunnen leveren.

Ten slotte wordt de ontwikkeling van sociale competentie beschouwd als een aspect van identiteitsontwikkeling. In vergelijking met het ontwikkelingspsychologische perspectief wordt hier veelal een meer dynamisch concept van het begrip identiteit gehanteerd. Doordat jongeren/burgers actief participeren in de samenleving en verantwoordelijk (leren) nemen voor die samenleving en voor sociale relaties, ontwikkelen ze een eigen identiteit. Dit proces is evenwel niet 'af' na de adolescentie; identiteit ontwikkelt zich steeds (Ten Dam & Volman, 1999).

Sociale competentie is ook vanuit het perspectief van sociale participatie en kritisch burgerschap een normatief begrip. Maar in tegenstelling tot een ontwikkelingspsychologisch perspectief gaat het hier om een *gekozen* normativiteit. De vraag wat sociaal competent is, wordt immers expliciet gerelateerd aan

het kunnen functioneren in een bepaalde samenleving, namelijk een democratische en multiculturele samenleving. De, per definitie, normatieve eisen die deze samenleving stelt aan haar burgers, zijn richtinggevend.

Over de andere aspecten van normativiteit is men minder uitgesproken.

Vooralsnog worden de volgende vragen geformuleerd. Wie is bijvoorbeeld in staat om te beoordelen wat als sociaal competent handelen geldt? De leerkracht, medeleerlingen, een leerling zelf? En hoe kan recht worden gedaan aan de sociaal-culturele groep waartoe iemand behoort en aan de context waarin specifiek gedrag wordt vertoond? Juist een multiculturele samenleving herbergt uiteenlopende groepen en diverse contexten. De verschillende codes die daarbij horen, moeten betrokken worden bij een invulling van sociale competentie als onderwijsdoel (Ten Dam, 2002).



In deze paragraaf zijn twee benaderingen van sociale competentie beschreven: sociale competentie vanuit een ontwikkelingspsychologisch perspectief en sociale competentie in het perspectief van sociale participatie en kritisch burgerschap. In het eerste perspectief wordt sociale competentie gerelateerd aan de specifieke, leeftijdsgebonden, ontwikkelingsfase van kinderen/jongeren. Iemand is sociaal competent als hij of zij in staat is om de ontwikkelingstaken te vervullen die kinderen op weg naar volwassenheid in de verschillende levensfasen moeten kunnen vervullen. Dit aspect van 'ontwikkelingstaken' zien we ook bij de invulling van sociale competentie in het perspectief van sociale participatie en kritisch burgerschap. Het accent ligt dan echter niet zozeer op 'volwassen worden' en daarmee op de leeftijdsgebonden eisen die aan jongeren worden gesteld. Centraal staan de eisen die het kunnen functioneren als burger in een democratische en multiculturele samenleving aan jongeren stelt. Om aan de ontwikkeling van die samenleving ook een eigen, kritische, bijdrage kunnen leveren, is 'reflectie' essentieel. De aan jongeren te stellen eisen worden echter niet leeftijdsspecifiek ingevuld.

In beide perspectieven is sociale competentie een inherent normatief begrip. 'Normativiteit' is vanuit ontwikkelingspsychologisch perspectief weliswaar onontkoombaar verbonden met sociale competentie, maar dient waar mogelijk geminimaliseerd te worden. Vanuit het perspectief van sociale participatie en

onder docenten in het voortgezet onderwijs uitgevoerd, waaruit blijkt dat het werken aan sociale competentie in het onderwijs anno 2002 wel een breed draagvlak heeft. Zowel docenten in het algemeen vormend onderwijs als docenten in het voorbereidend beroepsonderwijs beschouwen het als hun taak om de sociale competentie van hun leerlingen te bevorderen (Zwaans, Ten Dam & Volman, in voorbereiding). In het basisonderwijs hebben docenten de sociale taak van het onderwijs altijd al belangrijk gevonden. Het bevorderen van de sociale en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen hoort onlosmakelijk bij het leraarschap zoals docenten dat zelf ervaren (zie bijvoorbeeld Hoogeveen, 1999). Het brede draagvlak voor sociale onderwijsdoelen zien we thans ook internationaal. Uit een eind jaren negentig uitgevoerde Engelse studie blijkt dat het overgrote merendeel van de burgers van mening is dat het onderwijs kinderen moet leren hoe een goed burger te zijn (MORI, 1998). Vanuit onderwijssociologische en pedagogische optiek heeft het onderwijs per definitie meerdere doelen. Het onderwijs moet leerlingen niet alleen voorbereiden op toekomstige beroepsuitoefening, maar hen ook voorbereiden op maatschappelijke participatie (burgerschap) en bijdragen aan hun persoonsvorming. In de meeste westerse landen zien we deze verschillende onderwijsdoelen terug (Peschar, 1993; Peschar & Van der Wal, 2001; Gallagher e.a., 1996). In de literatuur worden de sociale onderwijsdoelen onder allerlei noemers uitgewerkt, variërend van 'citizenship education', 'moral education', 'personal and social education' tot 'social responsibility' en 'cross-curriculaire competenties'. In Nederland valt in dit verband steeds vaker de term 'sociale competentie'; in internationaal verband slechts af en toe (zie verder paragraaf 2.7).

Ten Dam en Volman (1999, 2000) plaatsen sociale competentie in het licht van de pedagogische taak van het onderwijs. Onderwijs dat zijn pedagogische taak naar behoren vervult, brengt sociaal competente leerlingen voort. Sociale competentie is daarmee een onderwijsdoelstelling die alle leerlingen betreft: zowel gymnasiumleerlingen als vmbo-leerlingen, autochtoon en allochtoon. Aan de stelling dat sociale competentie inherent verbonden is aan alles wat het onderwijs zou moeten doen om leerlingen voor te bereiden op het participeren in de samenleving, ligt een visie op leren ten grondslag waarin leren wordt gezien als het steeds adequater kunnen participeren in de sociale en culturele



praktijken die in een samenleving van belang worden geacht (zie voor een uitwerking Ten Dam, Volman & Wardekker, in press). Leren doe je door mee te doen. En door mee te doen ontwikkelen leerlingen zowel de kennis die in een praktijk ligt opgeslagen, als de cognitieve en sociale vaardigheden die ze nodig hebben om te handelen, de motivatie om deel te nemen, het vertrouwen in eigen kunnen, normen en waarden, enzovoorts. In iedere activiteit, of deze nu binnen of buiten de school plaatsvindt, leren kinderen dus zowel cognitieve als sociale competenties. Leren is daarmee onlosmakelijk verbonden met identiteitsvorming.

In het vorige hoofdstuk gaven we al aan dat sociale competentie een speerpunt van het (decentrale) Nederlandse onderwijsachterstandenbeleid is geworden (Vedder & Klopogge, 2001). Dit lijkt te zijn voortgekomen uit de algemene veronderstelling dat sociale competentie weliswaar een algemeen onderwijs- en opvoedingsdoel is, maar dat kansarme jongeren extra ondersteuning op dit punt nodig hebben (zie ook RMO, 2001; Hoogenkamp, Joosten & Van Voorst van Beest, 2001). Deze beleidsaandacht heeft geleid tot verschillende verkenningen van het begrip sociale competentie rondom de vraag 'hoe kunnen educatieve instellingen bijdragen aan het bevorderen van de sociale competentie?'. Vergeer (1998) heeft op basis van een literatuuroverzicht in kaart gebracht wat in de context van het opgroeien in een grootstedelijke omgeving verstaan dient te worden onder sociale competentie. Ze schetst daartoe een ontwikkelingslijn van sociale competentie die 'de basis zou kunnen vormen voor de bijdrage die het onderwijs kan leveren aan de sociale competentie van kinderen en jongeren.' (p.2) In lijn van een ontwikkelingspsychologische benadering van sociale competentie worden de ontwikkelingstaken die kinderen in verschillende leeftijdsgroepen moeten vervullen onderzocht, alsmede de rol die opvoeders daarbij kunnen vervullen. Van Oenen (2001) heeft zich gericht op de mogelijkheden om de ontwikkeling van sociale competentie te stimuleren in het kader van de brede school. De brede school (of buurtschool of vensterschool) richt zich primair op het verbreden van het (culturele) aanbod om de ontwikkelingskansen van jongeren te vergroten. Dit wordt met name van belang geacht voor kansarme kinderen. De brede school biedt hun via allerlei, voornamelijk naschoolse, activiteiten de gelegenheid ervaringen op te

doen op terreinen waarop ze zich meestal niet zo snel begeven. Dit bevordert sociale competentie, zo is de gedachte. Appelhof en Walraven (2002), ten slotte, beschouwen de school als een belangrijke schakel in het streven naar sociale competentie.

Samenvattend wordt sociale competentie in de literatuur niet steevast als doel van het onderwijs gezien. Vooral vanuit ontwikkelingspsychologische optiek is sociale competentie primair een algemeen opvoedingsdoel. De school komt pas in beeld indien leerlingen dermate deficiënties hebben op sociaal of communicatief gebied dat hun cognitieve leren wordt belemmerd. Aparte trainingen in sociale vaardigheden kunnen dan voor die groep leerlingen uitkomst bieden. Vanuit onderwijssociologische en pedagogische optiek wordt daarentegen benadrukt dat het onderwijs voor alle leerlingen cognitieve en sociale doelen moet nastreven. Bijdragen aan de maatschappelijke participatie (burgerschap) van leerlingen en aan hun persoonsvorming is evenzeer een taak van het onderwijs als leerlingen voorbereiden op een vervolopleiding en op hun toekomstige beroepsuitoefening. Deze algemene taak van het onderwijs laat onverlet dat sommige groepen leerlingen, de kansarme leerlingen, hier extra zorg behoeven.

2.5 Dimensies van sociale competentie

Om het begrip sociale competentie te kunnen gebruiken voor het evalueren van de inspanningen van scholen op dit terrein, is een nadere specificatie nodig van de algemene omschrijvingen zoals die in de vorige paragrafen zijn genoemd. In deze paragraaf wordt daartoe gezocht naar de aspecten of dimensies die in de literatuur worden gebruikt om de diverse elementen van het sociaal vermogen en het sociaal gedrag van jongeren te ordenen. Deze onderscheidingen vullen elkaar deels aan, maar overlappen elkaar ook deels.

Allereerst worden inhoudelijke aspecten of domeinen waarop sociale competentie betrekking heeft onderscheiden. In de door Beelman e.a. (1994) uitgevoerde

meta-analyse worden deze gekarakteriseerd als: gedrag, sociale probleemoplossing, perspectief nemen en zelfcontrole. Vaker echter wordt in de literatuur een meer algemene aanduiding van het inhoudelijke domein van sociale competentie gehanteerd en wordt een *intrapersoonlijke* en *interpersoonlijke* dimensie onderscheiden (zie Raver & Zigler, 1997). Het accent ligt daarbij doorgaans op de interpersoonlijke dimensie (datgene wat betrekking heeft op de relatie tussen personen). Dit heeft te maken met het feit dat veel onderzoek betrekking heeft op – de kwaliteit van – de relaties die jongeren met anderen onderhouden. Dergelijke taken, meestal ‘ontwikkelingstaken’ genoemd, zijn bijvoorbeeld omgaan met leeftijdsgenoten, vriendschapsrelaties, samenwerken, gezamenlijk probleemoplossen (bijvoorbeeld Beelman e.a., 1994; Englund e.a., 2000; Van Oenen, 2001). Het onderscheid tussen interpersoonlijke aspecten van sociale competentie en ontwikkelingstaken is echter niet helder. Interpersoonlijke aspecten van sociale competentie worden meestal als voorwaarde beschouwd voor het adequaat kunnen vervullen van ontwikkelingstaken, maar onduidelijk is wat een element van sociale competentie is en wat een ontwikkelingstaak. Zo wordt ‘samenwerken’ zowel aangemerkt als een interpersoonlijk element van sociale competentie als aangemerkt als een ontwikkelingstaak.

Waar het de intrapersonlijke dimensie van sociale competentie betreft (de aspecten binnen een persoon), wordt vooral aandacht geschonken aan zelfrespect (zie bijvoorbeeld Rotheram, 1987) en zelfcontrole of zelfregulatie (bijvoorbeeld Beelman e.a., 1994; Schneider e.a., 1996). Halberstadt e.a. (2001) stellen dat intrapsychische of relationele aspecten van emoties te weinig expliciete aandacht krijgen in onderzoek naar sociale competentie (zie ook Arsenio & Lemerise, 2001). Zij hebben een model voor ‘affectieve sociale competentie’ ontwikkeld waarin de emotie-component centraal staat. Affectieve sociale competentie wordt uiteengelegd in drie componenten: affectieve boodschappen geven, affectieve boodschappen ontvangen en affect (gevoel) ervaren.

Een tweede type onderscheid is dat tussen *kennis*, *vaardigheden* en *houdingen*. In onderzoek naar sociale competentie krijgt voornamelijk het vaardigheidsaspect de aandacht (Ten Dam & Volman, 2000). In het bijzonder gaat het daarbij

om sociale vaardigheden met een interpersoonlijke focus: sociaal-communicatieve vaardigheden en van perspectief kunnen wisselen (zie bijvoorbeeld Beelman e.a., 1994; Hunter & Elias, 2000; Van Oenen, 2001). Beide typen vaardigheden zijn nodig om met anderen te kunnen samen-leven. Jongeren moeten de sociale regels, die in bepaalde sociale situaties gelden, kunnen hanteren, zoals bijvoorbeeld een telefoongesprek kunnen voeren of in de juiste situatie 'u' en 'jij' zeggen. Ze moeten tevens in staat zijn om het gezichtspunt van de ander te begrijpen en te respecteren. Auteurs die sociale competentie (ook) plaatsen in het perspectief van het bevorderen van sociale participatie, besteden apart aandacht aan 'zelfsturing' als essentiële vaardigheid (Van Oenen, 2001; Appelhof & Walraven, 2002). De huidige samenleving is er een die snel verandert en waarin zich veel keuzemogelijkheden aandienen. Om hierin te participeren moeten jongeren in staat zijn om steeds opnieuw richting te geven aan de eigen ontwikkeling in wisselwerking met de omgeving en anderen (Dieleman & Van der Lans, 1999).

De dimensie 'houdingen' of 'attituden' heeft voornamelijk betrekking op (intra-persoonlijke) aspecten als zelfbeeld of zelfvertrouwen. Om sociaal competent te kunnen handelen is een zekere mate van zelfvertrouwen en positief zelfbeeld van belang. In de literatuur komt echter ook de houding van jongeren ten opzichte van anderen als betekenisvol aspect van sociale competentie aan de orde. Een voorbeeld is het onderzoek van Arsenio en Lemerise (2001) naar pesten. Ze laten zien dat sommige 'pesters' vooral gericht zijn op de bevrediging van de eigen behoeften (de zogenoemde proactieve agressieve kinderen), terwijl anderen een grotere relationele focus hebben (hoe beïnvloedt hun gedrag anderen) (de zogenoemde reactieve agressieve kinderen en niet-agressieve kinderen). De onderzoekers definiëren deze verschillende houdingen van kinderen ten aanzien van pesten in termen van de morele waarden van kinderen: wat achten zij 'goed', 'fout', enzovoorts. Op vergelijkbare wijze is het zelfbeeld van iemand te begrijpen als een waardenoriëntatie. Het gaat om opvattingen, overtuigingen en waarden ten opzichte van 'jezelf'.

Voor het kennisaspect wordt in de literatuur het begrip sociale cognitie gebruikt (de gedachten, houdingen en opvattingen van kinderen over relaties en sociale situaties, zie ook Raver & Zigler, 1997). Om sociaal competent te



situatie. Uit onderzoek van Westerbeek, De Wit en Wolfgram (2001) blijkt bijvoorbeeld dat allochtone leerlingen zich in de OALT-les sociaal vaardiger gedragen dan in de reguliere lessen: ze uiten hun gevoelens meer, participeren beter en zijn behulpzamer.

Bij het onderscheid tussen sociale vermogens en sociaal gedrag is het belangrijk om aan te tekenen dat het getoonde sociale gedrag altijd de waarneming en het oordeel van anderen (ouders, vrienden, leerkrachten) impliceert.

Appelhof en Walraven (2002) pleiten ervoor om het begrip sociale competentie sowieso te reserveren voor waarneembaar gedrag. Hiermee dreigt echter het gevaar dat de invloed van de specifieke sociaal-culturele situatie, en de waarden en normen die daarin een rol spelen, op het getoonde sociale gedrag van een persoon uit het zicht verdwijnt.

Samenvattend concluderen we dat sociale competentie een meerdimensionaal begrip is. De verschillende typen onderscheiden die in de literatuur gemaakt worden, bevatten componenten die soms in dezelfde richting wijzen, soms op gespannen voet met elkaar staan, soms tegenstrijdig zijn. We vinden in de literatuur allereerst een onderscheid tussen de intrapersonlijke en interpersoonlijke dimensie van sociale competentie. Het betreft hier een onderscheid naar inhoudelijke aspecten of domeinen: wat heeft betrekking op aspecten binnen een persoon en wat op aspecten tussen personen. Een tweede onderscheid is dat tussen kennis, vaardigheden en houdingen. Dit onderscheid loopt bij wijze van spreken dwars door het onderscheid naar inhoudelijke domeinen heen. Ten slotte worden sociale vermogens onderscheiden van sociale gedragingen. Dit type onderscheid kiest de invalshoek van de waarnemer: wat is voor anderen zichtbaar en wat niet.

Maar ook binnen een en hetzelfde type onderscheiding om de diverse elementen van het sociaal vermogen en het sociaal gedrag van jongeren te ordenen, is sociale competentie geen eenduidig construct. De verschillende componenten liggen niet per definitie in elkaars verlengde. We wezen er al op dat sociale vermogens en sociaal gedrag tegenstrijdig kunnen zijn. Exemplarisch is ook het onderzoeksgegeven dat een hoge mate van sociaal inzicht en sociale vaardigheden kan samenhangen met asociaal gedrag, te weten pesten



ontwikkelingstaken op weg naar volwassenheid adequaat tegemoet te treden. Vergeer (1998) schetst op basis van een literatuurstudie een ontwikkelingslijn van sociale competentie. Voor verschillende leeftijdsgroepen wordt beschreven wat de relevante ontwikkelingen zijn met betrekking tot sociale competentie. In het rapport worden drie levensfasen onderscheiden: de voorschoolse periode, de basisschoolperiode, de adolescentie. Daarbij worden de volgende ontwikkelingstaken genoemd. In de voorschoolse periode gaat het om het ontwikkelen van een gehechtheidsrelatie met één of meer opvoeders (als basis of model voor latere sociale relaties), om het ontwikkelen van exploratief gedrag, en om het ontwikkelen van autonomie, controle krijgen op innerlijke impulsen en begrip krijgen voor sociale regels. In de basisschoolperiode gaat het om verwerving van sociale en relationele vaardigheden in algemene zin, waartoe behoren het leren om in risicovolle situaties de juiste (ethische) beslissingen te nemen, het leren onderkennen en respecteren van rechten en belangen van zwakkeren, en het opbouwen van positieve en stabiele relaties met leeftijdgenoten. In de adolescentieperiode komen zelfstandigheid en autonoom kiezen op de voorgrond te staan, en het vormen van een eigen identiteit. Verder moeten jongeren in deze periode steeds zelfstandiger worden in het functioneren in een groep leeftijdgenoten, het functioneren in een multiculturele leefomgeving en het omgaan met discriminatie en agressie.

Een overzicht van ontwikkelingstaken is ook te vinden bij Slot (1999).

De ontwikkelingstaken voor kinderen van vier tot twaalf jaar hebben betrekking op rekening houden met elkaar, onafhankelijkheid, onderwijs, vriendschappen, verantwoordelijkheden thuis, gebruik van basale infrastructuren (bijvoorbeeld openbaar vervoer), en veiligheid en gezondheid. De ontwikkelingstaken voor jongeren van twaalf tot 21 jaar betreffen de positie ten opzichte van ouders, gezondheid en uiterlijk, vrije tijd, intimiteit en seksualiteit, onderwijs en werk, sociale contacten en vriendschappen, eigen woonsituatie en autoriteit en instanties. De opeenvolgende ontwikkelingstaken worden steeds ingewikkelder. Englund e.a. (2000) geven aan dat in de adolescentie ook sociale competentie daarom een complex geheel is, en wijzen op de verscheidenheid in de relaties met leeftijdgenoten die in deze leeftijdsfase ontstaat (bijvoorbeeld: het ontstaan van meer intieme relaties, het functioneren in een netwerk van relaties).



vier terreinen van vaardigheden: 1. perceptie en expressie van emotie; 2. integratie van emotie in het denken; 3. begrijpen van emoties; 4. managen van emoties. Deze definitie is ons inziens smaller dan de meeste definities van sociale competentie: enerzijds omdat hij beperkt is tot emoties en veel minder gericht is op relaties, anderzijds omdat hij, door de formulering in termen van informatie verwerken, sterk cognitief gekleurd is. Houdingsaspecten als zelfvertrouwen en verantwoordelijkheidsgevoel, en communicatieve vaardigheden, die in veel definities van sociale competentie een belangrijke rol spelen, vallen er buiten.

Socioemotional learning verwijst naar een onderwijsaanpak gericht op de ontwikkeling van vaardigheden, houdingen en waarden op sociaal en emotioneel gebied. Er worden vaardigheden op verschillende terreinen onderscheiden. Eén van die terreinen betreft sociale competenties (meervoud) en 'life skills'. De andere terreinen zijn specifiek gedefinieerd dan meestal gebeurt in definities van sociale competentie, en betreffen onder andere gezondheidsbevordering en probleem-preventievaardigheden (Elias e.a., 1997, pp. 21-22).

'Good character', het doel waarop *character education* zich richt, omvat 'het kennen van, geven om en handelen vanuit centrale ethische waarden, zoals eerlijkheid, oprechtheid, medeleven, verantwoordelijkheid, respect voor jezelf en anderen' (Lickona, 1991; The Character Education Partnership, 1998).

Er kan een directe en een indirecte benadering van character education worden onderscheiden (zie paragraaf 2.8. voor een uitgebreidere bespreking). In de directe benadering van character education omvat 'good character' vooral houdingen, die zijn afgeleid van de genoemde ethische waarden. De beoogde kennis heeft dan betrekking op het kennen van deze waarden. Aan de ontwikkeling van vaardigheden wordt weinig aandacht geschonken. In de indirecte benadering gaat het juist wel om de ontwikkeling van vaardigheden voor het definiëren van een eigen morele positie.

Mayer en Cobb (2000) bekritisieren de trend om het begrip emotionele intelligentie te gebruiken als onderbouwing van onderwijsbeleid dat gericht is op het integreren van socioemotional learning of character education in het onderwijs. Ze achten de relatie tussen emotionele intelligentie en socioemotional learning daarvoor te onduidelijk, en stellen dat good character geheel ten

burgerschap als een manier van leven, waarbij bereidheid tot dialoog, de eigen stem willen laten horen, maar ook willen luisteren naar anderen, centraal staan (bijvoorbeeld Kaplan, 1997). Glass (2000) benadrukt daarbij ook het belang van 'critical citizenship', het kritisch en actief functioneren in en bijdragen aan een rechtvaardige en open democratie. Volgens hem is ook de strijd voor een rechtvaardige samenleving een centraal kenmerk van democratie, die vaardigheden vereist als het kunnen reflecteren op maatschappelijke verhoudingen en het kunnen bekritisieren van de staat.

Samenvattend, worden discussies rond sociale competentie als onderwijsdoel in de Engelstalige literatuur voor een deel onder andere noemers gevoerd. De term 'social competence' dekt vooral het begrip zoals het vanuit een ontwikkelingspsychologisch perspectief wordt gedefinieerd. Daarnaast functioneren begrippen als emotionele intelligentie en socioemotional learning, die eveneens aspecten van het ontwikkelingspsychologische perspectief op sociale competentie omvatten. Onder noemers als character education, civics, democratic education en critical citizenship worden doelen nagestreefd die in beeld komen wanneer sociale competentie vanuit een perspectief van sociale participatie en kritisch burgerschap wordt benaderd. Daarbij gaat het, vanuit de invalshoek van character education om waarden of houdingen als vertrouwen, respect, betrokkenheid en verantwoordelijkheidsgevoel. De civics hebben betrekking op kennis van de samenleving. Vanuit het perspectief van democratic education worden attitudes benadrukt als een democratische houding (open staan voor de mening van anderen, de dialoog willen aangaan) en waarden als gelijkwaardigheid, rechtvaardigheid. De literatuur rond critical citizenship vestigt vooral de nadruk op het belang van actief (willen) participeren in de samenleving. Auteurs vanuit deze invalshoek zien ook het verwerven van inzicht in de sociale structuur van de samenleving en in de invloed daarvan op de eigen handelingen(mogelijkheden) als een onderwijsdoel.

groepen. Effecten op de lange termijn blijken er nauwelijks te zijn. Een recente literatuurstudie van Jackson en Bijstra (2000) naar de effecten van interventies gericht op het vergroten van de sociale competentie van adolescenten, levert vergelijkbare conclusies op. Ook hier worden vrijwel geen positieve effecten op de lange termijn gevonden. De auteurs noemen voorts het ontbreken van transfer een hardnekkig probleem: leerlingen passen de geleerde vaardigheden niet toe in nieuwe situaties. Jackson en Bijstra noemen wel een aantal strategieën om de effecten van trainingsprogramma's te vergroten: het selecteren van geschikte kandidaten voor het programma (bijvoorbeeld met een passend ontwikkelingsniveau, en niet te heterogeen); gekwalificeerde trainers, bij voorkeur twee per groep; het betrekken van de omgeving bij het programma. Caplan e.a. (1992) benadrukken dat het van belang is dat er in een training gelegenheid is om de geleerde vaardigheden te oefenen en toe te passen op specifieke sociale taken. Zij bespreken een sociale competentietraining die op school wordt gegeven, maar wel gericht is op (preventie van) problematisch gedrag, met name misbruik van alcohol en drugs. Bij een eerder ontworpen training was al een effect vastgesteld op de probleemoplossingsvaardigheden en het sociale gedrag van de deelnemers (hele schoolklassen in het voortgezet onderwijs). Men beoogde echter ook een effect op het gebruik van genotmiddelen, en dat kon niet worden geconstateerd. Naar aanleiding van succesvolle voorbeelden op het terrein van depressie, impulsiviteit en agressie, werden in een nieuw programma zowel algemene competentiebevorderende strategieën opgenomen, als instructie over genotmiddelen en gelegenheid om te oefenen (bijvoorbeeld via rollenspel). Van deze training bleek inderdaad een preventieve invloed uit te gaan op de (zelfgerapporteerde) neiging van de leerlingen tot het gebruik van genotmiddelen en excessief alcoholgebruik.

Voor de Nederlandse situatie maakten Vergeer en Peetsma (1997) een overzicht van trainingsprogramma's gericht op het vergroten van sociale vaardigheden. Hun studie heeft betrekking op programma's voor 'kwetsbare jongeren' in de voortgezet onderwijsleeftijd die gebruikt worden in hulpverleningsinstellingen en scholen. De onderzoekers vonden een redelijk aantal programma's, vaak ontwikkeld binnen instellingen zelf en alleen daar in gebruik. Over de effecten van de programma's is weinig tot niets bekend (geen onderzoek naar

en handelen vanuit centrale ethische waarden als eerlijkheid, oprechtheid, medeleven, verantwoordelijkheid en respect van jezelf en anderen' (The Character Education Partnership, 1998). Binnen de brede stroming van character education worden twee benaderingen onderscheiden (zie bijvoorbeeld Benninga, 1991; Duncan, 1997; Solomon e.a., 2001). De zogenoemde 'directe benadering' benadrukt de overdracht van specifieke morele waarden, en maakt daarbij gebruik van het direct onderwijzen en het vormen van het gedrag van kinderen door beloning en straf. Er wordt uitgegaan van een visie op morele ontwikkeling als een proces van het internaliseren van maatschappelijke normen en waarden en het ontwikkelen van interne mechanismen om het eigen gedrag te reguleren. Deze benadering (bijvoorbeeld Wynne & Ryan, 1993) wordt meestal in de (neo)conservatieve hoek geplaatst. Er zijn diverse specifieke programma's ontwikkeld voor character education, die in de VS soms in hele staten zijn ingevoerd (voor een overzicht zie Solomon e.a., 2001).

De 'indirecte benadering' van character education benadrukt de actieve constructie van morele betekenis door kinderen, en de ontwikkeling van een persoonlijke betrokkenheid bij principes van eerlijkheid en zorg om het welzijn van anderen. Men probeert leerlingen te helpen hun eigen waarden en die van anderen te definiëren. Hier is niet overdracht de methode, maar discussie over morele problemen, in een veilige en ondersteunende sfeer. Participeren in de gemeenschap is een manier om jezelf moreel te ontwikkelen. Uiteindelijk doel is dat leerlingen zichzelf gaan zien als deel van een bredere democratische morele gemeenschap (Duncan, 1997; Solomon e.a., 2001). Bekende programma's in deze lijn zijn de 'Just Community' benadering (Power, Higgins & Kohlberg, 1989), en het Child Development Project (Solomon, Watson, Battistich, Schaps & Delucci, 1992).

Behalve een onderscheid tussen een directe en indirecte benadering van character education, wordt ook een onderscheid gemaakt tussen een formele en een informele aanpak. Een formele aanpak maakt gebruik van expliciet onderwijzen, een informele aanpak hecht veel belang aan de morele boodschappen die worden overgedragen via de omgangsvormen, het klimaat en de sociale regels en structuren in de school en de klas zelf. Men gaat er dan vanuit dat

onderwijs altijd morele opvoeding impliceert, al gebeurt dat vaak via het verborgen curriculum. Het belang van het schoolklimaat lijkt tegenwoordig in zowel directe als indirecte benaderingen erkend en in programma's meegenomen te worden. Wat verschilt, is de mate waarin er met een kritische blik naar de school- en klassenorganisatie wordt gekeken. Sommige auteurs benadrukken vooral de mogelijkheden om het schoolklimaat positief te beïnvloeden (Lickona, 1996); anderen wijzen erop dat scholen zich meer zouden moeten bezighouden met de boodschappen die hun structuren, via bijvoorbeeld het cijfersysteem, de hiërarchische relaties, het gebruik van macht en autoriteit (vaak onbewust) aan leerlingen doorgeven (Glass, 2000).

Programma's voor character education kunnen in zekere zin gezien worden als gericht op die aspecten van sociale competentie die in beeld komen vanuit het perspectief van participatie en kritisch burgerschap. Ze benaderen het sociale gedrag van leerlingen nadrukkelijk in relatie tot het participeren in een sociale gemeenschap; het functioneren in de schoolgemeenschap nu dient als voorbereiding op het functioneren in de democratische samenleving later. Vooral de directe benadering richt zich daarbij hoofdzakelijk op houdingen, in de indirecte benadering krijgen ook vaardigheden voor meningsvorming aandacht. In vergelijking met sociale-competentietrainingen en bijvoorbeeld socioemotional learning ligt de nadruk echter veel minder op concreet gedrag.

Solomon en collega's (2001) bespreken ten slotte de zogeheten *community service programma's*. Hier beoogt men de sociale en morele ontwikkeling van jongeren te bevorderen door hen te laten participeren in maatschappelijke activiteiten buiten de school. De achterliggende gedachte van dergelijke programma's is dat deelnemen aan activiteiten die gericht zijn op het helpen van anderen buiten de school, in de buurt of gemeenschap, kan bijdragen aan het ontwikkelen van verantwoordelijkheidsgevoel en een sociale houding van leerlingen. Vaak wordt hieraan het doel verbonden van de ontwikkeling van leerlingen tot democratische burgers. Kaplan (1997), bijvoorbeeld, stelt dat scholen, om te werken aan democratisch burgerschap, educatieve activiteiten moeten ontwikkelen die leerlingen de gelegenheid bieden om *zelf 'commitments'* aan te gaan en te handelen ('agents' worden). Hij beschrijft een project waarin

leerlingen activiteiten ondernemen (bijvoorbeeld een bezoek aan een daklozen-centrum), en daar vooraf en achteraf op reflecteren. Het doel is dat leerlingen leren zichzelf te positioneren in de wereld. Het project biedt leerlingen een plaats om zich tot onderwerpen te leren verhouden die zij tegenkomen als lid van de schoolgemeenschap en de samenleving, en daarmee tot zichzelf en tot anderen.

Glass (2000) formuleert, redenerend vanuit een perspectief op onderwijs en democratie dat hij baseert op onder andere Dewey en Freire, een taak voor de school waarbij het gaat om de ontwikkeling van een kritische en reflectieve houding. Scholen zouden volgens Glass de vorming moeten ondersteunen van burgers 'die inzicht hebben in hun eigen culturele en historische positie en die bereid zijn deel te nemen aan een strijd voor het creëren van een rechtvaardige, democratische samenleving'. Doordat traditionele verbanden zijn weggefallen, zijn jongeren sterker van de school afhankelijk geworden voor hun identiteitsontwikkeling, het leren kennen en begrijpen van zichzelf en anderen. Dat vereist dat leerlingen enige afstand leren nemen van de dagelijkse praktijk waardoor ze gevormd zijn, en waarin bijvoorbeeld de normen en waarden van het gezin, de taal, etniciteit, sekse, klasse, een rol spelen (distanciality). Enig idee van de culturele en historische bepaaldheid van hun identiteit en de ongelijke en onrechtvaardige machtsverhoudingen die in onze samenleving bestaan, zijn noodzakelijk om te weten te komen wie je bent en kunt worden (historicality). Om bij te dragen aan de vorming van burgers die kritisch kunnen participeren in democratische gemeenschappen, moet er op scholen echter volgens Glass nog veel veranderen, van de inhoud van het curriculum tot de interacties in de klas.

We zagen al dat in Nederland de afgelopen jaren vooral in het licht van het onderwijsachterstandenbeleid aandacht is besteed aan de vraag hoe de sociale competentie van jongeren bevorderd kan worden. Zo werd het vergroten van de sociale competentie en de sociale binding aan school en omgeving van leerlingen in het voortgezet onderwijs geformuleerd als een van de doelstellingen van het landelijk experiment Verlengde Schooldag (VSD) voortgezet onderwijs dat in 1997 startte. Volman en Van Erp (2001) analyseerden hoe

voortvloeit uit de pedagogische taak van het onderwijs. Zij analyseerden projecten op een zestal scholen voor voortgezet onderwijs en gingen na op welke aspecten van sociale competentie men zich richt en hoe daaraan gewerkt wordt. De onderzoekers wijzen erop dat scholen de neiging hebben op het gebied van sociale competentie verschillende doelen te stellen voor verschillende groepen leerlingen. In de projecten in het algemeen vormend onderwijs waren veranderingen in de samenleving (multiculturele samenleving, emancipatie) aanleiding om stil te staan bij de betekenis daarvan voor de leerlingen en de bijdrage die ze daar zelf aan kunnen leveren. De projecten in het (individueel) voorbereidend beroepsonderwijs waren erop gericht de kansen van de leerlingen op school en in de samenleving te vergroten door te werken aan aspecten van sociale competentie die zij niet van huis uit hebben meegekregen, zoals zelfvertrouwen en sociale en communicatieve vaardigheden. Voor deze scholen kreeg werken aan sociale competentie eerder de functie van het bieden van een reddingsvest (een basis van zelfrespect en elementaire regels in de omgang met anderen) dan van een bijdrage aan de levenskunst van leerlingen (kritisch burgerschap en zeggenschap), zoals op de scholen voor algemeen vormend onderwijs het geval was.

Het onderzoek 'Scholen voor sociale competentie' leidde voorts tot een aantal elementen voor een didactiek van sociale competentie, geformuleerd in de vorm van vijf heuristieken:

1. zoek naar mogelijkheden op het leren voor leerlingen *betekenisvol en zinvol* te maken;
2. stimuleer *reflectie* op het leerproces;
3. maak van de klas een *leergemeenschap*;
4. besteed expliciet aandacht aan het *zelfvertrouwen* van leerlingen
5. betrek *de school als leefomgeving* in het leerproces. (Ten Dam, 1999)

Solomon e.a. (2001) destilleren uit hun overzichtsstudie een aantal kenmerken van programma's of benaderingen die een bijdrage lijken te leveren aan het bevorderen van de morele en prosociale ontwikkeling van leerlingen.

- Een eerste cluster van variabelen betreft autonomie, zelfsturing en invloed voor leerlingen. Deze variabelen maken meestal deel uit van

die zich ofwel richten op de overdracht van specifieke morele waarden (de directe benadering), of op de ontwikkeling van een eigen morele positie door discussies in de klas (de indirecte benadering). Doelen als het ontwikkelen van verantwoordelijkheidsgevoel en een sociale houding zien we ook in bijvoorbeeld community service programma's; door te participeren in sociale activiteiten in de buurt ervaren leerlingen dat hun handelen ertoe doet; ze maken deel uit van een gemeenschap en kunnen daarop ook invloed uitoefenen. Sommige auteurs benadrukken daarbij het belang van reflectie op de eigen positie en identiteit, en de culturele en historische bepaaldheid daarvan (inclusief machtsverhoudingen).

Uit Nederlands en buitenlands onderzoek komt een aantal kenmerken naar voren van leeromgevingen die effectief worden geacht in het bevorderen van de sociale competentie van leerlingen. Dit zijn leeromgevingen binnen of buiten de school waarin leerlingen kunnen participeren in levenschte, voor hen zinvolle activiteiten, en waarbij ze succeservaringen kunnen opdoen. Van belang is dat ze daarin een actieve en verantwoordelijke rol kunnen spelen. Dergelijke activiteiten moeten echter wel speciaal zijn ingericht met het oog op leren. Belangrijke elementen daarbij zijn: aandacht voor het zelfvertrouwen van leerlingen; een docent die ondersteunt en als voorbeeld dient; het stimuleren van samenwerking en discussie tussen leerlingen (de klas als leergemeenschap); en vooral het stimuleren van reflectie op de opgedane ervaringen en het leerproces.



2.9 Instrumenten voor het meten van sociale competentie

We zagen in paragraaf 2.5 dat sociale competentie een meerdimensionaal begrip is. In de internationale literatuur hebben we diverse instrumenten aangetroffen die bedoeld zijn om een of meer van deze dimensies te meten. Het voert te ver deze instrumenten hier afzonderlijk te bespreken. Hieronder proberen we enige ordening in de veelheid aan buitenlandse instrumenten aan te brengen, door te bespreken voor welke dimensies instrumenten ontwikkeld zijn, voor welke leeftijdsgroepen deze bedoeld zijn, en wat de aard van deze

Englund e.a., 2000). Het sterkst vertegenwoordigd zijn echter instrumenten voor het meten van sociale of wel interpersoonlijke probleemoplossingsvaardigheden. Dat heeft te maken met het doel waarvoor veel sociale-competentie-instrumenten zijn ontwikkeld: het kunnen identificeren van kinderen bij wie dit probleemoplossend vermogen tekort schiet. Deze instrumenten hebben vaak al een lange historie die soms teruggaat tot de jaren vijftig of zestig (zie Pellegrini, 1985). Wanneer we kijken welke vaardigheden men precies in kaart probeert te brengen, blijkt het overigens lastig om een helder onderscheid te maken tussen sociaal-communicatieve en sociale probleemoplossingsvaardigheden. Het gaat bijvoorbeeld om samenwerken, kennismaken, competitie en onderhandelen. Veel van deze instrumenten zijn gebaseerd op observatie van kinderen of jongeren in een specifieke (voor het doel van het onderzoek georganiseerde) sociale situatie, bijvoorbeeld kennismaken met een onbekende volwassene, onderhandelen met een leeftijdgenoot.

In paragraaf 2.5 kwam al aan de orde dat het verschil tussen interpersoonlijke aspecten van sociale competentie en de ontwikkelingstaken waarvoor sociale competentie nodig wordt geacht, niet altijd helder is. Zo wordt 'samenwerken' zowel aangemerkt als een interpersoonlijk element van sociale competentie, als aangemerkt als een ontwikkelingstaak. Instrumenten die zich expliciet richten op ontwikkelingstaken hebben betrekking op het aangaan en onderhouden van vriendschappen, relaties met leeftijdgenoten en volwassenen enzovoorts. Ze zijn over het algemeen gebaseerd op zelfbeoordeling of beoordeling door anderen. Als voorbeeld noemen we de *Teacher rating scale for social and emotional adjustment* van Allen e.a. (1989). Deze bestaat uit door de docent per leerling te scoren items over constructieve conflictoplossing met leeftijdgenoten, impulscontrole, populariteit en assertiviteit ten opzichte van volwassenen. Er zijn overigens diverse andere instrumenten die eveneens beogen 'social adjustment' te meten. Deze term verwijst naar het adequaat toegerust zijn voor het aangaan van ontwikkelingstaken, en is vaak negatief gedefinieerd: het ontbreken van sociale problemen, geen agressief gedrag vertonen enzovoorts.

Interpersoonlijke *houdingen* worden vooral gemeten met behulp van instrumenten die proberen de 'sociale waarden' van jongeren in kaart te brengen. Allen e.a. (1989) ontwikkelden een dergelijk instrument. Het is een vragenlijst

naar sociale competentie overigens verschillende instrumenten gebruikt, vanwege de problemen die aan elk van deze methoden van data verzamelen kleven (zie ook paragraaf 2.10).

Veel van de instrumenten die we in de literatuur zijn tegengekomen, worden afgenomen in een speciaal daarvoor georganiseerde testsituatie. Sociale probleemoplossingsvaardigheden worden veelal getest door kinderen te betrekken in een rollenspel rond een bepaald type interactie (bijvoorbeeld samenwerken, kennismaken), dat op te nemen op video en de gedragingen van het kind vervolgens te beoordelen en coderen. Rotheram (1987) beschrijft een voorbeeld waarin kinderen hun favoriete eten moeten opgeven en vervolgens in een groepje tot een keuze voor een bepaalde maaltijd moeten komen. Englund e.a. (2000) ontwikkelden een instrument voor het meten van het functioneren van jongeren in een groep. Tijdens een speciaal georganiseerd weekend (reünie) krijgen de jongeren de opdracht om in groepjes te bedenken hoe een bepaald bedrag op de laatste dag van het weekend besteed moet worden. De bespreking hierover wordt op video vastgelegd en beoordelaars coderen elke jongere op een aantal vijf-punts gedrags-beoordelingsschalen. Een andere, aanzienlijk eenvoudiger, werkwijze is gebaseerd op het aanbieden van korte vignetten, waarin steeds een lastige sociale situatie wordt beschreven, bijvoorbeeld een conflict met een vriendje. Vervolgens worden vragen gesteld over de betreffende situatie en worden de antwoorden van het kind of de jongere gecodeerd. Caplan e.a. (1992) ontwikkelden een dergelijk instrument voor het meten van 'coping skills': wat doe je onder druk van leeftijdgenoten om te roken, en wat doe je als je je angstig of gespannen voelt? Bij jonge kinderen wordt ook wel gewerkt met poppen waarmee een verhaaltje wordt nagespeeld, waarna het kind gevraagd wordt wat de hoofdpersoon zou moeten doen (Mize & Cox, 1990). Vaak vergt de scoring van het geobserveerde gedrag of de antwoorden van kinderen in dergelijke testsituaties training of psychologische of orthopedagogische deskundigheid. Dit maakt deze instrumenten weinig geschikt voor gebruik in de klas. Raver en Zigler (1997) noemen echter ook instrumenten die zijn gebaseerd op gestandaardiseerde taken met leeftijdgenoten, en die hanteerbaar gemaakt zouden kunnen worden voor gebruik in het onderwijs.

trouwen. Caplan e.a. (1992) stellen bijvoorbeeld 'social adjustment' vast aan de hand van de percepties van kinderen ten aanzien van hun eigen gedrag: hoe tevreden is het kind over de manier waarop het zich gedraagt, over de mate waarin het zich gedraagt zoals het geacht wordt te doen, en problemen weet te vermijden. Epstein e.a. (1997) beschrijven een instrument dat beoogt vaardigheden via zelfbeoordeling te meten. Aan leerlingen wordt gevraagd, op een vijf-puntsschaal die varieert van nooit tot altijd, de waarschijnlijkheid aan te geven dat ze bepaalde vaardigheden voor het reduceren van angst, voor effectieve communicatie, voor het nemen van beslissingen, voor het weerstand bieden aan de invloed van de media en voor het weigeren van drugs, zullen gebruiken.

We hebben in de literatuur instrumenten gevonden voor de leeftijdsgroep van vier tot achttien jaar. Niet iedere component van sociale competentie wordt echter voor elke leeftijdsgroep door een instrument gedekt. Zo is het bij jonge kinderen lastig om attitudes en kennis vast te stellen. Ook is niet ieder instrument geschikt voor elke leeftijdsgroep. Beoordelingen door derden worden voor de hele leeftijdsgroep gebruikt, bij oudere kinderen en adolescenten wordt veel gebruik gemaakt van sociometrische methoden. Zelfrapportage zien we vooral in onderzoek onder adolescenten.

De hiervoor beschreven instrumenten kunnen allemaal getypeerd worden als instrumenten die proberen sociale competentie vanuit een ontwikkelingspsychologisch perspectief te meten. Vanuit het tweede perspectief dat in paragraaf 2.3 werd onderscheiden, het perspectief van sociale participatie en kritisch burgerschap, lijken veel minder instrumenten ontwikkeld te zijn voor het meten van sociale competentie. Dat is gezien de recentere geschiedenis van dit perspectief, en het al eerder geconstateerde gegeven dat een ontwikkelingslijn voor sociale competentie vanuit dit perspectief (nog) niet is ontwikkeld, niet verwonderlijk.

In paragraaf 2.7 noemden we wel een instrument dat recent is ontwikkeld voor het meten van kennis van de eigen samenleving, de 'civics' (zie Peschar & Van der Wal, 2001). De schalen van dit instrument hebben betrekking op

vrouwenrechten, politieke discussie en betrokkenheid, kritiek, tolerantie en politiek zelfvertrouwen, en meten niet alleen kennis maar ook houdingen. Op de beschikbaarheid van instrumenten voor het monitoren van de effecten van socioemotional learning en character education hebben we op basis van de literatuur niet veel zicht gekregen. Lickona (1996) noemt een aantal manieren waarop opbrengsten van character education op leerlingniveau vastgesteld zouden kunnen worden. Er kan informatie verzameld worden over ‘character-related’ gedragingen zoals schoolverzuim, vechten, vandalisme, drugsincidenten. Een andere mogelijkheid is het in voor- en nametingen laten invullen van anonieme vragenlijsten over de morele oordelen van een leerling (is spieken bij een toets fout?), over morele houdingen (zou jij spieken als je wist dat je niet gesnapt werd?), en over (zelf-gerapporteerd) moreel gedrag (hoe vaak heb jij het afgelopen jaar gespiekt?). Concrete instrumenten worden hier echter niet genoemd.

Lickona (1996) geeft overigens aan dat opbrengsten van character education niet alleen betrekking hebben op het niveau van de leerlingen. Character education beoogt ook *opbrengsten op schoolniveau*; de school dient bijvoorbeeld een meer ‘zorgende’ gemeenschap te worden. Dit zou volgens Lickona vastgesteld kunnen worden door middel van een survey onder leerlingen of door observaties. Daarnaast worden ook opbrengsten bij docenten beoogd. Het is de bedoeling dat zij inzicht verwerven in manieren om de ontwikkeling van ‘good character’ bij leerlingen te bevorderen, en vaardigheden en houdingen ontwikkelen die hen in staat stellen hier een bijdrage aan te leveren. Formatieve methoden worden hier als evaluatievorm aanbevolen. Op het school- en docentniveau worden echter, evenmin als op het leerlingniveau concrete instrumenten genoemd.

Instrumenten die aspecten van sociale competentie in kaart proberen te brengen, zoals ze op schoolniveau tot uitdrukking kunnen komen, bestaan wel. Zo bespreken Høst, Brugman, Tavecchio en Beem (1998) een instrument dat bedoeld is om het morele schoolklimaat van scholen voor voortgezet onderwijs vast te stellen. Het instrument is een multiple choice vragenlijst, bestaande uit twee delen. Deel 1 bevat twee gestandaardiseerde schooldilemma’s (bijvoorbeeld over ‘helpen’). Deel 2 is een vragenlijst over de ervaring van de leerling van

de school als gemeenschap en de waardering van de school. Ook door Higgins (1995 en 1997) is een instrument voor het vaststellen van de schoolcultuur ontwikkeld. Dit instrument richt zich op 'normatieve verwachtingen', 'de omgang tussen docenten en leerlingen' en 'de omgang tussen leerlingen onderling'. Aan leerlingen en leraren wordt gevraagd aan te geven hoe zij het schoolklimaat ten aanzien van deze aspecten ervaren (vijfpuntsschaal). De 'school culture scale' is vertaald in het Nederlands (Veugelers & De Kat, 1998, zie hoofdstuk 4). Een laatste instrument dat aspecten van sociale competentie op klas- en schoolniveau in kaart brengt, is afkomstig van het onderzoeksinstrumentarium van het Child Development Project (Watson, Battistich & Solomon, 1997). Met behulp van een vragenlijst worden de meningen van leerlingen, ouders en docenten in kaart gebracht over de mate waarin de school kwaliteiten bij leerlingen actief bevordert als 'behulpzaamheid', 'sociale betrokkenheid' en 'sociale competentie' (vijfpuntsschaal). Ook deze vragenlijst is vertaald en bewerkt voor de Nederlandse situaties (Vogel, Klaassen, Ten Dam & Veugelers, 1999, zie hoofdstuk 4). Ten slotte vinden we ook in de literatuur over character education pleidooien voor het in kaart brengen van *intenties of inspanningen van een school of docent* op het gebied van character education. Voor het eerste (intenties) zou gebruik gemaakt kunnen worden van analyse van documenten, analyse van lesmateriaal en bevraging van scholen en docenten. Voor het tweede (inspanningen) wordt gewezen op de mogelijkheid docenten en leerlingen hierover te bevragen. Deze meetmethoden zijn ook denkbaar als het gaat om sociale competentie.

Samenvattend, is voornamelijk het ontwikkelingspsychologische begrip 'sociale competentie' geoperationaliseerd in meetinstrumenten. Instrumenten voor het meten van de interpersoonlijke dimensie van sociale competentie, en daarbinnen weer de vaardigheden, voeren de boventoon. Daarbij blijft echter het verschil tussen interpersoonlijke aspecten van sociale competentie en de ontwikkelings-taken waarvoor sociale competentie nodig wordt geacht, onduidelijk. Interpersoonlijke houdingen worden gemeten met behulp van instrumenten die de 'sociale waarden' van jongeren in kaart te brengen. Voor het meten van sociale cognitie (interpersoonlijke kennis) zijn eveneens diverse instrumenten

Aan het gebruik van oordelen zijn echter de nodige problemen en beperkingen verbonden. Oordelen zijn per definitie subjectief (zie bijvoorbeeld Allen e.a., 1989). Oordelen van leeftijdgenoten worden vooral gebruikt in sociometrische instrumenten. Raver en Zigler (1997) wijzen om te beginnen op het feit dat beoordelingen door leeftijdgenoten niet stabiel zijn. Een ander probleem is dat de positie van de leerling in de klas een rol speelt bij de manier waarop hij / zij door klasgenoten wordt beoordeeld: etniciteit, sekse, jonger zijn dan de rest van de klas en een minderheidsstatus in de klas, blijken de scores te beïnvloeden. Englund e.a. (2000) noemen als problemen van sociometrische methoden dat ze geen precieze informatie geven over de sociale competentie van leerlingen, en het gebrek aan overeenstemming tussen ratings die hetzelfde kind betreffen. Ook zij wijzen op het probleem van bias. Oplossingen die sociometrische gegevens betrouwbaarder en informatiever zouden kunnen maken (bijvoorbeeld alle kinderen alle klasgenoten laten beoordelen op specifieke punten, in plaats van ordeningen of keuzen laten maken) zijn tijdrovend en ingewikkeld. Ondanks de genoemde problemen kiezen Raver en Zigler (1997) uiteindelijk toch voor sociometrische methoden als meest geschikte manier voor het meten van sociale competentie bij kinderen. Wel pleiten ze ervoor deze te combineren met andere meetvormen.

Pleidooien voor het combineren van verschillende meetwijzen bij het meten van sociale competentie, komen in de literatuur vaker voor. Ook dit is echter geen afdoende oplossing. Om te beginnen maakt dit de meetprocedure tijdrovender. Daarnaast blijken de oordelen van verschillende beoordelaars (bijvoorbeeld de leerling zelf en de docent) vaak niet sterk te correleren⁶.

Er bestaat dan geen criterium om te bepalen welk oordeel juist is.

Bij leerkrachtbeoordelingen spelen voor een deel vergelijkbare problemen als bij beoordelingen door leeftijdgenoten. Ook bij leerkrachten kan culturele bias een rol spelen, en kan de positie van een leerling in de klas de scores beïnvloeden. Een belangrijk probleem bij leerkrachtoordelen is verder dat deze afhankelijk zijn van de context. De score van dezelfde leerling zal in een

⁶ Dit blijkt bijvoorbeeld uit analyses op het PRIMA cohort onderzoek in het basisonderwijs, waarin voor bepaalde variabelen zowel gegevens bij leerlingen als bij leerkrachten worden verzameld (bijvoorbeeld schoolwelbevinden en integratie in de groep). Mondelinge informatie, niet gepubliceerd.

Samenvattend, is het meten van sociale competentie niet zonder problemen. Toetsen, zoals die bestaan voor de schoolvakken, kunnen alleen voor het kennisaspect van sociale competentie ontwikkeld worden. Georganiseerde testsituaties waarin kinderen geobserveerd worden en hun gedrag gescoord wordt, zijn moeilijk te organiseren en kostbaar, en slechts voor bepaalde aspecten van sociale competentie bruikbaar. De vignettenmethode (zie 2.9) biedt mogelijk wel meer perspectief, maar in Nederland bestaat hiermee in onderwijssettings nog vrijwel geen ervaring.

Het meeste gebruikelijk, zoals in alle gedragsonderzoek, zijn meetinstrumenten gebaseerd op zelfrapportages of beoordelingen door anderen. Een bijzondere vorm van dit laatste zijn sociometrische methoden, maar deze zijn voor het meten van sociale competentie moeilijk toepasbaar vanwege hun tijdrovendheid, ingewikkelde afname- en scoringsprocedures en beperkte domein⁷.

Zelfbeoordeling is niet geschikt voor jonge kinderen, en verder per definitie subjectief en op sommige onderwerpen gevoelig voor sociale wenselijkheid. Met name voor het intrapersonlijke domein ligt deze methode echter weer erg voor de hand: over de eigen gevoelens, beweegredenen, neigingen kan immers alleen de betrokkene zelf rapporteren. Leerkrachtoordelen lijken voor het meten van sociale competentie als onderwijsdoel het meest perspectief te bieden. Culturele bias en de invloed van de klassencontext zijn daarbij echter punten van zorg.

2.11 Conclusies

In dit hoofdstuk is een eerste stap gezet op weg naar de beantwoording van de vraagstelling. Op basis van Nederlandse en internationale literatuur is in kaart gebracht welke elementen aan het begrip sociale competentie onderscheiden kunnen worden (onderzoeksvraag 1). Aan het ontwikkelingspsychologische begrip sociale competentie werden enerzijds de dimensie

⁷ Sociometrie wordt vooral gebruikt voor het meten van populariteit. De methode zou zich ook wel lenen voor het meten van andere (gedrags)kenmerken van kinderen, maar daarvoor bestaan nog geen beproefde instrumenten.

3. Tussenbalans

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk maken we een tussenbalans op. In hoofdstuk 1 stelden we vast dat het ontbreken van een heldere definitie van sociale competentie en het ontbreken van geschikte instrumenten voor het evalueren en meten ervan, heeft betekend dat sociale competentie voorsnog geen aparte doelstelling van het onderwijsachterstandenbeleid werd. Door het ontbreken van een eenduidige definitie is onduidelijk welke doelen scholen onder de algemene noemer sociale competentie zouden moeten nastreven. Het ontbreken van geschikte meetinstrumenten maakt voorts dat vorderingen van leerlingen en scholen ten aanzien van sociale competentie niet zichtbaar gemaakt kunnen worden. Er is onvoldoende zicht op de mogelijkheden om het effect van investeringen in sociale competentie adequaat te evalueren. In het vorige hoofdstuk is een start gemaakt met het verhelderen van het begrip sociale competentie. Op basis van Nederlandse en internationale publicaties is een begripsanalyse gemaakt.

In dit hoofdstuk maken we keuzen ten aanzien van de afbakening van het begrip sociale competentie en ordenen van daaruit de verschillende componenten van het begrip die we in de literatuur hebben aangetroffen (paragraaf 3.2). We doen dat vanuit het perspectief van sociale competentie als onderwijsdoel. Het gaat daarbij om de vraag wat de school kan, mag en moet proberen te beïnvloeden. Deze evaluatie resulteert in een schema waarin componenten van sociale competentie zijn opgenomen die in de huidige maatschappelijke omstandigheden deel uit zouden moeten maken van de ontwikkeling van kinderen en jongeren.

In de literatuur die in hoofdstuk 2 is besproken, zijn niet alleen begripsmatige kwesties aan de orde geweest, maar ook verschillende manieren om sociale competentie te meten. We bespraken de beperkingen en problemen die elk van deze manieren met zich meebrengt. In paragraaf 3.3 formuleren we op basis van de bevindingen in hoofdstuk 2 een aantal aandachtspunten voor het



een grotere kans bieden op maatschappelijk succes (opleiding, arbeid). Het gaat dan om sociale vaardigheden, je houden aan fatsoensregels, enzovoorts. Dit zijn elementen die nodig zijn om toegang te krijgen tot en te functioneren in relevante maatschappelijke sectoren. Voor een groot deel betreft dit het leren van culturele codes, ofwel elementair sociaal en cultureel kapitaal. In de huidige samenleving zijn in toenemende mate ook elementaire zelfredzaamheid, durf, en communicatievermogen nodig voor maatschappelijk functioneren. Het tweede criterium vloeit voort uit de stelling dat het handelen van jongeren niet alleen gericht moet zijn op het eigen maatschappelijke succes, maar ook op het nemen van verantwoordelijkheid voor de samenleving. Dit impliceert zaken als respect, zorgzaamheid, maar ook het kunnen en willen leveren van een kritische bijdrage aan de inrichting van de samenleving.

Vanuit de criteria *bijdrage aan maatschappelijke kansen en bijdrage aan maatschappelijke verantwoordelijkheid*, leveren beide benaderingen van sociale competentie die in hoofdstuk 2 zijn beschreven, relevante elementen. Het belang van het eerste, ontwikkelingspsychologische, perspectief is dat sociale competentie gerelateerd wordt aan de specifieke, leeftijdsgebonden, ontwikkelingsfase van kinderen/jongeren. Sociale competentie, en ook de afzonderlijke aspecten daarvan, zijn nodig om de ontwikkelingstaken te vervullen die kinderen op weg naar volwassenheid tegenkomen: vriendschappen aangaan, samenwerken, en dergelijke. Ook de wijze waarop het ontwikkelingspsychologische begrip sociale competentie uiteen wordt gelegd, is bruikbaar voor het operationaliseren en meetbaar maken van het begrip. We vinden in de literatuur allereerst een onderscheid tussen de intrapersonlijke en interpersoonlijke dimensie van sociale competentie. Een tweede onderscheid is dat tussen kennis, vaardigheden en houdingen. Wanneer we deze beschouwen als de assen van een matrix, kunnen we de aldus ontstane 'cellen' verder invullen. Uit de literatuur komen de volgende aspecten van sociale competentie naar voren. De intrapersonlijke kolom omvat de houdingsaspecten zelfvertrouwen en zelfrespect, het kennisaspect zelfkennis, en de vaardigheidsaspecten regulering van eigen impulsen/emoties, zelfcontrole en zelfdisciplineren. De interpersoonlijke kolom omvat het houdingsaspect sociale waarden, het kennisaspect sociale cognitie, en de vaardigheidsaspecten sociale probleemoplossingsvaardigheden

uitwerking van sociale competentie als onderwijsdoel. Verder worden vanuit het perspectief op sociale participatie en burgerschap ook binnen de houdingscomponent andere accenten gelegd dan in een ontwikkelingspsychologisch perspectief. Waarden en houdingen als vertrouwen, respect, betrokkenheid en verantwoordelijkheidsgevoel worden hier naar voren gebracht. Hoewel ook vanuit dit perspectief de verwachtingen die bestaan ten aanzien van de sociale competentie van kinderen en jongeren uiteraard variëren afhankelijk van de leeftijdsfase, is een duidelijke fasering hier niet uitgewerkt.

We vatten het bovenstaande samen in een schema, waarin de componenten van sociale competentie, zoals ze in de literatuur worden aangetroffen, zijn geordend onder de dimensies intrapersoonlijk – interpersoonlijk - maatschappelijk, en attitude - (reflectieve) kennis – vaardigheden. Deze indeling en ordening dient een analytisch doel. De onderscheiden componenten van sociale competentie betreffen alle zaken die nodig zijn om sociaal competent te kunnen *handelen*. Ofwel: componenten nodig voor het vervullen van *sociale taken*.

Schema 1 Componenten van sociale competentie

	intrapersoonlijk	interpersoonlijk	maatschappelijk
attitude	zelfvertrouwen	vertrouwen in anderen	democratisch
	zelfrespect	anderen respecteren	gelijkheid/ gelijkwaardigheid
		betrokkenheid bij anderen	rechtvaardig- heid/zorg
	verantwoordelijkheid willen nemen voor eigen handelen	verantwoordelijkheid willen nemen voor relaties met anderen	verantwoordelijk- heid voor de samenleving willen nemen/willen participeren
	zelfstandigheid in de zin van eigen koers durven varen	dialogoog met anderen willen aangaan	ieders stem willen horen

Definition and Selection of Competencies. Dit project is gericht op het selecteren van die 'sleutelcompetenties' die burgers in hun leven nodig hebben. In de terminologie van onze studie gaat het onder andere om sociale taken. Het uiteindelijke doel van het project is het meetbaar maken van competenties in het kader van internationaal vergelijkend onderzoek. De volgende sleutelcompetenties worden geformuleerd:

- autonoom kunnen handelen (bijvoorbeeld. in staat zijn om voor de eigen rechten, belangen, verantwoordelijkheden, beperkingen en behoeften, op te komen);
- 'gereedschappen' (tools) interactief kunnen gebruiken (bijvoorbeeld. in staat zijn om kennis en informatie interactief te gebruiken);
- kunnen functioneren in sociaal heterogene groepen (bijvoorbeeld. kunnen samenwerken).

Deze sleutelcompetenties komen tot uiting in het handelen van mensen. Competent handelen vraagt om kennis, vaardigheden, attitudes, emoties, waarden en motivatie. Deze aspecten maken samen 'de interne structuur van een competentie' uit. In ons schema van sociale competentie wordt een inhoudelijke structurering aangebracht van dergelijke aspecten op het terrein van sociale competentie. In de onlangs gepubliceerde Strategy Paper van de OECD (Rychen & Salganik, 2002) ontbreekt een nadere structurering.

3.3 Criteria voor het verzamelen en beoordelen van instrumenten

In de vorige paragraaf is een beredeneerd voorstel gedaan voor een (brede) invulling van het begrip sociale competentie. Uit de keuzes die we daar hebben gemaakt, vloeien enkele overwegingen voort ten aanzien van de zoektocht naar geschikte meetinstrumenten. We presenteren die overwegingen hier, in de vorm van *criteria* voor zowel het opsporen als het beoordelen van instrumenten. We maken daarbij onderscheid naar criteria die voortkomen uit de gekozen invulling van het begrip sociale competentie enerzijds, en criteria die te maken hebben met meetprocedures anderzijds. In paragraaf 2.9 en 2.10 is een schets gegeven van verschillende wijzen waarop (aspecten) van



op het niveau van inspanningen meetinstrumenten te zoeken, is gelegen in het feit dat we in deze studie sociale competentie zien als onderwijsdoel. Dat wil zeggen als een doel waar scholen gericht aandacht aan moeten besteden. Voor een evaluatie of monitoring van sociale competentie als onderwijsdoel is het derhalve van belang om behalve over resultaten op leerlingniveau ook iets te kunnen zeggen over wat scholen of andere leeromgevingen doen om de sociale competentie van leerlingen te bevorderen.

Het meten van voortgang

Ook het derde criterium heeft te maken met het feit dat sociale competentie hier als onderwijsdoel wordt opgevat. De consequentie daarvan is dat we sociale competentie beschouwen als (door onderwijs) *beïnvloedbaar*, en niet als een vastliggend persoonskenmerk. Voor de instrumenten is dat onderscheid van betekenis. Het maakt immers uit of een instrument is ontworpen om vast te stellen 'hoe iemand is', of om vast te stellen 'hoe het staat met iemands ontwikkeling'. Een tweede aspect hieraan is dat vooral die instrumenten interessant zijn die bedoeld zijn voor alle kinderen of jongeren in een bepaalde leeftijdsgroep, en niet alleen of specifiek voor (de identificatie van) risicojongeren. In het laatste geval zal er een accent liggen op 'problematische gedrag', en dat vormt voor sociale competentie zoals in deze studie bedoeld niet alleen een te beperkt kader, het is ook inhoudelijk ongewenst.

Leeftijdsgroepen

Sociale competentie heeft voor verschillende leeftijdsgroepen verschillende inhouden. Dat is zowel het geval voor het ontwikkelingspsychologische perspectief als voor het perspectief van sociale participatie en burgerschap. Hoewel het laatste perspectief vooral focust op 'eindgedrag' (wat moet men kunnen om volwaardig te participeren in de samenleving), is het ook daar evident dat er sprake is van leeftijdsgebondenheid als het gaat om het meten van opbrengsten. In de eerste plaats omdat er sprake is van groei van vaardigheden met het toenemen van de leeftijd, samenhangend met groei en ontwikkeling op andere ontwikkelingsdomeinen (denk aan cognitieve vermogens), en beïnvloed door inspanningen van het onderwijs. In de tweede plaats



omdat er leeftijdsgebonden verschillen zijn in context: adolescenten bewegen zich in andere en ruimere maatschappelijke domeinen dan jonge kinderen. Het is dus van belang om in de inventarisatie van instrumenten te letten op de leeftijdsgroep waarvoor een bepaald instrument ontwikkeld of geschikt is.

3.3.2 Methodologische en praktische criteria

Culturele en/of sociale verscheidenheid

In de gevonden literatuur wordt weinig systematische aandacht besteed aan verschillen tussen leerlingen. Wel wordt er gekeken naar leeftijdafhankelijke verschillen, en naar verschillen tussen jongeren met een normale en jongeren met een problematische ontwikkeling. Slechts in een enkel artikel wordt het hanteren van verschillende doelen op het gebied van sociale competentie voor verschillende groepen leerlingen aan de orde gesteld. Toch liggen hier belangrijke (theoretische en methodologische) vragen, die te maken hebben met wat eerder is gesteld over de inherente normativiteit van sociale competentie. Wat als wenselijk wordt gezien vanuit ontwikkelingspsychologisch en/of maatschappelijk perspectief is niet waarde vrij, en niet per definitie voor iedereen op dezelfde wijze geldig. Zo kan de grens voor 'afwijkend' gedrag verschillen voor jongens en voor meisjes, samenhangend met specifieke opvattingen over hoe jongens en meisjes zich horen te gedragen. En zo zijn er ook etnische en/of (sociaal-) culturele verschillen in denkbeelden over wat gewenst, normaal, competent is. Als het gaat om de keuze van instrumenten, zijn voor het vraagstuk van sociale en culturele verschillen geen eenvoudige oplossingen voorhanden. Maar wel is het van belang na te gaan in hoeverre men zich er bij de ontwikkeling van instrumenten van bewust is geweest dat culturele bias een rol kan spelen. Zijn er bijvoorbeeld gegevens beschikbaar van de betrouwbaarheid en validiteit voor verschillende (sub)culturele groepen?

Verschillende contexten

Een evenzeer gecompliceerd vraagstuk is dat van de verschillende contexten. Verschillende studies laten zien dat kinderen zich zelfs binnen één en dezelfde

school anders kunnen gedragen, afhankelijk van de kenmerken van de docent en de aard van de les. De ene sociale situatie roept ander gedrag op dan de andere, en beschikbare competenties hoeven niet altijd te worden ingezet en dus zichtbaar te zijn. Ook vragen verschillende contexten weer verschillende competenties: de vaardigheden die een basisschoolleerling moet hebben in de klas (bijvoorbeeld met veel verschillende leerlingen op een plezierige manier omgaan en willen samenwerken), hoeft hij of zij thuis niet te gebruiken, en op het sportveld moeten ze soms zelfs even opzij worden gezet. Die contextgebondenheid impliceert dat idealiter over meetinstrumenten voor sociale competentie bekend zou moeten zijn voor welke context het instrument geschikt is of is ontwikkeld, dan wel of ze meerdere contexten bestrijken. Bij selectie van instrumenten kan het laatste een belangrijk criterium zijn.

Relatieve oordelen, 'halo-effect' en subjectiviteit

In hoofdstuk 2 zijn verschillende typen meetinstrumenten besproken die in internationaal onderzoek zijn gebruikt voor het meten van (aspecten van) sociale competentie. De twee meest voorkomende, en ook makkelijkst toepasbare typen instrumenten zijn vragenlijsten voor kinderen en jongeren zelf, gebaseerd op zelfbeoordeling, en vragenlijsten voor leerkrachten of andere opvoeders, gebaseerd op oordeel-van-anderen. Instrumenten gebaseerd op zelfbeoordeling hebben een aantal problemen, zoals we in paragraaf 2.10 hebben geschetst. Ze vereisen een voldoende mate van reflectievermogen en distantie, en zijn voor sommige aspecten meer geschikt (bijvoorbeeld meting van kennis en inzicht) en voor andere aspecten minder (bijvoorbeeld meting van sociaal-communicatieve vaardigheden). Ze zijn ook voor jonge kinderen niet goed toepasbaar.

Bij oordeel-door-anderen, met name door leerkrachten of andere (groeps)opvoeders, spelen echter weer andere problemen een rol. Deze oordelen hebben als mogelijk bezwaar dat ze relatief zijn. Leerkrachten hebben de neiging hun leerlingen ten opzichte van elkaar te beoordelen. Daarvoor hanteren ze een eigen norm, die gelijk is aan de gemiddelde leerling in de groep. Een kind dat als sociaal sterk wordt beoordeeld in de ene groep, hoeft dat oordeel niet te krijgen in een andere groep. Het feit dat zulke oordelen relatief zijn,

arbeidsintensieve en ingewikkelde manieren om componenten van sociale integratie te meten, de revue gepasseerd. Met het oog op gebruik van zulke metingen voor evaluatie van schoolbeleid verdienen, alleen al uit kostenoverwegingen, eenvoudig afneembare instrumenten de voorkeur boven meer complexe vormen van meting.

3.3.3 Samenvatting

Samengevat formuleren we de volgende criteria voor het opsporen en beoordelen van instrumenten voor het evalueren en meten van sociale competentie als onderwijsdoel.

We zoeken naar instrumenten:

- voor het meten van sociale competentie op intrapersoonlijk, interpersoonlijk en maatschappelijk niveau;
- die reflectie meten;
- voor het meten van effect op leerlingniveau en voor het in kaart brengen van inspanning op klas- en schoolniveau;
- waarmee voortgang of ontwikkeling kan worden gemeten (niet louter persoonskenmerken);
- die bedoeld zijn voor alle kinderen en jongeren (niet alleen risicogroepen);
- die afgestemd zijn op specifieke leeftijdsgroepen (in de range van 4-18 jaar).

Bij de beoordeling van de instrumenten moet gekeken worden naar:

- culturele bias;
- contextafhankelijkheid;
- mogelijke vertekening van de resultaten door relatieve oordelen; halo-effect en subjectiviteit;
- bruikbaarheid in de praktijk.



4. Instrumenten

4.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk is het begrip sociale competentie uiteengelegd in een aantal componenten, en zijn enkele criteria geformuleerd waaraan instrumenten idealiter zouden moeten voldoen, willen ze geschikt zijn om (aspecten van) sociale competentie te meten. Dit hoofdstuk bevat een overzicht en beoordeling van de verzamelde Nederlandstalige meetinstrumenten. De volgende vragen staan centraal:

4. Welke (betrouwbare en valide) meetinstrumenten zijn beschikbaar voor de onderscheiden elementen van sociale competentie?
5. Welke (typen) instrumenten ontbreken om sociale competentie in brede zin te meten?

Het hoofdstuk is als volgt opgebouwd. In de eerste paragraaf verantwoorden we de wijze waarop de instrumenten zijn verzameld en de procedure waarmee de instrumenten vervolgens beschreven zijn. Vervolgens komt de beoordeling die geleid heeft tot de selectie van een beperkt aantal van die instrumenten als mogelijk bruikbaar aan de orde. De daarop volgende paragrafen bevatten een overzicht van de geselecteerde instrumenten voor elke component van sociale competentie. In de laatste paragraaf volgen de samenvatting en conclusies.

4.2 Inventarisatie, selectie en beoordeling van instrumenten

4.2.1 Inventarisatie

De inventarisatie van instrumenten voor het meten van sociale competentie is beperkt tot Nederlandstalige instrumenten, of beter: tot in Nederlands onderzoek beproefde en voor de Nederlandse situatie geschikt gemaakte instrumenten. Ook die buitenlandse instrumenten die zijn vertaald in het Nederlands, en eventueel aangepast voor de situatie op Nederlandse scholen, vallen daarmee binnen het bestek van deze inventarisatie.



(zie paragraaf 3.3) en die specifiek zijn voor het onderwerp sociale competentie. Die staan hieronder vermeld onder IV.

I. Algemene kenmerken

1. Doelgroep leeftijd en schooltype, alle leerlingen of uitvallers
2. Meetpretentie welk(e) element(en) van sociale competentie word(t)(en) gemeten
3. Verkrijgbaarheid uitgegeven door? Waar hebben we het gevonden
4. Wijze van afnemen klassikaal, groep, individueel
5. Type instrument beoordelingsschaal, vragenlijst, logboek, enzovoort
6. Beoogde invuller(s) leerling, leerkracht, enzovoort
7. Duur afname en verwerking
8. Meetniveau school, klas, leerling, aggregatie mogelijk
9. Verwijzing literatuur, onderzoek

85



II. Inhoud, gebruik en uitwerking

1. Hoe wordt het instrument gebruikt
2. Hoe wordt de score berekend
3. Materiaal

III. Beoordeling volgens criteria COTAN

1. Uitgangspunten bij instrumentconstructie
2. Kwaliteit van het materiaal
3. Kwaliteit van de handleiding
4. Normen
5. Betrouwbaarheid
6. Begripsvaliditeit
7. Criteriumvaliditeit

IV. Additionele beoordeling

1. Kan het onderwijsopbrengst meten
2. Meet het instrument vooruitgang
3. Is het gemakkelijk en praktisch af te nemen
4. Meet het effect of inspanning
5. Houdt het rekening met culturele en/of sociale verscheidenheid
6. Is het instrument gevoelig voor bias, relatieve oordelen of het halo-effect
7. Houdt het instrument rekening met verschillende contexten
(klas, schoolplein, thuis)

De gevonden instrumenten zijn aan de hand van bovenstaande aandachtspunten beschreven. Daarbij doen sommige aandachtspunten dienst bij het beschrijven van het instrument, terwijl andere punten beoordelingscriteria zijn. De algemene kenmerken geven een kort beeld van het instrument. De belangrijke beoordelingscriteria die er in voor komen zijn: doelgroep (I1), meetpretentie (I2), wijze van afnemen (I4), type instrument (I5), beoogde invuller (I6) en afnameduur (I7). We lichten deze criteria hieronder nader toe.

Ad I1: Doelgroep

Voor welke doelgroep is het instrument bestemd? Zoals vermeld in hoofdstuk 3 is gezocht naar instrumenten die geschikt zijn voor de leeftijdsgroep van vier tot achttien jaar, te weten de leerlingen in het primair onderwijs en het voortgezet onderwijs. Er zijn instrumenten die voor alle leerlingen in het primair onderwijs geschikt zijn. Andere instrumenten richten zich op het voortgezet onderwijs of het speciaal onderwijs. Ten slotte zijn er instrumenten die speciaal bedoeld zijn voor een beperkte leeftijdscategorie, bijvoorbeeld brugklasleerlingen of leerlingen uit groep zes.

Ad I2: Meetpretentie

Eén van de belangrijkste beoordelingscriteria wordt gevormd door het ontwikkelde sociale competentieschema: op welke component(en) van sociale competentie heeft het instrument betrekking? In een aantal gevallen bleek dat betrekkelijk eenvoudig. Waar de naam van het instrument of van de subschalen overeen komt met de omschrijving van één of meer cellen uit het schema, is

het betreffende instrument c.q. de subschaal in de betreffende cel geplaatst. Vooral bij die instrumenten die heel duidelijk gericht zijn op een specifieke attitude of gedraging, is de plaats in het schema meestal evident. Van een groot aantal instrumenten is de meetpretentie daarentegen minder duidelijk. Een analyse van de items moest dan uitkomst bieden. Hetzelfde is gebeurd bij die instrumenten die 'ontwikkelingstaken' of 'sociale taken' (zie voor deze begrippen hoofdstuk 2) bevragen. Bijvoorbeeld: 'Dit kind heeft vriendjes', 'dit kind is populair' of 'dit kind kan goed omgaan met conflicten'. Daarbij zijn we nagegaan wat de componenten van sociale competentie zijn waarop deze taken een beroep doen.

Ad I4: Wijze van afnemen

Vragenlijsten die door de leerlingen zelf ingevuld worden, kunnen meestal klassikaal worden afgenomen. Observatie- of vragenlijsten die door de leerkracht moeten worden ingevuld, worden per leerling afgenomen. Ze kunnen overigens wel gebruikt worden om een gehele klas mee te meten. Sommige instrumenten zijn bedoeld als diagnostisch instrument. Deze instrumenten gaan dieper in op een bepaald aspect van sociale competentie en zijn alleen bedoeld voor leerlingen met een problematische ontwikkeling of uitzonderlijk gedrag op een bepaald gebied, bijvoorbeeld kinderen met angststoornissen. Die instrumenten worden per leerling afgenomen en zijn niet geschikt voor een hele groep.

Ad I5 en I6: Type instrument en beoogde invuller

In de literatuur worden vele typen instrumenten genoemd (zie hoofdstuk 2). Interviews, rollenspellen, video-technieken, sociometrische instrumenten, vragenlijsten, observatie-instrumenten, enzovoort. De meeste verzamelde instrumenten zijn vragenlijsten en observatielijsten. Vragenlijsten worden veelal door de leerling zelf ingevuld; observatielijsten hebben doorgaans de leerkracht als beoogd invuller.

Het is voor het doel van deze studie van belang dat een instrument eenvoudig bruikbaar is in de onderwijspraktijk. Instrumenten die tijdrovend zijn of qua dataverzameling ingewikkeld, zijn daarom minder geschikt.

het materiaal, de kwaliteit van de handleiding, de beschikbaarheid van normen, de betrouwbaarheid en de validiteit. De validiteit is onderverdeeld in begripsvaliditeit en criteriumvaliditeit. Voor de instrumenten waarvoor een COTAN-beoordeling beschikbaar is, is deze overgenomen. Voor het grootste deel van de instrumenten bestaat echter geen COTAN-beoordeling. Sommige van de beschrijvingen bij deze instrumenten geven wel aan dat validiteits- en/of betrouwbaarheidsonderzoek is uitgevoerd. Als duidelijke gegevens beschikbaar zijn, is dat opgenomen in de beschrijving.

Ad IV Additionele beoordelingscriteria

Naast bovengenoemde beoordelingscriteria, is ook een aantal andere aspecten toegevoegd waaraan de instrumenten moeten voldoen om geschikt te zijn voor het meten van de sociale competentie van leerlingen. Deze criteria zijn gemotiveerd in paragraaf 3.3

1. Kan het instrument onderwijsopbrengst meten
2. Meet het instrument vooruitgang
3. Is het gemakkelijk en praktisch af te nemen
4. Meet het effect of meet het inspanning
5. Houdt het instrument expliciet rekening met culturele en/of sociale verscheidenheid
6. Is het instrument gevoelig voor bias, relatieve oordelen of het halo-effect
7. Houdt het instrument rekening met verschillende contexten (klas, schoolplein, thuis)

Ad IV 1 en 2. Geschikt voor het meten van vooruitgang en onderwijsopbrengsten

Sociale competentie als onderwijsdoel impliceert dat (aspecten van) sociale competentie door onderwijs beïnvloedbaar is. Anders geformuleerd: we beschouwen sociale competentie niet als een vastliggend persoonskenmerk. Een instrument voor het meten van sociale competentie moet dan ook geschikt zijn om bij leerlingen vooruitgang te meten. Een instrument dat primair gericht is op het meten van persoonskenmerken die niet of moeilijk veranderbaar zijn, is daartoe ongeschikt.

instrumenten meet uitkomsten, en is geschikt om het 'effect' van de inspanningen die een school verricht te meten. Daarnaast is gezocht naar instrumenten die geschikt zijn om sociale competentie op klas- of schoolniveau in kaart te brengen. Zo'n instrument geeft aan wat een school doet om de sociale competentie van leerlingen te bevorderen. Zo zijn er instrumenten die het 'pedagogisch klimaat' op een school meten, zoals dat door de leerling of de leerkrachten wordt ervaren. Een instrument dat 'inspanning' meet, kan gebruikt worden om effecten op het terrein van sociale competentie op leerlingniveau te interpreteren.

Ad IV 5: Expliciete aandacht voor culturele diversiteit

Culturele diversiteit is weliswaar geen beoordelingscriterium, maar wel een aspect dat in de beschrijving van de instrumenten is meegenomen. Het bestrijden van onderwijsachterstanden is logischerwijs vooral van belang op scholen waar veel leerlingen uit de 'lagere' milieus zitten, vaak van allochtone afkomst. De vraag is in hoeverre daarmee in de instrumenten rekening wordt gehouden. Expliciet rekening houden met de culturele verscheidenheid in klassen kan op verschillende manieren, bijvoorbeeld: sommige instrumenten hebben normen voor verschillende groepen; andere instrumenten stellen vragen over de multiculturaliteit in de klas.

Ad IV 6: Bias

Instrumenten kunnen lijden aan verschillende soorten bias. In de beschrijving van de instrumenten is met een aantal typische vormen van bias rekening gehouden: relatieve oordelen, subjectiviteit en halo-effect. Zie voor de toelichting hierop paragraaf 3.3.

Naast deze vormen van bias heeft het ene instrument ook meer last van culturele bias dan het andere. Sommige instrumenten zijn sterk normatief. Zo zijn er instrumenten die maatschappelijke waarden en normen betreffen, waarbij het cultureel bepaald is wat positief gewaardeerd wordt ('het juiste antwoord'). Bij het beschrijven van instrumenten zijn we er overigens wel van uitgegaan dat het gaat om sociale competentie in de Nederlandse onderwijscontext. De voorkeur verdient een instrument dat zo weinig mogelijk 'last' heeft van bias, waarbij moet worden opgemerkt dat minder van het ene type bias

sociale competentie van een hele groep leerlingen in een beperkte tijd te meten. Dit criterium verkleint het aantal bruikbare instrumenten met vijf.¹⁷

COTAN

Een goede COTAN-beoordeling is, zoals aangegeven, niet als selectiecriterium gehanteerd. Deze is echter wel gebruikt bij de beschrijving van de instrumenten. De belangrijkste reden is dat slechts een klein deel van de geïnventariseerde instrumenten door de COTAN is beoordeeld. Daarvan heeft nog eens een deel een matige of nog minder goede beoordeling van de COTAN ontvangen. Ook is het zo dat er instrumenten zijn die wél over een goede COTAN-beoordeling beschikken, maar waaruit slechts enkele subschalen of items voor ons doel bruikbaar zijn. Het is niet uitgesloten dat de COTAN-beoordeling van deze items of schalen anders uitpakt dan voor het gehele instrument.

97

4.3.2 De uiteindelijke lijst

De beschrijvingsaspecten 'doelgroep' en 'meetpretentie' zijn gebruikt om een overzicht van de instrumenten te krijgen: wat 'meten' de instrumenten binnen het concept sociale competentie, en bij wie wordt informatie verzameld? Voor de ordening van de instrumenten is het in hoofdstuk 3 ontwikkelde schema gebruikt. Er is allereerst een onderscheid gemaakt tussen 'attitude', 'kennis', 'reflectie' en 'vaardigheid', in combinatie met de dimensies 'intra-persoonlijk', 'interpersoonlijk' en 'maatschappij'. Daarbinnen is vervolgens een onderverdeling gemaakt naar instrumenten die geschikt zijn voor het primair onderwijs (vier tot twaalf jaar) en instrumenten die geschikt zijn voor het voortgezet onderwijs

¹⁷ • Lier, P.A., e.a. (1993). *Nijmegen-California Kinder Sorteertehnik*. (Dit instrument vereist individuele afname per leerling. De benodigde tijd is een half uur tot anderhalf uur per leerling.)
• Bosma, H.A. (1985). *Groninger Identiteitsontwikkelingsschaal (GIDS)* (Dit instrument betreft een semi-gestructureerd interview met iedere leerling van circa twee à drie uur.)
• De Piloot (PI-school Rotterdam) (z.j.). *Ontwikkelingsoverzicht*. (Dit betreft een zeer uitgebreid instrument, waarvan bovendien te weinig gegevens over de kwaliteit bekend zijn. Het instrument is ten slotte niet uitgegeven, maar uitsluitend ontwikkeld voor de betreffende school.)
• Westenberg, P.M. e.a. (2002). *ZALC: Zinnen aanvullijst Curium*. (De scoring van de gegevens die met dit instrument zijn verkregen is heel arbeidsintensief; iedere uiting van een leerling moet a.d.h.v. een scorehandleiding worden ingedeeld in een zogenoemde ego-stadium.)
• Memelink, D.J. (z.j.). *Ontwikkelingsvolgmodel Jonge Kinderen*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, faculteit Educatieve Opleidingen Seminarium voor Orthopedagogiek. (Dit instrument geeft ontwikkelingslijnen, waarbij aan de hand van het gedrag van het kind, door de leerkracht vakjes moeten worden ingekleurd. De gedragsbeschrijvingen zijn betrekkelijk ruim en bevatten per beschrijving verschillende stellingen. Interpretatie van de resultaten is daardoor moeilijk.)

Tabel 2b: Aantal geselecteerde instrumenten per cel

	intrapersoonlijk		interpersoonlijk		maatschappelijk		TOTAAL		
	po	vo	po	vo	po	vo	po	vo	TOTAAL
Attitude	8	2	8	4	0	1	16 (10)	7 (5)	23 (13)
Kennis	1	1	0	1	0	1	1	3 (2)	4 (3)
Reflectie	1	0	1	0	0	0	2 (1)	0	2 (1)
Vaardigheden	9	1	13	4	0	0	22 (13)	5 (4)	27 (16)
TOTAAL	19 (13)	4 (2)	22 (15)	9 (7)	0	2 (1)	41 (15)	15 (7)	56 (20)

Tabel 2c: Overzicht van de geselecteerde instrumenten voor sociale competentie op klas- en schoolniveau

	po	vo
Klas- en schoolniveau	8, 10, 23 81a, 84, 85	32, 52, 53, 64, 84

Bezien we de tabellen, dan valt een aantal zaken meteen al op. Ten eerste zijn de cellen erg ongelijk gevuld. Er zijn maar weinig instrumenten gevonden die naar kennis (3) of reflectie (1) vragen. Voor attitude (13) en vaardigheden (16) is daarentegen een ruime hoeveelheid instrumenten aangetroffen. Verder zien we dat 'maatschappelijk' een vrijwel lege kolom blijft. We hebben één instrument gevonden dat betrekking heeft op deze dimensie. De meeste instrumenten zijn te vinden voor de dimensies intrapersoonlijk en interpersoonlijk. Ten slotte zijn er ruim twee keer zoveel instrumenten gevonden voor leerlingen in het primair onderwijs dan voor leerlingen in het voortgezet onderwijs.

In de volgende paragrafen worden de geselecteerde instrumenten per cel besproken: om welke instrumenten gaat het en welk(e) aspect(en) van sociale competentie worden (hoe) gemeten? (paragraaf 4.4 t/m paragraaf 4.7). In paragraaf 4.8 bespreken we de instrumenten die sociale competentie op klas- en schoolniveau meten. Naar de instrumenten wordt verwezen met nummers. De volledige verwijzingen naar de geïnventariseerde instrumenten zijn te vinden in bijlage 1. Voor de beschrijvingen van de instrumenten die uiteindelijk zijn geselecteerd, verwijzen we naar bijlage 2.

4.4 Attituden

4.4.1 Intrapersoonlijke attituden

De dimensie intrapersoonlijke attituden hebben we onderscheiden in de componenten 'zelfvertrouwen', 'zelfrespect', 'verantwoordelijkheid willen nemen voor het eigen handelen' en 'zelfstandigheid in de zin van een eigen koers durven varen'.

Primair onderwijs

Er zijn acht instrumenten voor leerlingen in de leeftijd van het primair onderwijs gevonden.

De meeste instrumenten betreffen oordelen van de leerkracht. De *ADO, Vragenlijst welbevinden en werkhouding* (16) van Houtveen, meet onder andere sociaal-emotioneel gedrag. De leerkracht beoordeelt in hoeverre een kind 'vertrouwen heeft in het eigen kunnen'. Van dit instrument is geen COTAN-beoordeling beschikbaar.

Het instrument van Van Hoeven van Doornum (17: OBIS-toets) meet eveneens het zelfvertrouwen van leerlingen naar het oordeel van leerkrachten. In dit geval gaat het om kleuters. Er zijn zowel positief als negatief gestelde items. Er bestaan nog geen gegevens over de kwaliteit van het instrument.

Van het instrument van Bleichrodt, Resing en Zaal (19: SCHOBL-R) hebben twee van dertien subschalen betrekking op intrapersoonlijke attituden. Deze subschalen meten of een leerling 'zelfoverschattend' en 'ambitieuw' is. Dit zijn aspecten van sociale competentie die in ons schema (hoofdstuk 3) niet zijn onderscheiden. De leerkracht beoordeelt de leerlingen (vier- tot twaalfjarigen in dit geval). De beoordeling door de COTAN van dit instrument is positief.

Om scores op deze schalen te krijgen is de afname van zowel de A-versie als de B-versie van het instrument nodig, in totaal gaat het om 104 items.

De *Apeldoornse vragenlijst* (AVL) van Verweij (31) meet 'zelfwaardering'; dit is één van vier schalen. Beoordeling geschiedt door de leerkracht. Het is een instrument voor leerlingen bij de overgang naar het primair onderwijs; het gaat dus om een beperkte leeftijdsgroep. De COTAN-beoordeling is op sommige punten positief.

Het *Prima-leerlingprofiel* (65), ontwikkeld door het ITS en het SCO-Kohnstamm Instituut, bevat items die betrekking hebben op intrapersonlijke attitudes.

Aan de leerkracht wordt gevraagd aan te geven of een kind zelfvertrouwen heeft. Er is van dit instrument geen COTAN-beoordeling beschikbaar.

Sommige instrumenten maken gebruik van het oordeel van leerlingen zelf. De *Vragenlijst voor leerlingen* van Knuver (14) meet 'zelfvertrouwen', als één van vier subschalen. Dit instrument maakt gebruik van zelfbeoordeling door leerlingen in groep zeven en acht. Er zijn geen gegevens over de kwaliteit van het instrument.

De CBSK van Veerman, Straathof, Treffers, Van den Bergh en Van Brink (46) heeft één bruikbare schaal (van de zes). Deze schaal meet 'eigenwaarde', en is gebaseerd op zelfbeoordeling door leerlingen vanaf acht jaar.

De COTAN-beoordeling is alleen op criteriumvaliditeit negatief.

Het instrument van Luteijn, Van Dijk en Van der Ploeg (67: NPV-J) meet 'persoonlijke inadequatie' en 'zelfvertrouwen'. Het gaat om twee van de vijf schalen. Kinderen in de leeftijd van negen tot vijftien jaar beoordelen zichzelf. De COTAN-beoordeling is positief (met uitzondering van het onderdeel 'normen'). Dit instrument is betrekkelijk oud (1981).

Voortgezet onderwijs

Er zijn twee instrumenten voor het voortgezet onderwijs aangetroffen.

Van Kamp en Klip (20) ontwikkelden een instrument voor zelfwaardering:

De Sociale Cognitielijst. Het instrument bestaat uit twee delen, waarvan het tweede deel vragen bevat over de leerling. Het instrument maakt gebruik van zelfbeoordeling en is geschikt voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs en oudere leerlingen. Het instrument is vrij oud (bijna 25 jaar).

De *Junior Nederlandse Persoonlijkheids Vragenlijst* van Luteijn, Dijk en Van der Ploeg (NPV-J: 67) meet 'persoonlijke inadequatie' en 'zelfvertrouwen'.

Het instrument is zowel geschikt voor het voortgezet onderwijs als het primair onderwijs (zie voor een beschrijving hierboven). Ook dit is een weinig recent instrument.

namelijk 'vrijpostig', 'bazig', 'gehoorzaam' en 'meevoelend'. Vooral de subschaal 'meevoelend' verwijst naar een cel in het ontwikkelde schema van sociale competentie, namelijk 'betrokkenheid bij anderen'. De leerkracht beoordeelt het gedrag c.q. de attituden van leerlingen en het instrument heeft betrekking op alle leeftijdsgroepen binnen het primair onderwijs. De beoordeling door de COTAN is positief.

De schalen van de AVL (31) die betrekking hebben op interpersoonlijke attituden zijn 'egocentrisme' en 'sociabiliteit'. Beoordeling geschiedt door de leerkracht (zie ook paragraaf 4.4.1).

Het *Prima-leerlingprofiel* (65) vraagt aan de leerkracht om onder andere een oordeel uit te spreken over 'het kind heeft met mij een goede relatie'. Dit item verwijst naar de houding van een leerling ten opzichte van een ander. (zie ook paragraaf 4.4.1)

Een laatste instrument waarin naar het oordeel van de leerkracht wordt gevraagd, is het instrument van Jenaplanschool OBS 'De Blijberg' (69). Het instrument is een leerlingrapport dat de ontwikkeling van het kind volgt op het cognitieve, het creatieve, het sociaal-emotionele en het motorische aspect, binnen de vier Jenaplan-basisactiviteiten Gesprek, Spel, Werk en Viering. In het instrument komen elementen van interpersoonlijke attituden voor, zoals 'is behulpzaam'. Er is weinig informatie beschikbaar over dit instrument.

Andere instrumenten die interpersoonlijke attituden meten, maken gebruik van zelfbeoordeling door de leerlingen. Instrument 14, de *Vragenlijst voor Leerlingen*, is al genoemd. Eén van de vier subschalen is interessant voor het meten van interpersoonlijke attitude, te weten 'anderen respecteren'.

Ook het instrument van Smits en Vorst (33: *de Schoolvragenlijst*) maakt gebruik van de beoordelingen van leerlingen van zichzelf. Dit instrument is geschikt voor leerlingen vanaf groep zeven. Twee van de tien subschalen zijn interessant, namelijk 'sociaal aanvaard voelen' en 'de relatie met leerkrachten'. Deze schalen kunnen opgevat worden als attituden ten aanzien van de relatie die een leerling met anderen heeft. Er is een goede COTAN-beoordeling.

De vragenlijst wordt op veel scholen gebruikt.

De NPV-J (67) meet 'sociale inadequatie', 'recalcitrantie' en 'dominantie' (drie van de vijf schalen van het instrument). Met name 'recalcitrantie' en



het eind van dit hoofdstuk op terug. De componenten 'sociaal aanvaard voelen' en 'sociale acceptatie' komen in ons schema niet voor, maar achten we wel van belang. Voor de volgende componenten zijn geen meetinstrumenten gevonden: 'vertrouwen in anderen', 'verantwoordelijkheid willen nemen voor relaties met anderen' en 'dialogoog met anderen willen aangaan'.

Van de vier instrumenten die voor leerlingen in het voortgezet onderwijs gebruikt kunnen worden om de dimensie interpersoonlijke attitude te meten, zijn er twee met een goede COTAN-beoordeling. Eén instrument is een versie gericht op het speciaal onderwijs. Het gaat bij alle instrumenten om zelf-beoordelingen. Ook voor wat betreft het voortgezet onderwijs dekken de geselecteerde instrumenten inhoudelijk slechts een deel van de dimensie 'interpersoonlijke attitude', te weten de component 'anderen respecteren'. Ook hier vinden we een instrument gericht op 'sociaal aanvaard voelen', een component die we toevoegen.

4.4.3 Maatschappelijke attitudes

In het ontwikkelde schema voor sociale competentie is de dimensie maatschappelijke attitudes onderscheiden in 'een democratische houding', een houding gericht op 'gelijkheid/gelijkwaardigheid' en 'rechtvaardigheid/zorg', 'verantwoordelijkheid voor de samenleving willen nemen/willen participeren' en 'ieders stem willen horen'.

Primair onderwijs

Er zijn geen instrumenten gevonden die de maatschappelijke dimensie van de attitudes van leerlingen in het primair onderwijs meten.

Voortgezet Onderwijs

Er is één instrument gevonden die de maatschappelijke dimensie van de attitudes van leerlingen in het voortgezet onderwijs meet. De vragenlijst van Van der Wal (3) heeft betrekking op zogeheten cross-curriculaire competenties (CCC's). Dit instrument is gebaseerd op instrumenten die gebruikt zijn voor internationaal vergelijkend onderzoek. Het instrument bestaat uit vijf onderdelen: 'burgerschap' (waaronder gelijke rechten en vrijheid van meningsuiting);

onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn geen instrumenten gevonden.

4.5.2 Interpersoonlijke kennis

De interpersoonlijke dimensie van (sociale) kennis betreft 'kennis van sociale regels en omgangsvormen'.

Primair onderwijs

Geen instrumenten gevonden

Voortgezet onderwijs

Het al eerder besproken instrument van Van Kamp en Klip (20) kan gebruikt worden om interpersoonlijke (sociale) kennis te meten. Het instrument meet kennis van omgangsvormen (één van de drie schalen). De leeftijdsgroep is beperkt. Het instrument richt zich uitsluitend op leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

Samenvattend zijn er ook voor de interpersoonlijke dimensie van (sociale) kennis weinig instrumenten beschikbaar. We vonden er maar één (voortgezet onderwijs).

4.5.3 Kennis van de maatschappij

Onder de maatschappelijke dimensie van (sociale) kennis hebben we 'kennis van de maatschappij' verstaan.

Primair onderwijs

Geen instrumenten gevonden.

Voortgezet onderwijs

De vragenlijst van Van der Wal (3) bevat een onderdeel 'kennis van de samenleving'. Een beschrijving van het instrument is hierboven te vinden (zie 'maatschappelijke attitude'). Een voorbeelditem van het onderdeel 'kennis van de samenleving' is: 'Algemene verkiezingen worden in democratische landen

Alleen bij nadere analyse van de schalen/items is één instrument gevonden dat een paar items bevat die betrekking hebben op intrapersonlijke reflectie. In het betreffende instrument beoordeelt de leerkracht het reflectievermogen van leerlingen.

4.6.2 Interpersoonlijke reflectie

Interpersoonlijke reflectie is onderscheiden in de componenten 'inzicht in (de wensen, mogelijkheden, beweegredenen van) anderen', 'inzicht in groepsprocessen' en 'inzicht in het effect van het eigen handelen op anderen'.

109 < <

Primair onderwijs

De *Sociale Competentie Observatielijst* van Joosten (SCOL: 71) betreft een korte lijst die niet is onderverdeeld in verschillende schalen. De lijst bevat één item dat verwijst naar interpersoonlijke reflectie, namelijk '[het kind] houdt rekening met de gevoeligheden van een ander'. De meetpretentie 'interpersoonlijke reflectie' is niet door de makers van het instrument maar door ons aan dit item toegekend. De auteurs plaatsen het item in de categorie 'aardig doen'. De lijst wordt door leerkrachten ingevuld.

Voortgezet onderwijs

Geen instrumenten gevonden.

Samenvattend, is er alleen voor het primair onderwijs één instrument beschikbaar waarin één item te vinden is gericht op het meten van de interpersoonlijke dimensie van reflectie.

4.6.3 Maatschappelijke reflectie

Onder de maatschappelijke dimensie van reflectie hebben we de volgende componenten verstaan: 'inzicht in de sociale structuur van de samenleving', 'inzicht in sociale processen (in- en uitsluiting)', 'inzicht in de invloed van de sociale structuur van de samenleving op intra- en interpersoonlijk functioneren', en 'inzicht in de eigen handelings(on)mogelijkheden met betrekking tot de sociale structuur van de samenleving'.

Het *Prima-leerlingprofiel* (65) bevat een paar items die betrekking hebben op intrapersonlijke vaardigheden. Het accent ligt daarbij overigens op werkhouding. Een voorbeelditem is '[de leerling] geeft snel op als iets niet lukt'. Het gaat hier om het kunnen reguleren van gedragsimpulsen.

De NPV-J (67) meet 'persoonlijkheidsaspecten' en valt in die zin buiten ons kader. Bij nadere analyse van de items gaat het echter (ook) om veranderbare elementen van sociale competentie. Zo gaat de schaal 'volharding' in op intrapersonlijke vaardigheden als zelfcontrole en zelfdisciplineren. Het instrument is diagnostisch van aard.

In het instrument van Jenaplanschool 'De Blijberg' (69) komen elementen van intrapersonlijke (regulatie)vaardigheden voor, zoals 'druk zijn', 'beurt kunnen afwachten' en 'doorzettingsvermogen' (zie verder paragraaf 4.4.2)

De SCOL (71) heeft een item dat zelfregulatie meet, namelijk '[de leerling] zet door als een taak niet direct lukt'. Het accent ligt ook hier op werkhouding.

De observatielijst *Kwetsbare Jonge Kinderen* (75) van Heide, Klompe en Kleinloog, is bestemd voor vierjarigen die een achterstand hebben. Er zijn vier gebieden: redzaamheid, omgangsgedrag, opvoedingsgedrag en leergedrag. 'Redzaamheid' en 'leergedrag' bevatten een aantal items die intrapersonlijke vaardigheden meten. Het instrument is geschikt om onderwijsopbrengsten te meten, maar doet dat binnen een korte periode (tijdsbestek van één jaar).

Ook de OVSO (*Observatielijst voor het beschrijven van de Sociaal-emotionele Ontwikkeling*: 79) van Schoolbegeleidingsdienst de Kempen is alleen voor kleuters geschikt. Deze lijst wordt wel de kleuter-LICOR genoemd en is gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. De schaal 'zelfcontrole' meet intrapersonlijke (regulatie)vaardigheden.

Voortgezet onderwijs

Voor het voortgezet onderwijs is er de NPV-J (67). Dit instrument (67) bevat items over 'zelfcontrole' en 'zelfdisciplineren' (zie hierboven).

Samenvattend, bestaan er voor het primair onderwijs meer (en meer geschikte) instrumenten op het gebied van intrapersonlijke vaardigheden dan voor het voortgezet onderwijs. Op de SCHOBL na heeft geen van deze instrumenten

De LICOR-lijst (18) heeft een ruim aantal items (ongeveer vijftien) die betrekking hebben op interpersoonlijke vaardigheden. Het gaat bijvoorbeeld om: 'werkt goed met andere kinderen aan opdrachten', 'verzint al het mogelijke om je aandacht te krijgen', 'dringt voor bij andere kinderen', 'komt moeilijk tot contact in de groep'. Er is van deze lijst geen COTAN-beoordeling.

De schalen 'bazig' en 'onzelfzuchtig' van de SCHOBL (19) bevatten items die gebruikt kunnen worden om interpersoonlijke vaardigheden te meten.

Voorbeelditems zijn: 'geeft het uit zichzelf toe indien hij/zij merkt ongelijk te hebben' of 'heeft altijd initiatieven ook als niemand daarvan gediend is'.

Dit instrument heeft een positieve COTAN-beoordeling.

De *Apeldoornse Vragenlijst* (AVL, 31) van Verweij, meet 'gedrag en sociaal functioneren'. Van de vier subschalen (egocentrisme, zelfwaardering, taakgerichtheid en sociabiliteit) bevatten de schalen 'zelfwaardering' en 'sociabiliteit' een aantal items die betrekking hebben op interpersoonlijke vaardigheden.

De schaal sociabiliteit betreft bijvoorbeeld overheersing ('wil altijd de baas spelen'), vriendschap ('heeft veel vrienden'), aandacht ('luistert aandachtig'), aanpassing ('past zich gemakkelijk aan de groep aan'), contact ('heeft goed contact met klasgenoten') en pestgedrag ('is sterk geneigd om anderen te plagen'). Deze observatielijst bevat tevens items over zelfvertrouwen ('heeft veel zelfvertrouwen'). De *Apeldoornse Vragenlijst* die door de leerkracht moet worden ingevuld, ontvangt van de COTAN een matige beoordeling.

Ook de *Gedragsvragenlijst* (62) van Krab richt zich op het meten van gedrag, te weten 'nonverbaal en verbaal gedrag' (regels, agressie en terugtrekken).

Interpersoonlijke vaardigheden komen daarin tot uiting. De leerkracht beoordeelt het gedrag van de leerling.

Het *Prima-leerlingprofiel* (65) bevat items als 'goed kunnen opschieten met leeftijdgenoten' en 'de eigen zin willen doordrijven'. Voor een deel betreffen dit ontwikkelingsstaken, waarvoor interpersoonlijke vaardigheden nodig zijn. Het goed kunnen opschieten met leeftijdgenoten is daar een voorbeeld van; het is een ontwikkelingstaak die een beroep doet op communicatieve vaardigheden. Het *PRIMA-leerlingprofiel* is een kort instrument met weinig items.

De NPV-J (67) heeft vijf schalen, waarvan de schalen 'recalcitrantie' (zich afzetten tegen anderen, wantrouwen tegen anderen, eigen zaken willen oplossen)

gedaan hebt.’ (vijfpuntsschaal).

Door Meijer, Elshout-Mohr, Oostdam en Van Gelderen (6) is de Alva-Bavo toets ontwikkeld voor het meten van algemene vaardigheden in de basisvorming. Een van de schalen is gericht op het kritisch denkvermogen van leerlingen in relatie tot waarden en normen. Daarbinnen betreft een van de items de vaardigheid ‘kunnen wisselen van perspectief’.

Van de NPV-J (67) zijn de schalen ‘recalcitrantie’ en ‘dominantie’ bruikbaar (zie onder primair onderwijs). Dit instrument, dat zowel voor primair onderwijs als voortgezet onderwijs kan worden gebruikt, is niet geschikt voor de hogere leerjaren van het voortgezet onderwijs.

De *Schaal voor Interpersoonlijk Gedrag* (SIG-A: 39) van Bijstra en Oostra, is gericht op het gehele voortgezet onderwijs. Aangezien het instrument een bewerking is van een voor volwassenen bedoeld instrument (SIG, de A duidt op adolescenten), kan het ook gebruikt worden voor iets oudere leerlingen (twaalf tot twintig jaar). Het instrument meet de ‘spannings- en vermijdingsaspecten’ van gedrag, dat een beroep doet op interpersoonlijke vaardigheden. Voorbeeld items zijn: ‘Een gesprekje beginnen met een jongen of meisje die je niet kent’, ‘Als iemand jou in de rede valt zeggen dat je dat vervelend vindt’ en ‘Om uitleg vragen als je iets niet begrepen hebt’. De adolescent vult daarbij op een vierpuntsschaal in: helemaal niet eng – beetje eng – nogal eng – heel eng. Dat is de spanningsdimensie. Daarnaast moet, eveneens op een vierpuntsschaal, worden ingevuld met welke frequentie de adolescent dit soort situaties daadwerkelijk aangaat (de vermijdingsdimensie). Al met al meet de SIG-A de volgende vier dimensies: uiten van negatieve gevoelens, uiten van onzekerheid en eigen ontoereikendheid, jezelf kenbaar maken en uiten van positieve gevoelens. De COTAN-beoordeling is matig. Het instrument kan als indicatie-instrument worden gebruikt, maar ook als evaluatie-instrument van sociale vaardigheidstrainingen. Dit maakt het instrument bruikbaar voor het meten van onderwijsopbrengsten.

Samenvattend hebben we relatief veel instrumenten gevonden die betrekking hebben op interpersoonlijke vaardigheden van leerlingen in het primair onderwijs. Voor het voortgezet onderwijs zijn daarentegen weinig instrumenten

Primair onderwijs

De vragenlijst Zelfevaluatie in het basisonderwijs (8) bestaat uit zes subschalen, waaronder de attitude ten opzichte van leren (zelfvertrouwen), 'vertrouwen in anderen', 'de dialoog met anderen willen aangaan', 'controle van het eigen handelen' en 'vaardigheden in de omgang met klasgenoten en leraren'. Het is een zelfbeoordelingsinstrument. Het instrument vraagt naar de mening van het kind over de school, de klas, de meester/juf, de lessen, de werksfeer en de andere kinderen. Voorbeelditems zijn: 'De meester/juf wordt gauw boos als ik iets niet snap', 'Ik vind mijn meester/juf aardig', 'Als ik iets wil vertellen luistert de meester/juf goed naar mij', 'Werksfeer: het is meestal rustig in de klas' of 'Ik denk dat de andere kinderen in de klas mij aardig vinden'.

Door Seneca (10) is een instrument ontwikkeld dat is gericht op het in kaart brengen van het schoolbeleid en schoolklimaat. Het betreft een schooldiagnose-instrument, dat zowel input-, intermediaire als output-variabelen in kaart brengt. Vervolgens wordt met behulp van een simulator nagegaan wat voor effect bepaalde veranderingen zouden hebben. Een deel van de gegevens kan gebruikt worden voor het meten van de inspanning van scholen ten aanzien van het pedagogisch klimaat. Inputvariabelen die zich daarvoor lenen zijn: 'tevredenheid van leerkrachten/docenten', 'perceptie van de leerkrachten/docenten omtrent autonomie' en 'perceptie van leerkrachten/docenten omtrent betrokkenheid bij besluitvorming in de school'. Daarnaast zijn er in de vragenlijsten die door directie, leerkrachten, leerlingen en ouders worden ingevuld, items over leerkrachtklimaat en leerlingklimaat te vinden (bijvoorbeeld de verhouding van leerlingen onderling, de verhouding tussen docenten en leerlingen, en het gedrag van leerlingen). Deze zogeheten klimaatvariabelen worden als interveniërend beschouwd voor de outputvariabelen, zoals prestaties, leerlingtevredenheid, vertrouwen in eigen kunnen van de leerlingen, schooluitval, enzovoorts. Het instrument is zowel bruikbaar voor primair onderwijs als voortgezet onderwijs.

De *SAS Schooldiagnose primair onderwijs* (23) is ontwikkeld door Voogt. Het instrument beoogt het functioneren van een basisschool in al zijn facetten in kaart te brengen, ten behoeve van de school zelf (zelfevaluatie). Een deel van het instrument heeft betrekking op sociale competentie. Aan alle leerkrachten van de school wordt gevraagd een oordeel te geven over het 'groepsklimaat'

van de relatie met klasgenoten/medeleerlingen', 'beleving van de organisatie van de school alsmede de school als gebouw' en 'de inhoud van het onderwijs'. De *Schoolbelevingsschaal* is een vragenlijst voor leerlingen. De COTAN-beoordeling is matig: het instrument scoort op normen en criteriumvaliditeit onvoldoende. De gedateerdheid van de lijst (1980) is een nadeel, omdat scholen sinds de jaren tachtig organisatorisch ingrijpend veranderd zijn. De *Schoolstressorenvragenlijst* (52) van Compernelle, meet de 'gemeenschappelijke perceptie van de klassensituatie'. Het is daarmee een instrument dat gebruikt kan worden om 'inspanning' te meten. Het instrument is geschikt voor het gehele voortgezet onderwijs. Wel is het een Vlaamse lijst, die om die reden een negatieve COTAN-beoordeling heeft gekregen. Alleen op betrouwbaarheid scoort de schaal goed. Het is niet bekend of de lijst inmiddels ook voor de Nederlandse context is genormeerd. De meeste items lijken bruikbaar in de Nederlandse context, maar er zijn enkele uitdrukkingen die in Nederland minder gebruikelijk zijn dan in Vlaanderen (bijvoorbeeld 'De leerlingen komen goed overeen').

De *Vragenlijst voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag* (VIL: 53), ontwikkeld door Wubbels, Créton, Brekelmans en Hooymayers, is bedoeld voor leerlingen en leerkrachten in het voortgezet onderwijs. Met behulp van het instrument kunnen leerlingen aangeven welke attitude/gedrag zij bij de leraar waarnemen. Het instrument kan daarmee gebruikt worden om het door leerlingen gepercipieerde pedagogisch klimaat - in de klas - in kaart te brengen, althans waar het de attitudes en het gedrag van leerkrachten betreft. Het is er echter niet voor ontworpen. De met de VIL verkregen resultaten worden per leerkracht per klas gerapporteerd. Het instrument voorziet in de mogelijkheid dat de leerkracht zijn eigen perceptie aangeeft, zodat hij zijn (zelf)beeld met dat van de groep kan vergelijken. Hoe die vergelijking vervolgens moet worden geïnterpreteerd wordt evenwel niet (nauwelijks) aangegeven. De VIL beschikt over een COTAN-beoordeling: met uitzondering van 'handleiding, 'normen' en 'criteriumvaliditeit' is deze goed.

Door Ten Dam, Volman en Zwaans (64) is de vragenlijst *Doelen van Sociale Competentie* ontwikkeld voor het inventariseren van de doelen die docenten (vmbo en avo) op het terrein van sociale competentie zouden willen nastreven.

Schema 2. Componenten van sociale competentie waarvoor instrumenten zijn gevonden

	intrapersoonlijk	interpersoonlijk	maatschappelijk
attitude	zelfvertrouwen (po en vo)	vertrouwen in anderen	<i>democratisch (vo)</i>
	zelfrespect (po en vo)	anderen respecteren (po en vo)	<i>gelijkheid/ gelijkwaardigheid (vo)</i>
		betrokkenheid bij anderen (po)	rechtvaardigheid/zorg
	verantwoordelijkheid willen nemen voor eigen handelen	verantwoordelijkheid willen nemen voor relaties met anderen	verantwoordelijkheid voor de samenleving willen nemen/willen participeren
	zelfstandigheid in de zin van eigen koers durven varen	dialogoog met anderen willen aangaan	ieders stem willen horen
		sociaal aanvaard voelen (po en vo)	
kennis	zelfkennis (po en vo)	kennis van sociale regels en omgangsvormen (vo)	<i>kennis van de samenleving (vo)</i>
reflectie	kritisch inzicht in (de wensen, mogelijk- heden, beweeg- redenen van) jezelf (po)	inzicht in (de wensen, mogelijkheden, be- weegredenen van) anderen	inzicht in de sociale structuur van de samenleving
		inzicht in groeps- processen	inzicht in sociale processen (in- en uitsluiting)
		inzicht in het effect van het eigen han- delen op anderen	inzicht in de invloed van de sociale structuur van de samenleving op intra- en interpersoonlijk functioneren

Behalve instrumenten die sociale competentie op leerlingniveau meten, hebben we een aantal instrumenten gevonden die sociale competentie op klas- en schoolniveau meten. In deze instrumenten worden leerlingen en/of leerkrachten gevraagd naar hun mening over het pedagogisch klimaat op school en over de inspanningen die docenten en scholen zich op dat terrein (zouden moeten) getroosten. In de wijze waarop sociale competentie in deze instrumenten wordt gemeten, is wel duidelijk het perspectief van sociale participatie en burgerschap te herkennen.

In schema 2 is voorts te zien dat er meer instrumenten voor het primair onderwijs beschikbaar zijn dan voor het voortgezet onderwijs. Voor de meeste componenten van sociale competentie zijn tweemaal zoveel (onderdelen van) meetinstrumenten beschikbaar voor leerlingen in de leeftijd tussen de vier en twaalf jaar.

De belangrijkste reden daarvoor zou kunnen zijn dat sociale leerdoelen meer intrinsiek deel uitmaken van het leerplan van het primair onderwijs dan van het voortgezet onderwijs. In tegenstelling tot het voortgezet onderwijs beschouwen de meeste leerkrachten in het primair onderwijs het bevorderen van de sociale en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen als hun taak.

Er zijn weinig instrumenten gevonden die aan alle geformuleerde criteria voldoen. Veel instrumenten lijken op het oog bruikbaar, maar vaak ontbreken gegevens over de betrouwbaarheid en validiteit. De bruikbaarheid van deze instrumenten in de praktijk kan dan ook niet worden vastgesteld. Een positieve COTAN-beoordeling, zeker voor instrumenten die al lang op de markt zijn, is weliswaar van belang, maar achten we niet doorslaggevend. Voor ons doel – het meten van aspecten van sociale competentie – zijn namelijk niet alleen volledige instrumenten, maar vaak alleen subschalen of zelfs afzonderlijke items geselecteerd. Als een instrument als geheel positief wordt beoordeeld door de COTAN, betekent dit nog niet dat een onderdeel van dat instrument ook automatisch betrouwbaar en valide is. De geselecteerde (onderdelen) van de instrumenten die bijdragen aan het meten van de onderscheiden componenten van sociale competentie zouden opnieuw aan een normerings- en valideringsonderzoek moeten worden onderworpen.

instrumenten ontbreken gegevens over de validiteit. Bij een aantal van de gevonden zelfbeoordelingsinstrumenten is een sociale wenselijkheidsschaal toegevoegd, een hoge score geeft dan aan dat de scores op de andere schalen 'verdacht' zijn. Er wordt dan echter weer niet aangegeven welke correctie op de scores nodig is.

We hebben tevens een groot aantal instrumenten geïnventariseerd waarin gebruik gemaakt wordt van leerkrachtoordelen over hun leerlingen.

Instrumenten die betrekking hebben op jonge kinderen hanteren uitsluitend het oordeel van leerkrachten. Het oordeel van leerkrachten over de sociale competentie van een leerling is relatief, in de zin dat een leerling door hem of haar wordt beoordeeld in vergelijking met de andere leerlingen in de klas.

Door het ontbreken van standaarden zijn de scores alleen voor het vergelijken van leerlingen binnen een klas bruikbaar, en nauwelijks voor vergelijkingen tussen groepen of scholen. Verschilcores die de vooruitgang van leerlingen meten, zijn daarentegen wel bruikbaar. Wat zijn de onderwijsopbrengsten, weet de ene klas of school meer vooruitgang bij de leerlingen te boeken dan een andere.¹⁸

Ten slotte brengt het werken met leerkrachtoordelen het risico met zich mee dat een algehele indruk van de beoordeelde leerling (sympathiek, slim, onruststoker) de beoordeling op alle punten kan beïnvloeden. Ook vooroordelen, bijvoorbeeld over sekse (meisjes in het algemeen zijn minder agressief, dus worden ook individuele meisjes minder agressief beoordeeld), kunnen invloed hebben op de beoordelingen van leerkrachten. Als de formuleringen van items leiden tot waardering van personen op grond van lidmaatschap van een groep en niet op grond van het kenmerk dat de meetpretentie van het instrument is, is er sprake van bias. Voor veel van de geïnventariseerde onderzoeken ontbreekt een (psychometrisch) onderzoek naar dergelijke vormen van subjectiviteit of bias. Dit geldt in het bijzonder voor die instrumenten die in de praktijk zijn ontwikkeld.

¹⁸ Wel moet het zogenoemde 'plafondeffect' in de gaten worden gehouden. Die groep die al aan het begin hoog scoort, zal relatief weinig vooruitgang te zien geven.

5. Conclusies

5.1 Inleiding

Het bevorderen van de sociale competentie van leerlingen wordt door steeds meer scholen expliciet als onderwijsdoelstelling nagestreefd. Het wordt gezien als een belangrijk aspect van de persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling van alle leerlingen, passend in de pedagogische taak van het onderwijs. In het onderwijsachterstandenbeleid heeft het werken aan de sociale competentie van leerlingen bijzondere aandacht gekregen. Juist ook voor kansarme leerlingen is het beschikken over voldoende sociale bagage van essentieel belang voor het functioneren op verschillende terreinen in de maatschappij. Voor scholen is er dan ook alle reden om aandacht te besteden aan sociale competentie. Temeer daar men hoopt dat cognitieve en sociale onderwijsdoelen elkaar kunnen versterken.

Het opnemen van sociale competentie als landelijke doelstelling van het onderwijsachterstandenbeleid stuitte in 2001 echter op bezwaren. Zo ontbrak er een heldere definitie van sociale competentie. Dit riep vragen op als: welke doelen zouden scholen onder de algemene noemer sociale competentie moeten nastreven; waar zouden leerkrachten in het bijzonder de aandacht op moeten richten? Ook was er onvoldoende zicht op geschikte evaluatie- en meetinstrumenten om de vorderingen van leerlingen en scholen ten aanzien van sociale competentie te kunnen vastleggen. Hierdoor bleef uiteindelijk eveneens de veronderstelde relatie tussen sociale competentie en de schoolloopbanen van (achterstands)leerlingen in de lucht hangen. Scholen die de gestelde doelen op het terrein van sociale competentie niet kunnen monitoren en evalueren, weten niet of ze op de goede weg zijn en hebben weinig in handen om tussentijds bij te sturen. 'Verantwoorden' heeft ook een externe functie. De overheid is verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs en wil weten wat er met middelen wordt gedaan, juist in een periode van groeiende autonomie van scholen en deregulering. Maar bovenal is het meetbaar maken van deze doelstelling een voorwaarde om sociale competentie goed te verankeren in

het sluiten van vriendschap of samenwerken van leeftijdsgenoten. In het tweede perspectief staan de eisen centraal die het kunnen functioneren als burger in een democratische en multiculturele samenleving aan jongeren stelt. Het gaat hier om zaken als willen participeren in de samenleving en inzicht hebben in de sociale structuur van de samenleving. Terwijl de school in het ontwikkelingspsychologisch perspectief pas in beeld komt als leerlingen deficiënties hebben op sociaal of communicatief gebied die hun cognitieve leren belemmeren, wordt vanuit het perspectief van sociale participatie en burgerschap benadrukt dat het onderwijs voor alle leerlingen cognitieve en sociale doelen moet nastreven. In beide benaderingen is sociale competentie een meerdimensionaal begrip, bestaande uit verschillende componenten.

Discussies rond sociale competentie als onderwijsdoel worden in de Engelstalige literatuur niet steeds onder de noemer 'sociale competentie' gevoerd. In het ontwikkelingspsychologisch perspectief komen we naast de term 'social competence' begrippen tegen als 'emotional intelligence' en 'socioemotional learning'. Onder noemers als 'character education', 'civics', 'democratic education' en 'critical citizenship' worden doelen nagestreefd die in beeld komen wanneer sociale competentie vanuit een perspectief van sociale participatie en kritisch burgerschap wordt benaderd. Dezelfde verschillen in terminologie, en 'bijbehorende' accenten, zien we als het gaat om het bevorderen van de sociale competentie en het ontwerpen van programma's en leeromgevingen die daarvoor effectief zijn.

Sociale competentie als onderwijsdoel maakt keuzen noodzakelijk. Welke componenten van sociale competentie moeten in de huidige samenleving deel uitmaken van de ontwikkeling van kinderen en jongeren? Wat kan, mag en moet de school proberen te beïnvloeden? We hebben twee criteria geformuleerd voor de keuze en ordening van zulke componenten. Allereerst zou het moeten gaan om die componenten van sociale competentie die de maatschappelijke kansen van jongeren betreffen. Juist vanuit de optiek van onderwijsachterstanden en onderwijskansen is het van belang dat de school bijdraagt aan het maatschappelijk succes van jongeren. Daarvoor is het onder andere nodig dat jongeren de gangbare sociale codes beheersen en over communicatieve



sociale competentie op leerlingniveau: wat moeten leerlingen kennen, kunnen en willen om sociaal competent te handelen? Het leerlingniveau is immers ook het uitgangspunt geweest in het schema; alle componenten in het schema zijn op te vatten als bij leerlingen te bereiken doelen. Maar in de instrumenten-inventarisatie is ook gezocht naar instrumenten die sociale competentie op klas- en schoolniveau meten, of, beter gezegd, de *leercondities* meten waaronder leerlingen sociale competentie (kunnen) ontwikkelen in het onderwijs.

Dergelijke instrumenten kunnen gebruikt worden voor het in kaart brengen van de inspanning die scholen en docenten zich getroosten om de sociale competentie van hun leerlingen te bevorderen en de resultaten daarvan. Is er bijvoorbeeld een beter pedagogisch klimaat gerealiseerd?

Deze inventarisatie van meetinstrumenten voor sociale competentie vindt plaats in het licht van de discussie over sociale competentie als onderwijsdoel. Dit brengt met zich mee dat niet is gezocht naar instrumenten die 'persoonlijkheidskenmerken' (traits) van mensen meten. We zijn met name geïnteresseerd in instrumenten waarmee voortgang of ontwikkeling kan worden gemeten, onder invloed van onderwijs. Hiermee samenhangend zijn vooral die instrumenten potentieel bruikbaar, die bedoeld zijn voor alle leerlingen in een bepaalde leeftijdsgroep, en niet alleen voor het opsporen van risicojongeren.

De gevonden meetinstrumenten hebben we langs de meetlat gelegd. Bij de beoordeling van de instrumenten is tevens gekeken naar culturele bias, contextafhankelijkheid, en mogelijke vertekening van de resultaten door relatieve oordelen, halo-effect en subjectiviteit. Bijzondere aandacht is uitgegaan naar de bruikbaarheid van een instrument in de praktijk.

In totaal zijn ruim tachtig meetinstrumenten beoordeeld. Bij toepassing van de geformuleerde criteria viel een deel daarvan weer af. Sommige instrumenten bleken bij nadere analyse niet over sociale competentie te gaan, maar bijvoorbeeld over zelfvertrouwen ten aanzien van schoolse taken. Andere hadden een te beperkte focus (angst bij kinderen). Weer andere achtten we praktisch niet bruikbaar, bijvoorbeeld omdat afname en verwerking teveel tijd in beslag nemen of specialistische hulp van een orthopedagoog veronderstellen. De geselecteerde instrumenten zijn geclassificeerd met behulp van het

dat bij de operationalisatie van concepten in concrete items, een betekenisverschuiving in de richting van 'probleemgedrag' optrad. In deze studie is steeds vooropgesteld dat sociale competentie een doelstelling voor alle leerlingen is. Bijdragen aan de maatschappelijke kansen en de maatschappelijke verantwoordelijkheid van leerlingen, betekent meer dan het bijschaven van 'de scherpe kantjes'. Weliswaar kan het vóórkomen van geweld op het schoolplein een legitieme reden voor sommige scholen zijn om te werken aan de sociale competentie van leerlingen, maar de afwezigheid van zichtbare conflicten is geen reden om daarvan af te zien.

Ten derde constateren we dat een aantal van de geselecteerde instrumenten feitelijk meer betrekking heeft op ontwikkelingstaken of sociale taken, dan op het meten van attitudes, (reflectieve) kennis of vaardigheden. Aangezien sociale competentie betekent 'sociaal competent kunnen handelen', geven we aan dit type instrumenten de voorkeur. Wel moet duidelijk en inzichtelijk zijn op welke componenten van sociale competentie een specifieke taak betrekking heeft. Dit is bij de beschikbare instrumenten vaker niet dan wel het geval. Met onze begripsverkenning en het ontwikkelde schema van sociale competentie is echter de basis gelegd voor een systematische benadering daarvan.

5.3 Sociale competentie in context: het aspect van normativiteit

In deze studie is het normatieve en subjectieve karakter van sociale competentie al meermalen aan de orde geweest. In de ontwikkelingspsychologische literatuur stuiten we op het probleem dat een antwoord op de vraag wat sociaal gewenst en minder gewenst gedrag wordt gevonden, afhankelijk is van degene die het gedrag beoordeelt: de leerling, de ouders, een docent, de peergroep (zie hoofdstuk 2). Een voor de hand liggende gedachte is dan om voor het meten van sociale competentie uit te gaan van meerdere 'beoordelaars' of perspectieven. Dit lost echter het probleem van subjectiviteit niet op. Elk oordeel blijft immers op zichzelf subjectief, omdat elke 'beoordelaar' vanuit het eigen normatieve kader kijkt naar het gedrag van de beoordeelde. Derhalve is er bij discongruente oordelen geen maat voor het bepalen van het gelijk van de een

bevorderen van de sociale en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen onlosmakelijk bij het leraarschap zoals docenten dat zelf ervaren (zie bijvoorbeeld Hoogeveen, 1999). De kerndoelen ondersteunen dit eveneens. Docenten in het voortgezet onderwijs hechten voor het overgrote deel belang aan sociale competentie als opvoedings- en onderwijsdoel (Zwaans, Ten Dam & Volman, in voorbereiding). Alle discussie over het normatieve karakter van sociale competentie laat dus onverlet dat er een breed draagvlak is voor het werken aan sociale competentie in het onderwijs. Na het advies van de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling over opvoeden, benadrukt ook de Onderwijsraad in haar onlangs verschenen verkenning Samen leren leven (2002) dat het onderwijs niet alleen cognitieve doelen moet nastreven maar ook sociale doelen.

Vanuit sociologische optiek is evenwel de vraag relevant of hier niet onder de algemene noemer sociale competentie een bepaalde norm aan alle leerlingen wordt opgelegd. Bijvoorbeeld die van de middenklasse aan leerlingen uit andere sociaal-economische milieus, of die van volwassenen aan jongeren. In deze studie hebben we door het formuleren van de twee criteria 'maatschappelijke kansen' en 'maatschappelijke verantwoordelijkheid' het doel geëxpliciteerd dat we met het bevorderen van de sociale competentie van leerlingen beogen. Het is onvermijdelijk dat daarmee voor een deel middenklassen-normen of volwassenen-normen op de voorgrond komen te staan. Door te benadrukken dat sociale competentie niet alleen 'aanpassing' maar ook 'kritische participatie' impliceert, en door het element van reflectie een expliciete plaats te geven in het schematisch overzicht van componenten van sociale competentie, geven we aan dat het niet gaat om normen die zomaar, onbereflecteerd, overgenomen dienen te worden.

Voor scholen spelen vaak verschillende overwegingen een rol als ze besluiten om sociale competentie te integreren in hun werkplan en werkwijze. Voor scholen, zeker in de grote steden, wordt de noodzaak om te werken aan de sociale competentie van leerlingen vaak allereerst ingegeven door problemen met bijvoorbeeld veiligheid, conflicten in de klas of op het schoolplein, enzovoorts. Dat wil echter nog niet zeggen, dat het werken aan sociale competentie daarmee gelijkgesteld kan worden met een 'beschavingsoffensief',

niets te zeggen zou zijn. Ook het meten van sociale competentie blijft ons inziens mogelijk. Met de criteria 'maatschappelijke kansen' en 'maatschappelijke verantwoordelijkheid' als uitgangspunt zou het mogelijk moeten zijn om de verschillende aspecten van sociale competentie zodanig te operationaliseren dat er redelijk in algemene termen over kan worden gesproken. Zonodig zal daarbij nader vastgelegd moeten worden in welke context een bepaald (sub)doel vooral moet worden gezien. Daarnaast moeten burgers in deze samenleving juist in staat zijn om zich in verschillende contexten te bewegen. Sociaal adequaat handelen wil immers zeggen, handelen waarin mensen zich rekenschap geven van de eisen van een specifieke context. Op school gelden andere sociale codes dan op de arbeidsmarkt en weer andere dan op straat of bij de sportclub; binnen de eigen sociale groep gelden andere codes dan binnen andere sociale groepen. 'Kunnen switchen' is een wezenlijk aspect van sociale competentie en zal dus ook meegenomen moeten worden in nadere operationalisaties.

Sociale competentie als onderwijsdoel veronderstelt dat scholen hun leerlingen voorbereiden op het participeren in verschillende sociale contexten. De uitgangspositie van scholen verschilt echter op dat punt. Stages zijn hiervoor bijvoorbeeld heel geschikt, maar scholen voor algemeen vormend onderwijs hebben niet de stage als potentiële leerervaring. En zo kunnen scholen met een heterogene leerlingpopulatie hun leerlingen een meer natuurlijke context bieden om met diversiteit en sociale spanningen te leren omgaan, dan scholen met een homogene leerlingpopulatie. Wat echter van alle scholen mag worden verwacht, is dat ze de eigen mogelijkheden benutten.

5.4 Meten van sociale competentie: hoe verder?

Het schema waarin de verschillende componenten van sociale competentie uiteen zijn gelegd (zie hoofdstuk 3), maakt duidelijk hoe veelomvattend het begrip is. Dit roept de vraag op of het mogelijk is om op een verantwoorde manier tot een reductie te komen: kunnen er binnen dit schema keuzen gemaakt worden? We maken hierbij een onderscheid tussen het bevorderen

Hieronder doen we voorstellen voor het ontwikkelen van een aantal instrumenten voor het meten van sociale competentie. We maken daarbij onderscheid tussen het meten van de sociale competentie van leerlingen en het meten van de condities op klas- en schoolniveau waaronder leerlingen sociale competentie (kunnen) ontwikkelen. Het gaat dan bijvoorbeeld om een pedagogische klimaat, een veilig schoolklimaat, een coöperatieve leer- en werkcultuur, enzovoorts.

Het meten van de sociale competentie van leerlingen

Het monitoren van de resultaten van werken aan sociale competentie vraagt om instrumenten waarmee relatief eenvoudig gegevens op leerlingniveau verzameld kunnen worden en die relatief eenvoudig zijn te verwerken. Uitgebreide observatie-instrumenten zijn niet geschikt om gegevens te verzamelen en te analyseren bij grote aantallen leerlingen. Hiermee komen we vrijwel automatisch terecht bij beoordelingsinstrumenten. We geven de voorkeur aan instrumenten waarin de leerkracht de leerlingen beoordeelt, boven (uitsluitend) zelfbeoordelingsinstrumenten. Deze laatste instrumenten achten we minder geschikt, onder meer omdat ze gevoelig zijn voor sociale wenselijkheid. Bovendien zijn zelfbeoordelingsinstrumenten sowieso niet bruikbaar voor onderzoek bij jonge kinderen (tot circa groep zeven van het basisonderwijs). Maar ook beoordelingsinstrumenten die door de leerkracht worden ingevuld, zijn altijd subjectief. De leerkracht beoordeelt de sociale competentie van een leerling vanuit zijn of haar beeld van de klas en van de betreffende leerling daarbinnen. Daarmee kan het gebeuren dat een leerling in de context van klas X anders beoordeeld wordt dan dezelfde leerling in de context van klas Y. Dit is echter onvermijdelijk. Wel kan geprobeerd worden een aantal maatregelen te treffen om de ongewenste effecten van de subjectiviteit van leerkrachtoordelen te minimaliseren.

Het subjectieve, normatieve aspect van beoordelingen door de leerkracht moet waar mogelijk zichtbaar gemaakt worden, met het oog op de interpretatie van de verkregen gegevens. We vinden het daarom van belang dat bij het meten van de sociale competentie van leerlingen, tevens gegevens over de achtergrond van de leerlingen verzameld worden (sociaal-economisch milieu, etniciteit, sekse) en over de context van de school (bijvoorbeeld denominatie,



zonder meer bruikbaar. Ten aanzien van de intrapersonlijke en interpersoonlijke dimensie ontbreekt een helder inzicht in de relatie tussen sociale taken en de verschillende componenten waarop deze een beroep doen. In de beschikbare instrumenten ontbreekt de maatschappelijke en reflectie componenten van sociale competentie vrijwel geheel.

Wat betreft de leeftijd van de leerlingen, stellen we voor de volgende indeling te hanteren: 4-6 jarigen; 6-9 jarigen; 9-12 jarigen en 12-16 jarigen.

Het spreekt vanzelf dat de betrouwbaarheid en validiteit van de te ontwikkelen instrumenten zorgvuldig moet worden nagegaan. In het bijzonder verdient het aspect van 'cultural bias' de aandacht. We stellen in ieder geval voor in het ontwikkelingsonderzoek ten behoeve van de constructie van een instrument verschillende groepen jongeren (culturele diversiteit) te betrekken.

We benadrukken tot slot dat het meten van sociale competentie op leerlingniveau niet betekent dat individuele leerlingen op hun 'prestaties' worden afgerekend.

De inzet van het meten van de opbrengsten van het werken aan de sociale competentie op leerlingniveau, is het vaststellen van de effectiviteit van de gekozen aanpak op schoolniveau ('accountability').

Een instrument waarmee bij grote groepen leerlingen gegevens kunnen worden verzameld en geanalyseerd, kan niet anders dan globale informatie leveren. Zo'n instrument heeft steeds betrekking op een oordeel van docenten over de sociale competentie van leerlingen, dat achteraf wordt gegeven en dat min of meer globaal blijft. De oordelen zijn niet gebaseerd op gerichte observaties in specifieke situaties, maar op algemene, op ervaring gebaseerde beelden van leerlingen.

Voor scholen zou het echter ook goed zijn om te kunnen beschikken over instrumenten waarmee de *ontwikkeling* van leerlingen kan worden gevolgd en *ontwikkelingsdoelen* voor individuele leerlingen kunnen worden vastgesteld.

Dit vraagt om instrumenten die sociale competentie meer diepgaand in kaart brengen. Hierbij kan gedacht worden aan observatie-instrumenten of instrumenten in de vorm van een portfolio.

Een observatie-instrument kan gebruikt worden om een bepaalde leerling met een zekere frequentie te volgen: hoe gedraagt hij of zij zich in de klas?



bij ouders worden verzameld. Er zijn reeds Nederlandstalige instrumenten beschikbaar die gericht zijn op het meten van dit soort indicatoren. Hier volstaat het samenbrengen van (sub)schalen en het aanbrengen van verbeteringen. Daarbij moet vooral ook aandacht besteed worden aan de validatie en het toetsen van de betrouwbaarheid.

Tot slot

In deze studie is het bevorderen van de sociale competentie van leerlingen benaderd als een taak voor scholen. Dat betekent dat het ook als onderwijsdoel gemeten moet worden. Inzet van deze studie was het verkennen van mogelijkheden voor het monitoren en evalueren van onderwijsopbrengsten (niet het meten van relatief vaststaande persoonlijkheidseigenschappen van jongeren). Hierboven zijn een aantal mogelijkheden aangegeven voor het ontwikkelen van instrumenten die aan deze omschrijving voldoen, maar die verschillen in pretentie en meetniveau. De problemen, kanttekeningen en discussiepunten rond het meten van sociale competentie waarop we in de loop van deze studie zijn gestuit, zijn met deze voorstellen nog niet opgelost. Wel is een richting aangegeven en is helder geworden waar bij de verdere uitwerking van dergelijke instrumenten rekening mee gehouden moet worden.



Literatuur

- Advisory Group on Citizenship (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Allen, J.P., Weissberg, R.P., & Hawkins, J.A. (1989). *The relation between values and social competence in early adolescence. Developmental Psychology, 25* (3), 458-464.
- Appelhof, P., & Walraven, M. (2002). *Sociale competentie ter bevordering van participatie in de samenleving*. Utrecht: Oberon.
- Arsenio, W.F., & Lemerise, E.A. (2001). Varieties of childhood bullying: values, emotion processes, and social competence. *Social Development, 10* (1), 59-73.
- Bakker, K., Pannebakker, M. & Snijders, J. (Red.) (1999). *Kwetsbaar en competent. Sociale participatie van kwetsbare jeugd. Theorie, Beleid en praktijk*. Utrecht: NIZW.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist, 32* (3), 137-151.
- Beelman, A., Pflingsten, 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.
- Benninga, J. (1991). *Moral character and civic education in the elementary school*. New York: Teachers College Press.
- Bryck, A., & Driscoll, M. E. (1988). *The school as community: Theoretical foundations, contextual influences, and consequences for students and teachers*. Madison, WI: National Center on Effective Secondary Schools.
- Bryck, A. (1988). Musings on the moral life of schools. *American Journal of Education, 96*, 256-290.
- Caplan, M., Weissberg, R.P., Grober, J.S., Sivo, P., Grady, K., & Jacoby, C. (1992). Social competence promotion with inner-city and suburban young adolescents: Effects on social adjustment and alcohol use. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60* (1), 56-63.

- Englund, M.M., Levy, A.K., Hyson, D.M., & Sroufe, A. (2000). Adolescent social competence: Effectiveness in a group setting. *Child Development*, 71 (4), 1049-1060.
- Epstein, J.A., Botvin, G.J., Diaz, T., Baker, E., & Botvin, E.M. (1997). Reliability of social and personal competence for adolescents. *Psychological Reports*, 81, 449-450.
- Erp, M. van, & Volman, M. (2001). Een spiraal van ontwikkelingsmogelijkheden. Werken aan sociale competentie en sociale binding in de Verlengde Schooldag. In: S. van Oenen & F. Hajer (red.). *De school en het echte leven. Leren binnen en buiten school* (pp. 107-119). Utrecht: NIZW.
- Evers, A., Vliet-Mulder, J.C. van, & Laak, C.J. (2000). *Documentatie van tests en testresearch in Nederland* (deel I en II). Assen: Van Gorcum.
- Evers, A., Vliet-Mulder, J.C. van, Resing, W.C.M., Starren, J.C.M.G., Alphen de Veer, R.J. van, Boxtel, H. van (2002). *COTAN testboek voor het onderwijs*. Amsterdam: NDC Boom.
- Foster-Clark, F.S., & Blyth, D.A. (1992). Coming of age in social competence research: constructs, contexts, and diversity. *Contemporary Psychology*, 37 (12), 1282-1283.
- Freiberg, J. H. (1996). From tourists to citizens in the classroom. *Educational Leadership*, 54 (1), 32-36.
- Gallagher, M., Millar, R., & Ellis, R. (1996). The role of adolescent perceptions in personal and social education: a review of the literature. *Journal of Curriculum Studies*, 28 (5), 577-596.
- Gibson, K., et al. (1991). Youth and culture: a seventeen nation study of perceived problems and coping strategies. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 14 (3), 203-216.
- Glass, R.D. (2000). Education and the ethics of democratic citizenship. *Studies in Philosophy and Education*, 19, 275-296.
- Goudena, P. (1999). Een veilige omgeving waarin kinderen zich kunnen ontwikkelen. In K. Bakker, M. Pannebakker & J. Sniijders (Red.), *Kwetsbaar en competent. Sociale participatie van kwetsbare jeugd. Theorie, Beleid en praktijk* (pp. 55-66). Utrecht: NIZW.

- Ledoux, G, & Overmaat, M. (2002). *Op zoek naar succes. Een onderzoek naar basisscholen die meer en minder succesvol zijn voor autochtone en allochtone leerlingen uit achterstandsgroepen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Lenhart, L.A., & Rabiner, D.L. (1995). An integrative approach to the study of social competence in adolescence. *Development and Psychopathology*, 7 (1995). 543-561.
- Lewis, C., Schaps, E., & Watson, M. (1996). The caring classroom's academic edge. *Educational Leadership*, 54 (1), 16-21.
- Lickona, T. (1991). *What is Good Character? And how can we develop it in our children?* Bloomington, Ind.: Poynter Center.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25 (1), 93-100.
- Mathijssen, M. A. J. M. (1981). *Sociale competentie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Competing models of emotional intelligence. In Sternberg, R.J. (Ed.) *Emotional development and emotional intelligence*, pp. 396-420. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., & Cobb, C.D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12 (2), 163-183.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2000). *Aan de slag met onderwijskansen*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen.
- Mize, J., Cox, R.A. (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.
- MORI (1998). *Public attitudes towards citizenship*. London: Institute for Citizenship.
- OECD (1997). *Prepared for life?* Paris: OECD.
- Oenen, S. van (2001). *Sociale competentie en de brede school*. Utrecht: NIZW.
- Onderwijsraad (2002). *Samen leren leven. Verkenning onderwijs, burgerschap en gemeenschap*. Den Haag: Onderwijsraad.

- 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*. Rotterdam: CED.
- Winter, M. de, & Kroneman, M. (1998). *Jeugdig gezinsbeleid. Visies van jongeren op het gezin, de opvoeding en het gezinsbeleid en wat de overheid daarmee zou kunnen doen*. Rijswijk: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.
- Wynne, E., & Ryan, K. (1993). *Reclaiming our schools: A handbook on teaching character, academics and discipline*. New York: Macmillan.
- Zwaans, A., Dam, G. ten, & Volman, M. (in voorbereiding). *Docenten over sociale competentie als onderwijsdoel*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding.

Bijlage 1a Geïntervieweerde instrumenten (op alfabet)

Aanholt, Th. & Buis, Th. (1990). *Vragenlijst schoolzelfevaluatie. In School onder de loep*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie. (22)

Angenent, H.L.W. (1974). *MOV/MOM vragenlijst, meningen over de opvoeding door vader/moeder*. Nijkerk: Intro. (42)

Bakker, F.C., Wieringen, P.C.W. van, Ploeg, H.M. van der, & Spielberger, C.D. (1989). *Zelfbeoordeling vragenlijst voor kinderen ZBV-K*. Lisse: Swets & Zeitlinger. (48)

Bergen, Th.C.M., & Poulie, M.F. (1995). *Situatie specifieke angst test (SSAT)*. Hoevelaken: Christelijk Pedagogisch Studiecentrum. (37)

Bijstra, J.O., & Oostra, L. (1995). *Schaal voor interpersoonlijk gedrag, versie voor adolescenten (SIG-A)*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, vakgroep ontwikkelings- en experimentele psychologie. (39)

Bleichrodt, N., Resing, W.C.M., & Zaal, J.N. (1993). *Schobl-R. Schoolgedrag beoordelingslijst B*. Lisse: Swets & Zeitlinger. (19)

Blijberg, de (z.j.). *z.t.* Rotterdam: OBS De Blijberg. (69)

Blöte, A.W., & Curfs, L.W.G. (1986). *Connors Beoordelingschaal voor leerkrachten*. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden, vakgroep ontwikkelingspsychologie. (27)

Boekaerts, M. (1995). *Online motivatievragenlijst (OMV)*. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden, vakgroep onderwijsstudies. (54)

Bosma, H.A. (1985). *Groninger Identiteitsontwikkelingsschaal (GIDS)*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, vakgroep psychologie. (43)

Luteijn, F., Dijk, H. van, & Ploeg, F.A.E. van der (1981). *Junior Nederlandse Persoonlijkeids Vragenlijst (NPV-J)*. Lisse: Swets & Zeitlinger. (67)

Marcoen, A., & Goossens, L (1990). *Leuvense eenzaamheidsschaal voor kinderen en adolescenten*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, centrum voor ontwikkelingspsychologie. (40)

Meijer, J. (1996). *Vragenlijst zelfbeeld en zelf-evaluatie (ZEZ)*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut. (38)

Meijer, J., Elshout Mohr, M., Oostdam, R., & Gelderen, A. van (1996). *ALVABAVO, een toets voor algemene vaardigheden in de basisvorming*. Amsterdam: SCO. (6)

Memelink, D.J. (z.j.). *Ontwikkelingsvolgmodel Jonge Kinderen*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, faculteit Educatieve Opleidingen Seminarium voor Orthopedagogiek. (80)

Oosterlaan, J., Prins, P.J.M., Hartman, C.A., & Sergeant, J.A. (1995). *Vragenlijst voor angst bij kinderen (VAK)*. Lisse: Swets & Zeitlinger. (50)

Pieters, R.G.M., Verplanken, B., & Modde, J.M. (1987). *Vragenlijst: Neiging tot nadenken*. Nijmegen: Vakgroep Sociale Psychologie. (21)

Piloot, de (z.j.). *Ontwikkelingsvolgoverzicht*. Rotterdam: OSO De Piloot. (68)

Ploeg, H.M. van der, Defares, P.B., & Spielberger, C.D. (1982). *Zelf-analyse vragenlijst (ZAV)*. Lisse: Swets & Zeitlinger. (47)

Ploeg, H.M. van der (1988). *Examen/toets attitude vragenlijst (ETAV)*. Lisse: Swets & Zeitlinger. (36)



Verhulst, F.C., Ende J. van der, & Koot, H.M. (1997). *Teacher's report form*. Rotterdam: Sophia Kinderziekenhuis, afdeling kinder en jeugdpsychiatrie. (30)

Verriest, M. e.a. (1989). *Gedragsobservatieschaal K3-L1*. Lisse: Swets Publishing Services. (73)

Verstegen, R., & Lodewijks, H.P.B. (1997). *Interactiewijzer*. Assen: van Gorcum. (24)

Verweij, A.C. (1999). *Apeldoornse vragenlijst (AVL)*. Apeldoorn: Stichting VERWeJJS. (31)

Veugelers, W., & Kat, E. de (1998). *Opvoeden in het voortgezet onderwijs*. Assen: Van Gorcum (met daarin opgenomen bewerking van de School culture scale van Higgins, 1995). (84)

Vijftigschild, W., Berger, H.J.Chr., & Spaendonck, J.A.S. van (1969). *Sociale interpretatie test (SIT)*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger. (41)

Vijftigschild, W., Berger, H.J.C., & Spaendonck, J.A.S. van (1969). *Sociale interpretatie test; verbale interpretatie van een alledaags gebeuren*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger. (78)

Vogel, L., Klaassen, C., Dam, G. ten, & Veugelers, W. (1999). *Pedagogische waarden in het basisonderwijs*. Amsterdam: UvA/ILO (met daarin opgenomen bewerking van deel van het onderzoeksinstrumentarium van het Child Development Project van Watson, Battistich & Solomon, 1997). (85)

Voogt, J.C. (1998). *SAS Schooldiagnose Basisonderwijs*. Den Haag: SDU. (23)

Vosse, A.J.M. (2002). *Evaluatie van tutorleren in Nederland*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. (63)



Bijlage 1b Geïventariseerde instrumenten (op nummer)

(3) Wal, M. van der (2002). *Instrument cross-curriculaire competenties*. Groningen: RUG.

(6) Meijer, J., Elshout Mohr, M., Oostdam, R., & Gelderen, A. van (1996). *ALVABAVO, een toets voor algemene vaardigheden in de basisvorming*. Amsterdam: SCO.

(7) Grift, W.J.C.M. van de (1994). *Het evalueren van het pedagogisch klimaat in het basisonderwijs. Technisch rapport over de instrumentconstructie*. De Meern: Inspectie van het onderwijs.

(8) Hendriks, M., & Bosker, R. (2003). *Zebo. Instrument voor zelfevaluatie in het basisonderwijs. Handleiding bij een geautomatiseerd hulpmiddel voor kwaliteitszorg in basisscholen*. Enschede: Twente University Press.

(11) Stichting Seneca (z.i.). *Vragenlijst tevredenheid leerlingen basisonderwijs*. Amsterdam: Stichting Seneca.

(12) SCO-Kohnstamm Instituut (1998). *Vragenlijst Kwaliteiten traditionele vernieuwingsscholen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

(14) Knuver, A. (z.i.). *Vragenlijst voor leerlingen (groep 7 & 8)*. Groningen: ABCG.

(15) Doorn, F. van (1996). *Werkhoudingslijst*. Amsterdam: Advies en Begeleidingscentrum.

(16) Houtveen, T. (1999). *ADO, vragenlijst welbevinden en werkhouding. In te vullen door de leerkracht van groep 2*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

(29) Lier, P.A., Haselager, G.J.T., Hoeben, S.M., & Lieshout, C.F.M. van (1993). *Nijmegen-California Kinder Sorteertechniek, NCKS*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, vakgroep ontwikkelingspsychologie.

(30) Verhulst, F.C., Ende J. van der, & Koot, H.M. (1997). *Teacher's report form*. Rotterdam: Sophia Kinderziekenhuis, afdeling kinder en jeugdpsychiatrie.

(31) Verweij, A.C. (1999). *Apeldoornse vragenlijst (AVL)*. Apeldoorn: Stichting VERWelJS.

165

(32) Stoel, W.G.R. (1980). *Schoolbelevingsschaal*. Haren: RION.

(33) Smits, J.A.E., & Vorst, H.C.M. (1983). *Schoolvragenlijst (SVL)*. Nijmegen/Lisse: Berhout/Swets & Zeitlinger.

(34) Hermans, J.J. (1983). *VSV-Thermometer vroegtijdige schoolverlaters*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

(35) Rosenboom, J., & Smits, J. (1985). *Wat vind ik van school*. Nijmegen/Lisse: Berkhout/Swets & Zeitlinger.

(36) Ploeg, H.M. van der (1988). *Examen/toets attitude vragenlijst (ETAV)*. Lisse: Swest & Zeitlinger.

(37) Bergen, Th.C.M., & Poulie, M.F. (1995). *Situatie specifieke angst test (SSAT)*. Hoevelaken: Christelijk Pedagogisch Studiecentrum.

(38) Meijer, J. (1996). *Vragenlijst zelfbeeld en zelf-evaluatie (ZEZ)*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

(49) Lange, A., Hoogendoorn, M., Wiederspahn, A., & Beurs, E. de (1995). *Buss-Durkee hostility inventory-D (BDHI-Dutch)*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

(50) Oosterlaan, J., Prins, P.J.M., Hartman, C.A., & Sergeant, J.A. (1995). *Vragenlijst voor angst bij kinderen (VAK)*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

(51) Hermans, H.J.M. (1983). *Prestatie-motivatie test voor kinderen (PMT-K)*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

(52) Compennolle, Th.H.L. (1987). *Schoolstressoren vragenlijst*. Leuven: Acco.

(53) Wubbels, Th., Créton, H.A., Brekelmans, J.M.G., & Hoymayers, H.P. (1987). *Vragenlijst voor interpersoonlijk leraarsgedrag (VIL)*. Utrecht: Rijksuniversiteit Utrecht, IVLOS.

(54) Boekaerts, M. (1995). *Online motivatievragenlijst (OMV)*. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden, vakgroep onderwijsstudies.

(57) Prins, J.B.A. (1986). *Algemene en sociale competentie van peuters en kleuters beoordeeld door volwassenen en leeftijdsgenoten*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

(58) Jong, A. de, & Lubbe, P.M. (2001). *Groningse vragenlijst over sociaal gedrag: zelfbeoordelingsvragenlijsten voor het vaststellen van problemen in het interpersoonlijke functioneren, handleiding*. Groningen: Rob Giel Onderzoekcentrum en Rijksuniversiteit Groningen, Discipline Psychiatrie.

(59) Lubbe, P.M. van der (1995). *De ontwikkeling van de Groningse Vragenlijst over sociaal gedrag (GVSG)*. Meppel: Krips Repro.

(61) Kruidenier, S. (1999). *Diagnostisch instrument sociaal-emotioneel welbevinden en leervorderingen bij 12- tot 18-jarige migranten. Deel I: leerlingobservatielijst; Deel II: Signaleringslijst*. Rotterdam: Het Projectbureau.

(73) Verriest, M. e.a. (1989). *Gedragsobservatieschaal K3-L1*.

Lisse: Swets Publishing Services.

(75) Heide, J.H.S, Klompe, J., & Kleinloog, Y.H. (1997). *Observatielijst Kwetsbare Jonge Kinderen*. Amsterdam: Gemeentelijk Pedologisch Instituut, Bos & Lommerschool.

(76) Duk, H.O. den (1993). *Toets voor de ontwikkeling van de sociale redzaamheid*. Vlaardingen: OBD Nieuwe Waterweg Noord.

169

(77) Koning, L. (1992). *Leerlingvolgsysteem Gedrag*. Lekkerkerk: PRAVOO.

(78) Vijftigschild, W., Berger, H.J.C., & Spaendonck, J.A.S. van (1969). *Sociale interpretatie test; verbale interpretatie van een alledaags gebeuren*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

(79) Schoolbegeleidingsdienst de Kempen (z.j.). *OVSO: Observatielijst Voor het beschrijven van de Sociaal-emotionele Ontwikkeling*. Eersel: Schoolbegeleidingsdienst de Kempen.

(80) Memelink, D.J. (z.j.). *Ontwikkelingsvolgmodel Jonge Kinderen*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, faculteit Educatieve Opleidingen Seminarium voor Orthopedagogiek.

(81) Ledoux, G., & Overmaat, M. (2002). *Op zoek naar succes. Een onderzoek naar basisscholen die meer en minder succesvol zijn voor autochtone en allochtone leerlingen uit achterstandsgroepen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

(82) Luteijn, E., Minderaa, R., & Jackson, S. (z.j.). *Vragenlijst voor inventarisatie van sociaal gedrag van kinderen (VISK)*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Bijlage 2 Geselecteerde instrumenten

In deze bijlage worden de instrumenten beschreven aan de hand van een aantal kenmerken. Deze kenmerken zijn verdeeld in drie rubrieken:

- I Algemene kenmerken,
- II Inhoud, gebruik en uitwerking en
- III Beoordeling door de COTAN.

171



I Algemene kenmerken

1 Doelgroep

De doelgroepen kunnen zijn leerlingen in het primair onderwijs (PO), speciaal basisonderwijs (SBO), voortgezet onderwijs (VO), voortgezet speciaal onderwijs (VSO), en leraren en/of ouders van leerlingen in deze schoolsoorten. Als de doelgroep leerlingen zijn dan wordt ook de leeftijdsgroep aangeven.

2 Meetpretentie

Hier wordt ten eerste beschreven welke concepten met het instrument worden beoogd te meten, dikwijls zijn dit de namen van de schalen, en ten tweede op welke elementen van sociale competentie (zie schema hoofdstuk 3) deze concepten betrekking hebben (*gecursiveerd*).

3 Verkrijgbaarheid

Hier wordt vermeld of de instrumenten via uitgevers, auteurs of bepaalde instituten worden verspreid.

4 Wijze van afnemen

Instrumenten kunnen geschikt zijn voor individuele afname, klassikale (groepsgewijs) of beide. Als de leerkracht niet degene is die het instrument afneemt wordt vermeld wie dat wel is.

5 Type instrument

In veel gevallen heeft het instrument de vorm van een vragenlijst. Maar het kan ook een toets, observatielijst of beoordelingsinstrument zijn.

Schoolzelfevaluatie betekent dat het instrument is gericht op het in beeld brengen van de sterke en zwakke punten van een school of een deel daarvan.

2 *Hoe wordt de score berekend?*

Soms wordt een eenvoudige optelling gemaakt van de scores op afzonderlijke items, waarbij het totaal weer gedeeld kan worden door het aantal items. Dit noemen we *ongewogen optelling*. In andere gevallen wordt de gevonden score omgezet in een *standaardiseerde score* met een normtabel. Er kan dan een nadere aanduiding worden gegeven als *normscores, stanines, percentielen, of kwartielen*.

3 *Materiaal*

Hier wordt een beschrijving gegeven van het materiaal, bijvoorbeeld twee A4 of een boekje op A5-formaat. Ook het aantal items kan worden genoemd.

111 Beoordeling volgens COTAN

Auteurs kunnen hun instrumenten aan de Commissie Testaangelegenheden van het Nederlands Instituut van Psychologen voorleggen. Als er een COTAN-beoordeling beschikbaar is, wordt hij hier vermeld. Dit betreft een beoordeling op zeven aspecten.

1 *Uitgangspunten van de testconstructie*

Deze rubriek geeft aan of de stappen die hebben geleid tot het uiteindelijke instrument adequaat zijn: de relatie met de theorie, de wijze van operationalisatie, de representativiteit van de items voor het bedoelde begrip en dergelijke.

2 *Kwaliteit van het testmateriaal*

Dit betreft de mate waarin de procedure - instructie, afname en scoring - is gestandaardiseerd opdat iedereen op dezelfde wijze wordt behandeld en de uitkomsten niet worden beïnvloed door zaken die er niet toe doen.

3 *Kwaliteit van de handleiding*

De handleiding moet in de eerste plaats een gedegen instructie zijn voor de gebruiker. Maar de handleiding moet ook een verantwoording zijn van de constructie, zodat de gebruiker ook de achtergrondinformatie tot zijn beschikking heeft.

1 Algemene kenmerken

1 Doelgroep	VO, 15–16 jaar
2 Meetpretentie	<p>Dit instrument is bedoeld om de positie en houding van leerlingen ten opzichte van de maatschappij te bepalen</p> <p>1 Burgerschap</p> <p>1a Gelijke rechten</p> <p>1b Vrijheid van meningsuiting <i>maatschappij attitude</i></p> <p>2 Tolerantie <i>maatschappij attitude</i></p> <p>3 Politiek engagement</p> <p>3a Discussie (5)</p> <p>3b Volgen van nieuws (3)</p> <p><i>maatschappij vaardigheden</i></p> <p>4 Kennis van de samenleving</p> <p>4a Kennis van politiek (6)</p> <p>4b Kennis van economie (4) <i>maatschappij kennis</i></p> <p>5 Waargenomen sociale competentie (14)</p> <p><i>interpersoonlijk vaardigheden</i></p>
3 Verkrijgbaarheid	Via auteurs, Ru Groningen (niet uitgegeven)
4 Wijze van afnemen	Individueel, klassikaal
5 Type instrument	Vragenlijst
6 Beoogde invuller(s)	Leerlingen
7 Duur (afname en scoring)	Niet bekend ± 50 items
8 Niveau waarop gemeten wordt	Leerling
9 Verwijzing	<p>Bongers, Y. Kleine, J. Waslander, S. & Peschar, J.L. (1996). <i>Mag het een ietsje meer zijn? Het ontwikkelen van onderwijsindicatoren voor crosscurriculaire competenties; een vooronderzoek in Nederland</i>. Van der Wal, M. (in voorbereiding 2003).</p>

- 6 Alva Bavo; een toets voor algemene vaardigheden in de basisvorming.
Meijer, J., Elshout-Mohr, M., Oostdam, R., & Gelderen, A. van, (1996)

I Algemene kenmerken

1 Doelgroep	VO, 12-16 jaar
2 Meetpretentie	Alva Bavo is een toets om de beheersing te meten van algemene vakoverschrijdende vaardigheden bij leerlingen aan het eind van de Basisvorming. Onderdelen: Kennis van de wereld Meningsvorming <i>interpersoonlijk vaardigheden</i> Samenwerken Conclusies trekken Opvattingen en overtuigingen Onderscheiden van feiten en meningen
3 Verkrijgbaarheid	SCO-Kohnstamm instituut
4 Wijze van afnemen	Klassikaal
5 Type instrument	Toets met meerkeuzevragen
6 Beoogde invuller(s)	Leerlingen
7 Duur (afname en scoring)	Schatting minstens 90 minuten, ± 100 vragen
8 Niveau waarop gemeten wordt	Leerling
9 Verwijzing	Elshout-Mohr, M., & Meijer, J. (1996). <i>Instrumentconstructie voor de meting van algemene vaardigheden</i> , VOCL'93. SCO-Kohnstamm Instituut. Meijer, J., & Elshout-Mohr, M. (1998). <i>Validering van Alva Bavo</i> . SCO-Kohnstamm Instituut.

II Inhoud, gebruik en uitwerking

1 Gebruiksdoel	Onderzoek
2 Hoe wordt de score berekend?	n.v.t.
3 Materiaal	Vijftig A4

8 Zebo. Zelfevaluatie in het basisonderwijs. Leerlingvragenlijst voor de groepen 4 t/m 8. Hendriks, M., & Bosker, R. (2003)

I Algemene kenmerken

1 Doelgroep	PO, 5-8 jaar
2 Meetpretentie	De Zebolijst (voorheen Zebra) betreft de mening van de kinderen over de school, de leraar en de sfeer in de klas. De delen heten: - leren (attitude tav leren) - de meester/juf (hoe gedraagt de leerkracht zich, relatie met leerkracht) - de lessen - de andere kinderen in de klas (populariteit, betrokkenheid, isolement) - het werk (moeilijk of makkelijk) - de werksfeer (in de klas rustig, prettig,..) <i>pedagogisch klimaat</i>
3 Verkrijgbaarheid	TU Twente
4 Wijze van afnemen	Klassikaal
5 Type instrument	Vragenlijst
6 Beoogde invuller(s)	Leerling
7 Duur (afname en scoring)	30 minuten
8 Niveau waarop gemeten wordt	Klas

179 < <

II Inhoud, gebruik en uitwerking

1 Gebruiksdoel	Schoolzelfevaluatie
2 Hoe wordt de score berekend	Gestandaardiseerde groepsscore
3 Materiaal	Ongeveer twintig A4, 78 meerkeuze-items (waar-beetje waar-niet waar)

III Beoordeling volgens COTAN

Geen beoordeling

14 Vragenlijst voor leerlingen (n.n., z.j.)

I Algemene kenmerken

1 Doelgroep	PO, 10-12 jaar
2 Meetpretentie	Niet duidelijk. Lijst heeft vier delen 1. vragen over jezelf 2. over vrienden en vriendinnen 3. over gepest worden 4. over het pesten van andere kinderen Deel 1 <i>intrapersoonlijk attitude en kennis</i> Deel 2, 3 en 4 <i>interpersoonlijk attitude en vaardigheden</i>
3 Verkrijgbaarheid	ABCG-Groningen
4 Wijze van afnemen	Klassikaal
5 Type instrument	Vragenlijst met meerkeuzevragen
6 Beoogde invuller(s)	Leerlingen
7 Duur (afname en scoring)	30 items
8 Niveau waarop gemeten wordt	Leerling

181 < <

II Inhoud, gebruik en uitwerking

1 Gebruiksdoel	Onderzoek
2 Hoe wordt de score berekend?	Niet aangegeven
3 Materiaal	Eén A4

III Beoordeling volgens COTAN

Geen beoordeling

17 OBIS-toets OnderBouwInformatieSysteem Leerlingbeeld. Hoeven-van Doornum, A. van der (2001)

I Algemene kenmerken

1 Doelgroep	4-5 jarigen (groep 1)
2 Meetpretentie	<p>De OBIS-toets betreft zowel de cognitieve als sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Hier is alleen het laatste aan de orde.</p> <p>I en II Het vaststellen van het ontwikkelingsniveau van de leerling wat betreft 'gedrag en houding'</p> <p>I Houding- en gedragslijst betreft ruziemaken, zin willen doordrukken, aan regels houden, snel van streek zijn, hangen aan volwassenen, enzovoort.</p> <p style="text-align: right;"><i>intrapersoonlijk attitude</i> <i>intrapersoonlijk vaardigheden</i> <i>interpersoonlijk vaardigheden</i></p> <p>II Gedragslijst bestaat uit drie onderdelen:</p> <p>G1 bevat items over concentratie, luisterhouding en netheid van het werk.</p> <p>G2 over drukte, beheersen van fysieke impulsen</p> <p style="text-align: right;"><i>intrapersoonlijk vaardigheden</i></p> <p>G3 over wachten op de beurt, onderbreken.</p>
3 Verkrijgbaarheid	ITS Nijmegen
4 Wijze van afnemen	Leerkracht beantwoordt de vragen
5 Type instrument	Vragenlijst
6 Beoogde invuller(s)	Leerkracht
7 Duur (afname en scoring)	Onbekend. I + II samen ± 40 items
8 Niveau waarop gemeten wordt	Leerling

18 LICOR-LIJST voor sociaal-emotionele gedragskenmerken. Leids
Interdisciplinair Centrum voor OnderwijsResearch

I Algemene kenmerken

1 Doelgroep	Geheel PO
2 Meetpretentie	De lijst betreft acht gedragsaspecten van leerlingen 1 antisociaal gedrag t.o.v. de leerkracht 2 antisociaal gedrag t.o.v. de medeleerlingen 3 hyperactief en ongeconcentreerd gedrag 4 ongemotiveerdheid voor school en leren 5 op positieve wijze aandacht vragen 6 op negatieve wijze aandacht vragen 7 afhankelijk gedrag 8 teruggetrokken gedrag in totaal betreft de lijst <i>intra- en interpersoonlijk vaardigheden</i>
3 Verkrijgbaarheid	Bij veel schoolbegeleidingsdiensten
4 Wijze van afnemen	Leerkracht vult de lijst in over elke leerling
5 Type instrument	Beoordelingslijst
6 Beoogde invuller(s)	Leerkracht
7 Duur (afname en scoring)	Schatting 15 minuten per leerling, 55 items
8 Niveau waarop gemeten wordt	Leerlingniveau. Aggregatie op groeps- en schoolniveau mogelijk

185 < <

II Inhoud, gebruik en uitwerking

1 Gebruiksdoel	Signaleringsinstrument voor individuele en groepen leerlingen. Voor individuele leerlingbesprekingen of om de groep/school in kaart te brengen
2 Hoe wordt de score berekend?	Optellen van de scores tot een score per gedragsaspect en een totaalscore
3 Materiaal	Twee A4. Computerverwerking is mogelijk. De Licor-lijst is in verschillende talen verkrijgbaar.

III Beoordeling volgens COTAN

Geen beoordeling

II Inhoud, gebruik en uitwerking

1 Gebruiksdoel	Signalering
2 Hoe wordt de score berekend?	Normscores en profielscores
3 Materiaal	Twee A4, 52 items

III Beoordeling volgens COTAN

1 Uitgangspunten van de constructie	Goed
2 Kwaliteit van het materiaal	Goed
3 Kwaliteit van de handleiding	Goed
4 Normen	Goed
5 Betrouwbaarheid	Voldoende
6 Begripsvaliditeit	Goed
7 Criteriumvaliditeit	Voldoende

III Beoordeling volgens COTAN

1 Uitgangspunten van de constructie	Goed
2 Kwaliteit van het materiaal	Voldoende
3 Kwaliteit van de handleiding	Onvoldoende
4 Normen	Onvoldoende
5 Betrouwbaarheid	Voldoende
6 Begripsvaliditeit	Voldoende
7 Criteriumvaliditeit	Onvoldoende



I Algemene kenmerken

1 Doelgroep	PO, leraren
2 Meetpretentie	Het totale instrument is bedoeld voor een totaalinzicht in het functioneren van de school. Hier gaat het alleen om 'groepsklimaat' en 'schoolklimaat'. Hiermee wordt een oordeel verkregen van de leerkracht(en) over het klimaat in de groep respectievelijk de school <i>pedagogisch klimaat</i>
3 Verkrijgbaarheid	CED Rotterdam
4 Wijze van afnemen	Leerkrachten van de hele school
5 Type instrument	Vragenlijst met stellingen op een zespuntsschaal. Die geeft de feitelijke situatie aan. Daarnaast staat of op een bepaald punt actie moet worden ondernomen.
6 Beoogde invuller(s)	Leerkrachten
7 Duur (afname en scoring)	Deze onderdelen alleen 30 minuten.
8 Niveau waarop gemeten wordt	Groep respectievelijk school
9 Verwijzing	Voogt, J.C. (1991). <i>Schooldiagnose Basisonderwijs. Analyse-instrument</i> . SDU.

II Inhoud, gebruik en uitwerking

1 Gebruiksdoel	Schoolzelfevaluatie. Daarna kan aan kwaliteitszorg gewerkt worden.
2 Hoe wordt de score berekend?	De school stuurt de lijsten op en dan worden deze automatisch verwerkt en in grafieken gerapporteerd.
3 Materiaal	Boekje (A5). Er is ook een computerversie. De twee schalen hebben 13 respectievelijk 16 items.

III Beoordeling volgens COTAN

Geen beoordeling

I Algemene kenmerken

1 Doelgroep	PO, 12 jaar
2 Meetpretentie	Met de AVL wordt inzicht verkregen in het gedrag en sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen bij de overgang van primair naar voortgezet onderwijs. 1 egocentrisme <i>interpersoonlijk attitude vaardigheden</i> 2 zelfwaardering <i>intrapersoonlijk attitude</i> 3 taakgerichtheid 4 sociabiliteit <i>interpersoonlijk attitude vaardigheden</i>
3 Verkrijgbaarheid	VERWelJS, Apeldoorn
4 Wijze van afnemen	Individueel
5 Type instrument	Observatieschaal
6 Beoogde invuller(s)	Leerkracht
7 Duur (afname en scoring)	Afname: 10 minuten Scoring en interpretatie: 10 minuten
8 Niveau waarop gemeten wordt	Individueel

II Inhoud, gebruik en uitwerking

1 Gebruiksdoel	Signalering bij overgang PO-VO
2 Hoe wordt de score berekend?	Kwartielscores
3 Materiaal	Eén A4, 22 items.

III Beoordeling volgens COTAN

1 Uitgangspunten van de constructie	Goed
2 Kwaliteit van het materiaal	Goed
3 Kwaliteit van de handleiding	Voldoende
4 Normen	Goed
5 Betrouwbaarheid	Voldoende
6 Begripsvaliditeit	Goed
7 Criteriumvaliditeit	Voldoende

III Beoordeling volgens COTAN

1 Uitgangspunten van de constructie	Goed
2 Kwaliteit van het materiaal	Goed
3 Kwaliteit van de handleiding	Goed
4 Normen	Onvoldoende
5 Betrouwbaarheid	Voldoende
6 Begripsvaliditeit	Goed
7 Criteriumvaliditeit	Onvoldoende

8 Niveau waarop gemeten wordt	Leerling
9 Verwijzing	Vorst, e.a. (1990). <i>Schoolvragenlijst</i> . Berkhout Nijmegen BV. Het instrument is ontstaan uit de SSV (School- en studievragenlijst).

II Inhoud, gebruik en uitwerking

1 Gebruiksdoel	Signalering, voor begeleiding van leerlingen of advisering
2 Hoe wordt de score berekend?	Stanines
3 Materiaal	Boekje (A5)

195 < <

III Beoordeling volgens COTAN

1 Uitgangspunten van de constructie	Voldoende
2 Kwaliteit van het materiaal	Goed
3 Kwaliteit van de handleiding	Goed
4 Normen	Goed
5 Betrouwbaarheid	Voldoende
6 Begripsvaliditeit	Goed
7 Criteriumvaliditeit	N.v.t./onvoldoende

I Algemene kenmerken

1 Doelgroep	VSO, 12 jaar en ouder
2 Meetpretentie	Deze lijst is grotendeels gebaseerd op de SVL (zie instrument 33), en heeft nagenoeg dezelfde meetpretentie, namelijk opvattingen en houdingen ten aanzien van de school. <i>interpersoonlijk attitude</i>
3 Verkrijgbaarheid	Nijmegen: Berkhout/ Lisse: Swets & Zeitlinger
4 Wijze van afnemen	Individueel of klassikaal
5 Type instrument	Mondelinge vragenlijst. Er zijn 72 vragen verdeeld over 9 schalen.
6 Beoogde invuller(s)	Leerlingen
7 Duur (afname en scoring)	Afname: 30 minuten Scoring: Onbekend
8 Niveau waarop gemeten wordt	Leerling

II Inhoud, gebruik en uitwerking

1 Gebruiksdoel	Signaleringsinstrument, en voor begeleiding
2 Hoe wordt de score berekend?	Stanines
3 Materiaal	Evaluatieschaal met 72 beweringen die door leerlingen moeten worden beantwoord met 'ja', 'nee' of 'weet niet'. De stellingen worden door de proefleider voorgelezen.

III Beoordeling volgens COTAN

1 Uitgangspunten van de constructie	Onvoldoende (geen informatie)
2 Kwaliteit van het materiaal	Voldoende
3 Kwaliteit van de handleiding	Goed
4 Normen	Onvoldoende
5 Betrouwbaarheid	Onvoldoende
6 Begripsvaliditeit	Onvoldoende
7 Criteriumvaliditeit	N.v.t./onvoldoende

- 39 SIG-A. Schaal voor interpersoonlijk gedrag, versie voor adolescenten.
Bistra, J.O., & Oostra, L. (1985)

I Algemene kenmerken

1 Doelgroep	VO, 12-20 jaar
2 Meetpretentie	Spannings- en vermijdingsaspecten van interpersoonlijk gedrag (vier subschalen) 1 uiten van negatieve gevoelens <i>interpersoonlijk vaardigheden</i> 2 uiten van onzekerheid <i>interpersoonlijk vaardigheden</i> 3 zich kenbaar maken <i>interpersoonlijk vaardigheden</i> 4 het uiten van positieve gevoelens <i>interpersoonlijk vaardigheden</i>
3 Verkrijgbaarheid	Ru Groningen. Ontwikkelingspsychologie en Experimentele Klinische psychologie
4 Wijze van afnemen	Individueel en groepsgewijs
5 Type instrument	Vragenlijst
6 Beoogde invuller(s)	Leerlingen
7 Duur (afname en scoring)	Afname: 20 minuten Scoring en interpretatie: 10 minuten
8 Niveau waarop gemeten wordt	Leerling

197 < <

II Inhoud, gebruik en uitwerking

1 Gebruiksdoel	Signalering en voor evaluatie van sociale vaardigheidstrainingen
2 Hoe wordt de score berekend?	Ruwe scores naar zeven normklassen
3 Materiaal	Vragenlijst met 47 items, waarbij op een vierpuntsschaal moet worden aangegeven hoe gespannen men is en hoe vaak men door eigen toedoen in die situatie verkeert.

I Algemene kenmerken

1 Doelgroep	PO, 8-12 jaar
2 Meetpretentie	De meetpretentie van het instrument is zelfwaardering/eigenwaarde (zes subschalen) 1 schoolvaardigheden 2 sociale acceptatie 3 sportieve vaardigheden 4 fysieke verschijning 5 gedragshouding 6 gevoel van eigenwaarde <i>intrapersoonlijk attitude</i>
3 Verkrijgbaarheid	Swets & Zeitlinger
4 Wijze van afnemen	Individueel en groepsgewijs
5 Type instrument	Vragenlijst
6 Beoogde invuller(s)	Leerlingen
7 Duur (afname en scoring)	Afname: 15 minuten Scoring: 5 minuten. Interpretatie: 10 minuten
8 Niveau waarop gemeten wordt	Leerling
9 Verwijzing	De lijst is een bewerking van het Self Perception Profile for Children van S. Harter (1985). Veerman, J.W. (1989). De competentiebelevingsschaal voor kinderen. Theoretische achtergrond en enkele onderzoeksgegevens. <i>Tijdschrift voor Orthopedagogiek</i> , 28, 286-301.

II Inhoud, gebruik en uitwerking

1 Gebruiksdoel	Signalering. Afname en interpretatie door psycholoog of pedagoog.
2 Hoe wordt de score berekend?	Via een sleutel; percentielscores
3 Materiaal	Vragenlijst met 36 items

I Algemene kenmerken

1 Doelgroep	VO, 12-18 jaar
2 Meetpretentie	Gemeenschappelijke perceptie van de klassensituatie. (tien subschalen, met in totaal 109 items) Onder andere: 1 Gebrek aan persoonlijke inzet van de leerkrachten 2 wanorde en passiviteit van leerlingen 3 prestatiegerichtheid 4 individualisme van leerlingen 5 werkomstandigheden 6 gebrek aan didactische attitude van de leerkrachten <i>pedagogisch klimaat</i>
3 Verkrijgbaarheid	Leuven: Acco
4 Wijze van afnemen	Klassikaal
5 Type instrument	Vragenlijst
6 Beoogde invuller(s)	Leerlingen
7 Duur (afname en scoring)	Afname: 30 minuten Scoring: 15 minuten
8 Niveau waarop gemeten wordt	Klas en school
9 Verwijzing	De lijst is een bewerking van de Classroom Environment Scale van R.H. Moos en E. Trickett (1974). Compernelle, Th.H.L. (1987). <i>Stress op de middelbare school</i> . Leuven: Acco.

II Inhoud, gebruik en uitwerking

1 Gebruiksdoel	Evalueren van het schoolklimaat
2 Hoe wordt de score berekend?	Gemiddelde score per leerling
3 Materiaal	Evaluatieschaal met 94 items.

I Algemene kenmerken

1 Doelgroep	VO, leerlingen en leraren
2 Meetpretentie	Perceptie van de leraar-leerlingrelatie (acht domeinen) Bijvoorbeeld: corrigerend, streng, helpend <i>pedagogisch klimaat</i>
3 Verkrijgbaarheid	Ru Utrecht: IVLOS
4 Wijze van afnemen	Groepsgewijs bij leerlingen, individueel bij leerkrachten
5 Type instrument	Vragenlijst
6 Beoogde invuller(s)	Leerling en leerkracht
7 Duur (afname en scoring)	Afname: 20-40 minuten Scoring: variabel, automatische verwerking mogelijk
8 Niveau waarop gemeten wordt	Leerkracht
9 Verwijzing	Het instrument is gebaseerd op het model van Leary (1957) voor interpersoonlijk gedrag. Wubbels, Th., Créton, H., Brekelmans, J., & Hooymayers, H. (1987). De perceptie van de leraar-leerlingrelatie; constructie en kenmerken van een instrument. <i>Tijdschrift voor Onderwijsresearch</i> 12, 3-16.

II Inhoud, gebruik en uitwerking

1 Gebruiksdoel	Schoolzelfevaluatie, evaluatie van leerkrachthandelen
2 Hoe wordt de score berekend?	Gemiddelde van de leerlingsscores, vergeleken met het eigen oordeel en een normgemiddelde
3 Materiaal	Evaluatieschaal met 77 items: twee A4. Optisch leesbare formulieren.

I Algemene kenmerken

1 Doelgroep	PO, 6-12 jaar
2 Meetpretentie	De lastigheid van leerlingen wordt weergegeven, vervolgens 'relevante' kenmerken van de situatie en ten slotte de mening over de mogelijkheid om de situatie en de regels te veranderen. Er zijn geen schalen geconstrueerd. Werkhouding Non-verbaal gedrag (regels, agressie, terugtrekken) <i>interpersoonlijk vaardigheden</i> Verbaal gedrag <i>interpersoonlijk vaardigheden</i> Schoolsituatiekenmerken (uitlokkers) Situatie, Regels, Te manipuleren situaties en regels
3 Verkrijgbaarheid	CED-Rotterdam. Afdeling Primair Onderwijs
4 Wijze van afnemen	Individueel, klassikaal door de leerkracht
5 Type instrument	Beoordelingslijst
6 Beoogde invuller(s)	Leerkracht
7 Duur (afname en scoring)	10 minuten
8 Niveau waarop gemeten wordt	Leerling

205 < <

II Inhoud, gebruik en uitwerking

1 Gebruiksdoel	Leerkrachtbegeleiding
2 Hoe wordt de score berekend?	Geen, per item wordt gescoord 'geen reden tot zorg' tot 'serius probleem'
3 Materiaal	Vier A4

III Beoordeling volgens COTAN

Geen beoordeling

I Algemene kenmerken

1 Doelgroep	PO, alle groepen
2 Meetpretentie	<p>'Gedrag en houding' is het deel van deze lijst dat met sociale competentie te maken heeft.</p> <p>Het gaat om zestien items, onder andere:</p> <p>'deze leerling heeft zelfvertrouwen' <i>intrapersoonlijk attitude</i></p> <p>'heeft met mij een goede relatie' <i>interpersoonlijk attitude'</i></p> <p>goed met klasgenoten kunnen opschieten' <i>interpersoonlijk vaardigheden</i></p> <p>'geeft snel op als iets niet lukt' <i>intrapersoonlijk vaardigheden</i></p>
3 Verkrijgbaarheid	Nijmegen: ITS
4 Wijze van afnemen	Individueel
5 Type instrument	Vragenlijst. Het onderdeel 'gedrag en houding' bestaat uit stellingen die op een 5-puntsschaal gescoord worden, van 'beslist onwaar' tot 'beslist waar'.
6 Beoogde invuller(s)	Leerkracht
7 Duur (afname en scoring)	Afname: 3 minuten.
8 Niveau waarop gemeten wordt	Individueel

II Inhoud, gebruik en uitwerking

1 Gebruiksdoel	Onderzoek
2 Hoe wordt de score berekend?	Onbekend
3 Materiaal	Eén A4. Optisch leesbaar formulier.

III Beoordeling volgens COTAN

Geen beoordeling

II Inhoud, gebruik en uitwerking

1 Gebruiksdoel	Psychodiagnostisch instrument, af te nemen op elk moment in het schooljaar
2 Hoe wordt de score berekend?	Totaalscores per schaal, onderverdeeld in zeven categorieën (zeer hoog-zeer laag).
3 Materiaal	Lijst met 105 zinnen

III Beoordeling volgens COTAN

1 Uitgangspunten van de constructie	Voldoende
2 Kwaliteit van het materiaal	Goed
3 Kwaliteit van de handleiding	Voldoende
4 Normen	Onvoldoende
5 Betrouwbaarheid	Voldoende
6 Begripsvaliditeit	Goed
7 Criteriumvaliditeit	Voldoende

I Algemene kenmerken

1 Doelgroep	PO, 6-12 jaar
2 Meetpretentie	<p>Leerlingrapport dat de ontwikkeling van het kind volgt op vier aspecten, namelijk cognitief, creatief, sociaal-emotioneel en motorisch, binnen de vier Jenaplan-basisactiviteiten Gesprek, Spel, Werk en Viering.</p> <p>In de lijst komen onder andere aan de orde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - relatie met de leerkracht - contact met andere kinderen - gesprek - werkhouding. <p>Voorbeelden: 'Is behulpzaam' <i>interpersoonlijk attitude</i> 'Is druk', 'kan zijn beurt afwachten' <i>intrapersoonlijk vaardigheden</i></p> <p>'Is spontaan', 'komt goed voor zichzelf op', 'zoekt contact met andere kinderen' <i>interpersoonlijk vaardigheden</i></p>
3 Verkrijgbaarheid	Jenaplanschool OBS 'De Blijberg'
4 Wijze van afnemen	Individueel
5 Type instrument	Lijst met bipolaire beoordelingen. Daartussen vijf aankruis mogelijkheden.
6 Beoogde invuller(s)	Leerkracht
7 Duur (afname en scoring)	Onbekend
8 Niveau waarop gemeten wordt	Leerling

79 OV50. Observatielijst Voor het beschrijven van de Sociaal-emotionele Ontwikkeling. Onderwijsbegeleidingsdienst de Kempen (z.j.)

I Algemene kenmerken

1 Doelgroep	PO, 4-5 jaar
2 Meetpretentie	Beschrijven van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit instrument wordt wel de 'Kleuter-LICOR' genoemd. (vier schalen) 1 relatie leerkracht <i>interpersoonlijk vaardigheden</i> 2 omgang leerlingen <i>interpersoonlijk vaardigheden</i> 3 motivatie 4 zelfcontrole <i>intrapersoonlijk vaardigheden</i>
3 Verkrijgbaarheid	OBD de Kempen
4 Wijze van afnemen	Individueel of klassikaal
5 Type instrument	Lijst met 25 stellingen, te scoren op een vijfpuntsschaal
6 Beoogde invuller(s)	Leerkracht
7 Duur (afname en scoring)	Onbekend
8 Niveau waarop gemeten wordt	Leerling

215 < <

II Inhoud, gebruik en uitwerking

1 Gebruiksdoel	Signalering
2 Hoe wordt de score berekend?	Optellen van de scores, die leggen naast 'kritische grenzen'
3 Materiaal	Eén A4

III Beoordeling volgens COTAN

Geen beoordeling

- 85 Nederlandse vertaling en bewerking van (deel van) het onderzoeksinstrumentarium van het Amerikaanse Child Development Project. Vogel, L., Klaassen, C., Dam, G. ten, & Veugelers, W. (1999)

1 Algemene kenmerken

1 Doelgroep	PO, 10-12 jaar
2 Meetpretentie	Beschrijven van hetgeen de school doet aan het bevorderen van de sociale competentie van leerlingen, alsmede wat de school volgens leerlingen en leerkrachten op dit terrein zou moeten doen. Schalen: <ul style="list-style-type: none"> - behulpzaamheid in de klas (bijvoorbeeld 'in mijn groep helpen leerlingen elkaar, ook als ze geen vriendjes zijn') - sociale competentie (bijvoorbeeld 'je eigen mening zeggen zonder dat er ruzie van komt') - aandacht voor sociale betrokkenheid (bijvoorbeeld 'dat iedereen al genoeg problemen heeft om zich ook nog zorgen te maken voor anderen'). <i>pedagogisch klimaat</i>
3 Verkrijgbaarheid	Universiteit van Amsterdam/Instituut voor de Lerarenopleiding
4 Wijze van afnemen	Individueel of klassikaal (anoniem)
5 Type instrument	Vragenlijst
6 Beoogde invuller(s)	Leerlingen en leerkrachten
7 Duur (afname en scoring)	Afname: 15 minuten
8 Niveau waarop gemeten wordt	Leerling, leerkrachten met als doel verschillen tussen beide responsgroepen in kaart te brengen. Daarnaast is aggregatie mogelijk om de school in kaart te brengen.
9 Verwijzing	Vogel, L., Klaassen, C., Dam, G. ten, & Veugelers, W. (1999). <i>Pedagogische waarden in het basisonderwijs</i> . Amsterdam: UvA/ILO.

II Inhoud, gebruik en uitwerking

1 Gebruiksdoel	Onderzoek
2 Hoe wordt de score berekend?	Ongewogen optelling (gemiddelde schaalscores)
3 Materiaal	Er zijn 25 items (vijf-puntsschaal) verdeeld over drie schalen.

III Beoordeling volgens COTAN

Geen beoordeling

Bijlage 3 Deelnemers expertgroep

Drs. C. Gelauff-Hanzon

Dr. W. van der Grift

Drs. B. Hogeboom

Dr P. Jungbluth

Drs. J. Klopogge

Dr. Th. Magito

Prof. dr J. Peschar

Dr. E. Roede

Dr. S. Rijken

Drs. A. Wald

NIZW, Nederlands Instituut voor
Zorg en Welzijn

Inspectie van het Onderwijs

CPS

ITS, Instituut voor Toegepaste

Sociale Wetenschappen

Sardes

CED-groep, educatieve dienstverlening

Rijksuniversiteit Groningen

Universiteit van Amsterdam,

SCO-Kohnstamm Instituut

Inspectie van het Onderwijs

NWO / Didactief & School





