

Verantwoording van de Sociale Competentie Observatielijst (SCOL)

Met dank aan de scholen die hebben meegewerkt aan de ontwikkeling van de SCOL en aan het SCOL-onderzoek.

De SCOL en deze verantwoording zijn tot stand gekomen met subsidie van het Innovatiefonds van Jeugd Onderwijs en Samenleving van de Gemeente Rotterdam.

Rotterdam, april 2006

CED-Groep afdeling Pedologisch Instituut

Froukje Joosten

Inhoud

Inleiding	1
1. Uitgangspunten voor testconstructie	3
Sociale competentie en sociaal-emotionele ontwikkeling	3
Sociale competentie en gedrag	4
Sociale competentie en leeftijd	5
Sociale competentie binnen verschillende domeinen	5
Sociale competentie op school	5
Sociale competentie beoordelen	7
Werken aan sociale competentie	9
2. Ontwikkeling van de SCOL	11
Fase 1: Operationalisering	11
Fase 2: Conceptversie	14
Definitieve versie	16
3. De SCOL	19
3.1. Steekproef	19
3.2 Betrouwbaarheid	22
3.3 Validiteit en bruikbaarheid	26
4. Conclusies en discussie	37
5. Normering	41
5.1 Methode	42
5.2 Resultaten	43
5.3 Conclusie en discussie	44
Noten	47
Literatuur	49
Bijlage 1: Coöperatief zijn en zich kenbaar maken van de meest en de minst sociaal competente leerlingen	53
Bijlage 2: Relatie kerndoelen, interviews, conceptversie SCOL	55
Bijlage 3: Van conceptversie naar SCOL	57

Inleiding

Scholen hebben een functie in de opvoeding van hun leerlingen. Zij vervullen deze functie onder meer door aandacht te besteden aan sociale competentie. Hieronder verstaan wij adequaat kunnen en willen handelen in sociale situaties (Roede, Van Voorst van Beest & Joosten, 2005; Ten Dam, Volman, Westerbeek, Wolfgram & Ledoux, 2003). Het begrip verwijst naar het vermogen van mensen om zich aan voorkomende situaties en omstandigheden aan te passen, indrukken en informatie op te nemen en op basis daarvan adequaat te handelen.

Scholen vragen om handreikingen om de sociale competentie van hun leerlingen te verbeteren, enerzijds omdat zij het van belang vinden om kinderen op te voeden tot democratische burgers, anderzijds zijn er ook scholen die regelmatig geconfronteerd worden met negatief gedrag van leerlingen, waardoor het onderwijs wordt belemmerd. Nog een reden om aan sociale competentie te willen werken is, dat de inspectie eisen stelt aan de manier waarop de school aandacht besteedt aan de sociaal emotionele ontwikkeling van de leerlingen.

Nu scholen gericht aandacht besteden aan sociale competentie, willen zij ook meer planmatig werken aan sociale competentie. Om hen daarbij te ondersteunen is de Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL)¹ ontwikkeld, in nauwe samenwerking met de onderwijspraktijk.

De SCOL bestaat uit een vragenlijst en een handleiding. Om het invullen van de vragenlijsten en de verwerken van de scores te vergemakkelijken, is een softwareprogramma ontwikkeld.

In hoofdstuk één van deze verantwoording beschrijven wij het gebruiksdoel van de SCOL en de uitgangspunten voor de testconstructie. We omschrijven het begrip sociale competentie en onderbouwen de opzet en de kenmerken van de SCOL. In hoofdstuk twee vatten wij de belangrijkste fasen in de ontwikkeling van de SCOL samen. De vragenlijst zelf en de concepthandleiding zijn als aparte bijlagen bijgevoegd. Hoofdstuk drie gaat over het onderzoek naar de betrouwbaarheid, de validiteit en de bruikbaarheid van de definitieve versie van de SCOL. Voor dit onderzoek is grotendeels gebruik gemaakt van het materiaal van de steekproef van Nederlandse basisscholen, die eveneens voor de normering is gebruikt. Daarom wordt deze steekproef in hoofdstuk drie beschreven. In hoofdstuk vier komen de conclusies aan de orde. Hoofdstuk vijf ten slotte beschrijft de normering. Omdat de ontwikkeling van de SCOL en het onderzoek naar de betrouwbaarheid, de validiteit, de bruikbaarheid en de normering uit vier deelonderzoeken bestaan, hebben wij schematisch weergegeven welk onderzoeksmateriaal wij voor elk aspect gebruikt hebben (Tabel 0.1).

Tabel 0.1: *Overzicht onderzoeksmateriaal*

Materiaal	Gebruikt voor
Deelonderzoek 1: 5 Rotterdamse basisscholen (A, B, C, D, E): a. Interviews met 6 leerkrachten b. Afname van conceptversie SCOL	Ontwikkeling SCOL Onderzoek naar bruikbaarheid Onderzoek naar validiteit
Deelonderzoek 2: Steekproef van 14 basisscholen in Nederland 1x afname SCOL bij 3283 leerlingen	Onderzoek naar betrouwbaarheid en validiteit Normering
Deelonderzoek 3: 5 Rotterdamse basisscholen (F, G, H, I, J) 2x afname SCOL bij 996 leerlingen	Onderzoek naar betrouwbaarheid en validiteit
Deelonderzoek 4: Gebruikersonderzoek: 131 respondenten (Nederlandse basisscholen, geregistreerde SCOL-gebruikers)	Onderzoek naar validiteit en bruikbaarheid

1. Uitgangspunten voor testconstructie

Bruikbaarheid voor planmatig onderwijs in sociale competentie is het belangrijkste uitgangspunt geweest voor de ontwikkeling van de SCOL. Dit uitgangspunt stelt een aantal eisen aan het instrument.

De eerste eis is, dat het instrument de sociale competentie van leerlingen op een systematische manier in kaart brengt. Het instrument moet geschikt zijn om de sociale competentie van alle leerlingen in het reguliere basisonderwijs te volgen en de resultaten over de verschillende leerjaren met elkaar te vergelijken.

De tweede eis is, dat het instrument bijdraagt aan de planmatige werkwijze van basisscholen. Dat wil zeggen dat de resultaten enerzijds bruikbaar moeten zijn om groeps- en individuele handelingsplannen op te stellen die binnen de groep uitgevoerd worden. Anderzijds moeten de resultaten ook gebruikt kunnen worden om te signaleren welke leerlingen in aanmerking komen voor individuele extra zorg of aanvullende diagnostiek.

De derde eis is, dat het instrument eenvoudig en snel af te nemen is binnen de beperkte tijd die binnen het basisonderwijs voor sociale competentie vrijgemaakt kan worden.

De vierde eis is dat het instrument aansluit bij de op de school aanwezige deskundigheid. Alleen dan kunnen leerkrachten en intern begeleiders de resultaten direct zelfstandig interpreteren.

Hieronder beschrijven en onderbouwen we hoe de SCOL aan deze eisen tegemoet komt.

Sociale competentie en sociaal-emotionele ontwikkeling

'Sociale competentie' en 'sociaal-emotionele ontwikkeling' worden vaak als synoniemen gebruikt. Beide begrippen hebben betrekking op het proces van socialisatie, waardoor iemand opgroeit tot een lid van de samenleving. De sociaal-emotionele ontwikkeling voltrekt zich in wisselwerking met de omgeving, en sociaal competent wordt iemand door de interactie met de omgeving. Ondanks deze overeenkomsten, is er naar onze mening ook een essentieel verschil tussen beide begrippen.

Met de term 'sociaal-emotionele ontwikkeling' beschrijft men de ontwikkeling die een kind op verschillende terreinen doormaakt. In de literatuur vinden we allerlei onderscheidingen, de ontwikkeling van de persoonlijkheid, de ontwikkeling van het zelfbeeld en de zelfcontrole, de morele ontwikkeling, de sociale ontwikkeling, de ontwikkeling van de emotionele intelligentie. Sociaal-emotionele ontwikkeling is een neutraal, beschrijvend, ontwikkelingspsychologisch begrip.

Sociale competentie verwijst naar het vermogen tot adequaat handelen in sociale situaties. Daarmee is er in de term 'sociale competentie' een waardeoordeel vervat, dat mede gebaseerd is op de waarden en normen van de (sub)cultuur waarin iemand leeft. Sociale competentie is direct beïnvloedbaar via het onderwijs, je kunt het leren, onderwijzen en beoordelen. Daarmee is sociale competentie te karakteriseren als een pedagogisch begrip.

Om sociale competentie te kunnen meten, zullen we nader moeten omschrijven wat we verstaan onder adequaat handelen in sociale situaties. Het instrument is dus niet gericht op het inventariseren van problemen, maar heeft een positieve invalshoek. We brengen in kaart over welke sociale vermogens de leerlingen beschikken, en aan de hand daarvan bepalen we of en op welke gebieden er hiaten zijn.

Sociale competentie en gedrag

Hiervoor omschreven we sociale competentie als: adequaat kunnen en willen handelen in sociale situaties. Terecht merkt Van Oenen (2001) op, dat adequaat handelen niet altijd betekent 'voldoen aan verwachtingspatronen'. Het kan ook betekenen dat iemand deze juist doorbreekt. Recent zijn twee literatuurstudies uitgevoerd om het begrip sociale competentie nader te omschrijven (Ten Dam et al. 2003; Appelhof & Walraven, 2002). Beide studies concluderen dat inzichten, vaardigheden en attitudes de ingrediënten vormen van sociale competentie. In plaats van over inzichten spreken we ook wel over kennis (kennen, weten van), bijvoorbeeld van sociale regels, van verschillen tussen situaties en personen, van motieven en gezichtsuitdrukkingen van anderen, van manieren om aardig te doen. Bij vaardigheden gaat het om kunnen uitvoeren, bijvoorbeeld iemand kunnen begroeten, een vraag kunnen stellen. Bij attitude of houding gaat het om willen, een doel kiezen. Men kiest een doel op basis van de waardering die men voor zichzelf en anderen heeft, maar ook vanuit bepaalde waarden en normen. We geven een voorbeeld om dit te illustreren. Als een verlegen leerling aanwezig is bij een kringgesprek, is het de vraag of hij wil meedoen aan het kringgesprek. Wellicht vindt hij zijn eigen inbreng bij voorbaat al minder dan die van anderen of denkt hij, dat 'ze toch niet naar hem zullen luisteren'. Hij heeft dan onvoldoende gevoel van eigenwaarde. Maar als het onderwerp van het kringgesprek hem zeer ter harte gaat, kan hij vanuit die waarde toch zijn bijdrage willen leveren en zijn verlegenheid overwinnen. Van der Wal (2004) noemt sociale competentie een basiscompetentie om drie redenen: deze competentie is belangrijk voor iedereen, in alle domeinen van het menselijk leven én deze competentie is een voorwaarde om andere (bijvoorbeeld academische) competenties te ontwikkelen. Kennis, houding en vaardigheden zijn bestanddelen van sociale competentie. Om een compleet beeld van de sociale competentie van leerlingen te verkrijgen, zou men er dus voor kunnen kiezen om kennis, houding en vaardigheden afzonderlijk te meten. In de SCOL hebben we ervoor gekozen om de sociale competentie van de leerlingen te meten aan de hand van hun gedrag in concrete situaties. Hiervoor zijn verschillende redenen, die samenhangen met de eisen die we aan het instrument stellen. In de eerste plaats menen wij, dat "the proof of the pudding is the eating", met andere woorden of iemand sociaal competent is, valt af te leiden uit zijn gedrag in concrete situaties (Appelhof & Walraven, 2002). In de tweede plaats zou een instrument dat de afzonderlijke bestanddelen meet, te uitgebreid worden en dat botst met de eis dat het instrument snel en gemakkelijk af te nemen moet zijn. In de derde plaats is concreet gedrag op betrouwbare wijze te observeren, bespreekbaar met minder kans op misverstanden. In de vierde plaats passen de resultaten op een instrument dat concreet gedrag meet, beter binnen een planmatige werkwijze. In groeps- en individuele handelingsplannen kan als doelstelling een verbetering van concreet gedrag worden opgenomen. Om een gedragsverandering te realiseren, zijn beproefde werkwijzen beschikbaar en dergelijke doelen zijn ook eenduidig te evalueren. Door het concrete gedrag als 'meeteenheid' te kiezen, sluit het instrument dus beter aan bij de op school aanwezige deskundigheid. Gedrag vindt echter plaats in interactie met de omgeving. Het is mogelijk dat een leerling in de ene situatie sociaal competent handelt en in de andere niet. Niet alleen het vermogen van de leerling is daarvoor verantwoordelijk, maar ook de kenmerken van de situatie. De SCOL richt zich op het meten van sociale competentie in een schoolse context. Binnen de school verschillen de situaties waarin leerlingen adequaat moeten leren handelen. Zo zijn er bijvoorbeeld verschillen in de mate waarin de situatie de leerling uitlokt tot competent gedrag (zie ook *Sociale competentie beoordelen*). Daarom is het van belang sociale competentie af te meten aan het gedrag in verschillende situaties.

Sociale competentie en leeftijd

Een individu leert sociale competent gedrag in wisselwerking met zijn omgeving en dit gaat een heel leven door. Dit proces wordt ook wel socialisatie genoemd, ingroeien in de maatschappij. Welk handelen als sociaal competent wordt beschouwd, is mede afhankelijk van leeftijd, kenmerken van de situatie en de doelen en normen die in een bepaalde (sub)cultuur van belang zijn (Van Oenen, 2001; Gresham, 1998). Daarover krijgt het kind feedback van zijn omgeving, soms opzettelijk en bewust (opvoeden) soms vanzelf (via spontane reacties op zijn gedrag). Doordat er overeenkomsten zijn tussen verschillende situaties, kan iemand voortbouwen op wat hij al heeft geleerd. Een andere manier om sociaal competent te worden is, door te reflecteren op de situaties die iemand meemaakt. Hoe rijker de ervaring in verschillende situaties, des te groter de sociale competentie.

Een kind leert adequaat te handelen in sociale situaties en naarmate hij ouder wordt, wordt zijn handelingsrepertoire verfijnder en uitgebreider. Dit zou ervoor pleiten om voor verschillende leeftijdscategorieën inhoudelijk verschillende meetinstrumenten te maken. Vanuit de eis dat het instrument sociaal competent gedrag moet volgen en de resultaten over de jaren heen vergelijkbaar moet maken, verkiezen we echter één instrument voor alle basisschoolleerlingen. We verwachten dat dit mogelijk is, omdat we onze normen voor welk handelen we adequaat vinden, aanpassen aan de leeftijd van de het kind. Een voorbeeld ter illustratie. Van een peuter zegt men dat hij "goed eet", als hij zelf met een lepeltje zijn hapje naar binnen schuift, ongeacht of hij knoeit. Bij een tienjarige let men ook op tafelmanieren. De beschrijving van het gedrag is hetzelfde, terwijl het concrete gedrag waarnaar de beschrijving verwijst, per leeftijd verschillend is. Dit heeft als consequentie dat een aandachtspunt bij de beoordeling van het gedrag is, of het gedrag past bij de leeftijd. Uit het onderzoek moet blijken of dit mogelijk is.

Sociale competentie binnen verschillende domeinen

Binnen het sociale domein wordt onderscheid gemaakt tussen intrapersoonlijk, interpersoonlijk en maatschappelijk gebied. Op intrapersoonlijk gebied gaat het om zelfkennis, zelfregulatie en zelfvertrouwen. Op interpersoonlijk gebied zijn kennis van sociale regels, inzicht in anderen en sociale en communicatieve vaardigheden aan de orde. Voor sociaal competent handelen op maatschappelijk gebied zijn van belang kennis van de samenleving, inzicht in grotere sociale verbanden en vaardigheden om met verschillen in cultuur en maatschappelijke positie om te gaan (Ten Dam et al, 2003). Deze gebieden overlappen elkaar overigens gedeeltelijk en vormen oefenterrein én toetssteen voor sociaal competent gedrag.

Het domein waarbinnen iemand sociale competentie leert, breidt uit, naarmate iemand ouder wordt. In de eerste levensjaren leert een kind vooral sociaal competent gedrag op intra- en interpersoonlijk terrein, terwijl sociale competentie binnen het maatschappelijk domein aan de orde is op het moment dat iemand actief deel uitmaakt van sociale verbanden buiten de eigen kring van gezin of familie. Een van de eerste grotere sociale verbanden is de school. Deze heeft een taak in het bevorderen van de sociale competentie van leerlingen, binnen het intrapersoonlijke, het interpersoonlijke én - naarmate de leerlingen ouder worden - ook binnen het maatschappelijke domein.

Sociale competentie op school

De school vormt een specifieke subcultuur, met een eigen invulling van sociale competentie. Vanzelfsprekend heeft die invulling een breder doel, namelijk ervoor te zorgen dat kinderen ook sociaal competent worden in andere contexten, maar is in eerste instantie beperkt tot de specifieke taak die kinderen op school hebben, namelijk 'leerling zijn'. De onderwijsraad (2003)

spreekt in dit verband van 'schoolburgerschap': "Deze variant van burgerschapsvorming richt zich primair op de leerling in zijn verhouding tot zijn medeleerlingen en het onderwijspersoneel." (p.63) Ook in de kerndoelen voor het primair onderwijs neemt burgerschapsvorming een belangrijke plaats in. Het *Voorstel herziene kerndoelen basisonderwijs* (2004) legt de nadruk op de verschillende rollen waarop het onderwijs kinderen voorbereidt: "Het gaat om rollen als consument, als verkeersdeelnemer, als burger in een democratische rechtsstaat. Kennis over en inzicht in belangrijke waarden en normen en weten hoe daarnaar te handelen, zijn voorwaarden voor samenleven. Respect en tolerantie zijn er verschijningsvormen van" (OCW, 2004a:12). In het vakgebied *Oriëntatie op jezelf en de wereld*, zijn onder het kopje *Mens en samenleving* drie kerndoelen opgenomen die te maken hebben met sociale competentie. En in de preambule worden doelen genoemd waaraan aandacht moet worden besteed, omdat zij voor alle leergebieden van belang zijn (Tabel 1.1).

Tabel 1.1: *Kerndoelen rond sociale competentie*

<p><i>Doelen die voor alle leergebieden van belang zijn</i></p> <ul style="list-style-type: none">a. Goede werkhoudingb. Gebruik van leerstrategieënc. Reflectie op eigen handelen en lerend. Uitdrukken van eigen gedachten en gevoelense. Respectvol luisteren en kritiseren van anderenf. Verwerven en verwerken van informatieg. Ontwikkelen van zelfvertrouwenh. Respectvol en verantwoordelijk omgaan met elkaari. Zorg en waardering voor de leefomgeving <p><i>Kerndoelen Mens en samenleving</i></p> <p>34. De leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen.</p> <p>35. De leerlingen leren zich redzaam te gedragen in sociaal opzicht, als verkeersdeelnemer en als consument</p> <p>37. De leerlingen leren zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen (OCW, 2004a: 3, 13)</p>

Enkele leerdoelen houden rechtstreeks verband met sociale competentie in het algemeen (d, e, g, h, i, 34, 35, 37), bij andere ligt de nadruk meer op de rol als leerling (a, b, c, f). In al deze doelen ligt de nadruk op respect, zorg, verantwoordelijkheid, vertrouwen, zelfstandigheid en gezamenlijkheid als belangrijke waarden. De leerlingen moeten leren om deze (algemeen aanvaarde) waarden na te leven zowel ten opzichte van zichzelf (uitdrukken van eigen gedachten en gevoelens, ontwikkelen van zelfvertrouwen, zorg dragen voor de eigen gezondheid, redzaam gedrag) als ten opzichte van anderen (reflectie, luisteren, zorg dragen voor anderen).

De overheid besteedt dus vooral aandacht aan de houding die men leerlingen wil aanleren, maar laat in het midden hoe deze houding zich vertaalt in adequaat gedrag op een concreter niveau. Om tegemoet te komen aan de eis dat de resultaten van het meetinstrument bijdragen aan planmatig onderwijs in sociale competentie, zullen we het begrip sociale competentie moeten concretiseren in termen van sociaal competente gedragingen die binnen de schoolsituatie waarneembaar én onderwijsbaar zijn.

Sociaal gedrag in de onderwijssituatie kunnen we nader omschrijven als *omgaan met medeleerlingen* en *omgaan met de leerkracht*. Walker, Irwin, Noell & Singer (1992) onderscheiden adequaat sociaal gedrag ten opzichte van de leerkracht: *gehoorzamen, regels opvolgen, luisteren, werk afmaken, aanwijzingen opvolgen, meewerken* en adequaat gedrag ten opzichte van leeftijdgenoten: *samenwerken, ondersteunen, zichzelf verdedigen met argumenten, leiding geven, ondersteunen, geaccepteerd worden door leeftijdgenoten*. Omdat we menen dat deze uitwerking van adequaat gedrag ten opzichte van de leerkracht voor de Nederlandse situatie te eenzijdig de nadruk legt op de gezagsverhouding, hebben we een iets andere indeling gekozen, die meer recht doet aan de kerndoelen. Zowel ten opzichte van de leerkracht als ten opzichte van medeleerlingen hebben we een onderscheiding gemaakt in *Coöperatief zijn*, hierbij gaat het om gedrag dat vooral gericht is op een gemeenschappelijk belang, en *Zich kenbaar maken*, dat vooral gericht is op het eigen belang (Rose-Krasnor, 1997). *Coöperatief zijn* is nader uitgewerkt met behulp van de klassieke altruïstische gedragingen: *meeleven, helpen en delen* en daarnaast met gedragingen noodzakelijk voor het samenwerken (*afspraken maken en nakomen* en *conflicten en problemen oplossen*). Als indicatoren voor de specifieke gezagsverhouding tussen leerkracht en leerling zijn opgenomen: *opdrachten aannemen* en *aanwijzingen ter harte nemen*. Ook het assertieve gedrag is nader omschreven als *Zich kenbaar maken*, door duidelijk te zijn (*gevoelens uiten, vertellen wat je meemaakt, mening geven, iets vragen*), door grenzen aan te geven (*conflicten aangaan*) of te signaleren dat er iets niet in orde is (Tabel 1.2).

Tabel 1.2: *Sociaal competent gedrag op school*

Situatie	Coöperatief zijn	Zich kenbaar maken
<i>Met medeleerlingen en leerkracht</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Meeleven • Helpen • Delen • Afspraken maken en nakomen • Problemen en conflicten oplossen 	<ul style="list-style-type: none"> • Iets vragen • Vertellen wat je meemaakt • Gevoelens uiten • Voorkeur / Mening geven • Problemen signaleren • Conflicten aangaan
<i>Met leerkracht en andere volwassenen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gehoorzamen • Aanwijzingen ter harte nemen 	

Sociale competentie beoordelen

Verschillende auteurs pleiten ervoor om de sociale competentie op verschillende manieren en vanuit verschillende gezichtspunten te beoordelen om op basis van die verschillende oordelen tot één samenvattende conclusie over de sociale competentie te komen (Walker et al, 1992). Om een compleet beeld te krijgen is dit zeker nuttig. Sociaal gedrag verschilt al naar gelang de kenmerken van de situatie waarin het gedrag plaatsvindt (Raver & Zigler, 1997). Leerlingen gedragen zich onder elkaar anders dan wanneer er volwassenen aanwezig zijn. In een onbekende situatie gedraagt men zich minder sociaal competent dan in vertrouwde situaties. Zo blijkt bijvoorbeeld dat allochtone leerlingen zich in de OALT-les - waarin zij zich vertrouwder voelen omdat zij geen taal- of culturele barrière hoeven te overbruggen - competentier gedragen dan in reguliere lessen (Westerbeek, De Wit & Wolfgram, 2001). En ook kunnen de oordelen van kinderen over hun eigen sociale competentie verschillen van die van bijvoorbeeld ouders of leerkrachten.

Voor de SCOL hebben we ervoor gekozen om de sociale competentie van leerlingen te laten beoordelen door de groepsleerkrachten. De redenen hiervoor zijn de volgende. In de eerste plaats maken groepsleerkrachten hun leerlingen in allerlei verschillende situaties mee, in gestructureerde en vrije situaties, temidden van leeftijdgenoten en met volwassenen, tijdens instructie en zelfstandig werken (Tabel 1.3). Zij kunnen de sociale competentie van hun leerlingen in verschillende situaties beoordelen. In de tweede plaats komen we met deze keuze ook tegemoet aan de eis dat het instrument geschikt is voor alle leerlingen. Het is een geaccepteerde manier om gegevens over het gedrag van leerlingen te verzamelen (bijvoorbeeld: Driessen, Van Langen & Vierke, 2004; Verhulst, Van der Ende & Koot, 1997).

Tabel 1.3: *Sociaal competent gedrag in verschillende situaties*

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

Het beoordelen van de sociale competentie van leerlingen door de groepsleerkrachten sluit aan bij hun professionaliteit. In hun opleiding hebben zij geleerd om leerlingen te observeren en te toetsen. Ook is de normale ontwikkeling van kinderen in het curriculum opgenomen. Toch kunnen we niet verwachten, dat leerkrachten de sociale competentie van hun leerlingen zonder meer objectief beoordelen. Het oordeel welk gedrag sociaal competent is, is namelijk leeftijd- en contextgebonden en gevoelig voor de interpretaties van de beoordelaar. Daarbij komt dat de leerkracht geen objectieve buitenstaander is, maar betrokkene. We vragen dus nogal wat van de leerkrachten.

We willen dat ze een beeld hebben van de normale sociale ontwikkeling op basis waarvan ze bepalen welk gedrag ze van een leerling verwachten, gezien zijn leeftijd. Hetzelfde gedrag is op de ene leeftijd wel en op de andere leeftijd niet meer sociaal competent. Als een leerling in de onderbouw de hand van de juf pakt als Sinterklaas de klas binnenkomt, is dat sociaal competent, maar als een leerling in de bovenbouw datzelfde doet, niet.

We willen dat leerkrachten kunnen beoordelen in welke situatie bepaald gedrag adequaat is en in welke niet. In de ene situatie kan hetzelfde gedrag namelijk sociaal competent zijn en in een andere situatie niet. Leerlingen die bekenden begroeten met drie zoenen, gedragen zich niet sociaal competent als ze datzelfde doen bij vreemden.

We willen dat leerkrachten met enige kritische distantie naar hun eigen professionele handelen kijken. Een leerling kan zich bij de ene leerkracht anders gedragen dan bij de andere. Een leerkracht die de leerlingen positief benadert en duidelijke gedragsregels hanteert, lokt sociaal competent gedrag uit bij haar leerlingen, terwijl een leerkracht die onvoorspelbaar is, dat niet doet (Van der Sar, in voorbereiding).

We willen we dat leerkrachten hun meningen over leerlingen kritisch kunnen overdenken. De ene leerkracht kan hetzelfde gedrag anders interpreteren dan de andere leerkracht. De ene leerkracht beoordeelt gedrag van een leerling die veel vraagt en ter discussie stelt, bijvoorbeeld als actief en belangstellend, terwijl de ander hem veeleisend en lastig kan vinden.

We willen dat leerkrachten zich realiseren dat ze een subjectief beeld van hun leerlingen hebben, dat hun observaties kleurt (in positieve of in negatieve zin). Dit beeld is echter vaak niet expliciet en ook moeilijk bespreekbaar.

Tenslotte willen we dat leerkrachten de leerlingen op hun eigen merites beoordelen en niet op basis van een relatief oordeel, dat wil zeggen met de gemiddelde leerling in de groep als maatstaf (Ten Dam et al. 2003).

Deze wensen doen een groot beroep op de professionaliteit van de leerkrachten. Dat betekent dat er verschillende maatregelen nodig zijn om ervoor te zorgen dat deze aan de verwachtingen kunnen voldoen. In de eerste plaats moet in de handleiding aandacht besteed worden aan deze aspecten, zodat leerkrachten weten wat het beoordelen van sociale competentie van hen vraagt. In de tweede plaats moeten in de procedure maatregelen genomen worden om te bevorderen dat leerkrachten aan deze eisen voldoen. En in de derde plaats moet er bij de invoering van het instrument aandacht aan besteed worden, zodat de school zo nodig extra scholing kan regelen. In ieder geval bevordert de keuze voor concreet gedrag de intersubjectiviteit van het oordeel. Concreet gedrag kan immers ook door anderen waargenomen worden en daarmee wordt het oordeel controleerbaar. Het overleg tussen de teamleden over de sociale competentie van de leerlingen is minder vatbaar voor misverstanden en vaagheden als het zich toespitst op concreet gedrag in concrete situaties.

Werken aan sociale competentie

Sociale competentie is een belangrijk onderwijsdomein, maar de tijd die ervoor beschikbaar is, is beperkt. Scholen bepalen zelf hoe zij het onderwijsdomein inrichten. Gebleken is, dat een structurele aanpak van het onderwijs in sociale competentie op school-, groeps- en leerlingniveau goed werkt (Van Voorst van Beest & Naudts-Geschiere, 2001).

Een instrument heeft daarbij enerzijds een ondersteunende functie. De resultaten van de leerlingen op de SCOL moeten op school-, groeps- en leerlingniveau aangrijpingspunten bieden voor het onderwijs. Dit betekent dat de resultaten direct in verband gebracht moeten kunnen worden met onderwijsdoelen op het gebied van sociale competentie. Daarom zullen we sociale competentie operationaliseren in termen van concrete gedragingen die binnen verschillende situaties op school door de leerkracht waarneembaar én onderwijsbaar zijn. De school kan dan zelf de keuze maken of zij dit onderwijs alleen in relatie tot andere vakgebieden wil geven, of ook als apart vak (Hoogenkamp & Kassenberg, 2004).

Anderzijds heeft de SCOL - met name op leerlingniveau - een signalerende functie. Om te kunnen bepalen of leerlingen te weinig sociaal competent zijn en in aanmerking komen voor individuele extra zorg of aanvullende diagnostiek, zijn er landelijke normen nodig waarmee de individuele scores vergeleken kunnen worden.

De SCOL is bedoeld voor gebruik binnen de school. Dat stelt eisen aan de opzet van het instrument. Het moet binnen de beperkte tijd die in de onderwijspraktijk beschikbaar is, eenvoudig en snel afgenomen kunnen worden door de groepsleerkracht. De teamleden moeten de resultaten zelfstandig, zonder supervisie van een pedagoog of psycholoog, kunnen analyseren en interpreteren. Daarbij kan een korte introductiecursus of ondersteuning bij de invoering noodzakelijk zijn.

2. Ontwikkeling van de SCOL

In het vorige hoofdstuk hebben we een kader geschetst voor de ontwikkeling van het instrument. Met dit kader bepalen we op welke kenmerken van het instrument we ons in het ontwikkelproces richten.

Omdat we de sociale competentie van basisschoolleerlingen willen meten, heeft het instrument een positieve invalshoek, we meten wat leerlingen wél kunnen. Omdat we ervan uitgaan dat sociale competentie af te leiden is uit het gedrag van leerlingen, zullen we sociale competentie operationaliseren in termen van concrete gedragingen die binnen verschillende situaties op school door de leerkracht waarneembaar én onderwijsbaar zijn. In deze gedragingen moeten kennis, houding en vaardigheden tot uitdrukking komen, die betrekking hebben op het intrapersonlijke, het interpersoonlijke en het maatschappelijke domein.

Omdat we de sociale competentie van de leerlingen door de jaren heen willen volgen, zullen we onderzoeken of het mogelijk is om één instrument te maken voor alle leerlingen in de basisschoolleeftijd. Daarom moeten de concrete gedragingen in het instrument relevant zijn voor leerlingen van verschillende leeftijden.

Omdat de resultaten gebruikt worden in een cyclus van planmatig werken, is het van belang dat de teamleden de resultaten zelf kunnen analyseren en interpreteren. Dan kunnen ze deze ook op de verschillende niveaus van het model planmatig werken gebruiken: op schoolniveau voor het beleid over sociale competentie, op groepsniveau om groepsplannen op te stellen en op leerlingniveau om individuele handelingsplannen te maken en te signaleren welke leerlingen in aanmerking komen voor individuele extra zorg of aanvullende diagnostiek door een zorgteam. Het instrument moet eenvoudig en snel afgenomen kunnen worden door de groepsleerkracht. Het instrument moet efficiënt zijn daarom streven we naar een zo klein mogelijk aantal items. De deskundigheid die nodig is om de resultaten te analyseren en te interpreteren moet passen bij de deskundigheid die normaal gesproken in het basisonderwijs aanwezig is. Een introductie over sociale competentie en over de problemen bij de beoordeling ervan is noodzakelijk.

De ontwikkeling van de SCOL bestaat uit twee fasen. De eerste fase bestaat uit de operationalisering van het begrip sociale competentie in gedragstermen. De tweede fase bestaat uit het opstellen en beproeven van de conceptversie.

Fase 1: Operationalisering

Methode

Met vijf Rotterdamse basisscholen bestond een intensieve samenwerking om sociale competentie als onderwijsdomein te ontwikkelen (Van Voorst van Beest & Naudts-Geschiere, 2001). Deze vijf scholen zijn achterstandsscholen met veel allochtone leerlingen (Tabel 2.1).

Tabel 2.1 Gegevens ontwikkelscholen²

School	Aantal leerlingen	Geen leerlinggewicht ³	.25	.9
A	362 (100%)	13%	17%	70%
B	267 (100%)	42%	17%	41%
C	269 (100%)	8%	13%	78%
D	276 (100%)	9%	6%	85%
E	164 (100%)	5%	4%	91%

Omdat we sociale competentie in voor de onderwijspraktijk herkenbare en bruikbare termen willen weergeven, hebben we de leerkrachten van deze scholen een belangrijk aandeel gegeven in de operationalisering. Twee scholen waren bereid om hieraan mee te werken. Per school deden er drie leerkrachten mee, één per bouw. We hebben telkens met twee leerkrachten van dezelfde bouw een gesprek georganiseerd.

We wilden weten wat leerkrachten onder sociaal competent gedrag op school verstaan. Daarom hebben we de leerkrachten gevraagd om ieder afzonderlijk aan de hand van onze schematische indeling van sociaal competent gedrag op school (Tabel 2.2) het gedrag van hun meest sociaal competente leerling te beschrijven. Om te kijken of er wel een duidelijk onderscheid mogelijk is tussen sociaal competente en sociaal niet competente gedragingen, hebben we hen ook gevraagd om aan de hand van deze indeling ook het gedrag van hun minst sociaal competente leerling te beschrijven. Vervolgens hebben we deze beschrijvingen met de leerkrachten besproken aan de hand van de volgende vragen: zijn de gedragingen die ieder afzonderlijk heeft opgeschreven, ook voor de ander herkenbaar? Beschrijven ze het sociaal competente gedrag volledig, of zijn er nog andere gedragingen belangrijk?

Tabel 2.2: *Sociaal competent gedrag in verschillende situaties op school*

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

De zes leerkrachten hebben 12 leerlingen beschreven, vier per bouw. Zo hebben we een beeld verkregen van het sociaal competente en incompetente gedrag in de verschillende leeftijdsfasen. De zes meest sociaal competente leerlingen zijn meisjes, de minst competente leerlingen zijn vijf jongens en één meisje.

Resultaten

De leerkrachten kunnen de onze indeling goed gebruiken om het gedrag van hun meest en minst sociaal competente leerling te beschrijven. In Bijlage 1 staan de beschrijvingen. De leerkrachten benoemen voornamelijk het gedrag van de leerlingen (G), maar we herkennen ook de componenten van sociale competentie, kennis (K), houding (H) en vaardigheden (V). Ook specificeren de leerkrachten in welke situaties bepaald gedrag plaatsvindt (S).

De leerkrachten maken weinig verschil tussen het gedrag tegenover medeleerlingen en tegenover henzelf. Alleen bij *Vertellen wat je meemaakt* merken ze op dat sociaal minder competente leerlingen dit onderling meer doen en tegenover de leerkracht terughoudender zijn. Bij *Problemen oplossen* wordt juist het tegenovergestelde gezegd: onderling gaat niet, maar met de leerkracht wel. Bij *Aanwijzingen ter harte nemen* wordt aangegeven dat het niet uitmaakt van wie de aanwijzingen afkomstig zijn.

De beschrijvingen van onder-, midden- en bovenbouwleerlingen komen sterk overeen. Omdat we geen noemenswaardige verschillen vinden tussen de beschrijvingen van het gedrag ten opzichte van leerkracht en leerling, noch in de gedragsbeschrijvingen van onder- midden- en bovenbouw, hebben we alle beschrijvingen in één tabel opgenomen.

Bij veel kopjes wordt het houdingsaspect benoemd, bij enkele ook het vaardigheidsaspect. Het kennisaspect benoemen de leerkrachten veel minder, alleen bij *Gehoorzamen: Kent de regels en past ze toe*.

De beschrijvingen door de verschillende leerkrachten komen sterk overeen. In de gesprekken blijkt, dat de leerkrachten elkaars beschrijvingen van het sociaal competente gedrag en het niet sociaal competente gedrag herkennen.

De leerkrachten zijn goed in staat om onderscheid te maken tussen het gedrag van hun meest sociaal competente leerling en hun minst sociaal competente leerling. Bij veel beschrijvingen is het verschil tussen leerlingen, dat de competente groep iets wel kan en de minder competente groep niet. Maar *Afspraken maken en nakomen*, *Gehoorzamen*, *Aanwijzingen accepteren* en *Iets vragen* beheersen sociaal minder competente leerlingen soms ook. Sociaal competente leerlingen kunnen moeite hebben met *Conflicten aangaan*. Het belangrijkste is, dat sociaal competente leerlingen situaties goed inschatten en erop inspelen. Ze hebben daarbij niet alleen oog voor hun eigen belang, maar ook voor dat van anderen. Sociaal minder competente leerlingen hebben meer sturing van de leerkracht nodig, ze proberen vooral hun eigen belang te realiseren, of trekken zich terug. Sturing van leerkrachten is er vooral op gericht te zorgen dat leerlingen zich coöperatief gedragen, bij *Zich kenbaar maken* noemt een enkeling dat ze leerlingen daartoe aanspoort, bijvoorbeeld bij *Conflicten aangaan*. Deze operationalisering komt in grote lijnen overeen met die in de literatuur (bijvoorbeeld Walker et al, 1992; Rose-Krasnor, 1997). Uit de beschrijvingen van de minder sociaal competente leerlingen kunnen we ook opmaken, dat leerkrachten impliciet de waarden die vanuit de overheid worden benadrukt, onderschrijven. Zorg voor elkaar, verantwoordelijkheid, respect, vertrouwen en zelfstandigheid zijn precies de aspecten die ontbreken in de beschrijvingen van het gedrag van de sociaal minder competente leerlingen.

Het onderscheid in *Zich kenbaar maken* en *Coöperatief zijn* komt in de beschrijvingen van de leerkrachten wel naar voren, maar zijn niet zo bruikbaar als hoofdcategorieën, omdat de scheidslijn soms vaag is. Het als coöperatief gelabelde gedrag bij *Conflicten oplossen* beschrijven de leerkrachten bijvoorbeeld met: *Komt zelf met oplossingen* en *Sluit een compromis*. Dit gedrag veronderstelt ook enige mate van assertiviteit. Het als assertief bestempelde gedrag bij *Problemen signaleren* werken zij uit met *heb jij dat nu nodig?* en *Ziet het en probeert er iets mee te doen*. Dit veronderstelt weer empathie, iets dat wij onder *Coöperatief gedrag* schaarde.

De leerkrachten voegen ook onderdelen toe. Sociaal competente leerlingen kunnen verlegen zijn, maar toch genieten van aandacht van de leerkracht en van anderen. Sociaal minder competente leerlingen trekken vooral negatieve aandacht. Daarom willen de leerkrachten het onderdeel *Omgaan met aandacht* toevoegen. Verder vinden ze het belangrijk om iets te kunnen aangeven over de omgangsvormen van leerlingen en over hun luister- en werkhouding. Leerkrachten vinden teveel van het goede (bijvoorbeeld altijd helpen, altijd delen, altijd vertellen wat je meemaakt) niet sociaal competent; de leerlingen moeten kunnen differentiëren in welke situaties bepaald gedrag wel en niet adequaat is.

De leerkrachten maken weinig onderscheid tussen spel- en werksituaties; leerlingen die in werksituaties met overleg en doelgericht te werk gaan, doen dat ook als ze met anderen spelen

en leerlingen die bij het werk veel sturing van de leerkracht nodig hebben, omdat ze anders ruzie krijgen, hebben die ook in vrije situaties nodig.

Conclusie

De leerkrachten mochten zelf hun meest en hun minst sociaal competente leerlingen kiezen. Als voorbeeld van een sociaal competente leerling hebben zij overwegend meisjes gekozen en als voorbeeld van een niet sociaal competente leerling overwegend jongens. Blijkbaar vertonen meisjes vaker sociaal gedrag dat door leerkrachten, in een schoolse context, als positief beoordeeld wordt. We zullen er bij de constructie van de vragenlijst op moeten letten om sociale competentie in principe sekseneutraal te operationaliseren, opdat jongens en meisjes evenveel kans hebben om als sociaal competent beoordeeld te worden.

Er bestaat tussen leerkrachten overeenstemming over hoe een sociaal competente leerling zich gedraagt: deze realiseert zijn eigenbelang, rekening houdend met en tegemoetkomend aan het belang van anderen. Ons schema om sociale competentie te beschrijven, voldoet, maar is niet helemaal volledig. Om het begrip sociale competentie vollediger te operationaliseren zijn ook uitwerkingen van *Omgaan met aandacht*, *Omgangsvormen* en *Luister- en werkhouding* nodig. Werkhouding vinden we ook bij anderen (OCW, 2004a; Walker et al, 1992) als onderdeel van sociale competentie. Het sociaal competente gedrag blijkt niet zo goed in te delen in coöperatief en assertief gedrag; veel van het beschreven gedrag vertoont elementen van beide.

Leerkrachten maken op het niveau van de gedragsbeschrijvingen geen onderscheid tussen jongere en oudere leerlingen. Dit ondersteunt onze verwachting dat sociale competentie voor leerlingen op elke leeftijd ongeveer hetzelfde inhoudt. Ze maken ook geen verschil tussen spel- en werksituaties en nauwelijks tussen gedrag ten opzichte van volwassenen en ten opzichte van leeftijdgenoten.

Een belangrijk onderscheid tussen sociaal competente en minder competente leerlingen vormt de mate waarin de leerkracht de leerling moet aansporen tot sociaal competent gedrag. Sommige gedragingen zijn op zich wel sociaal competent, maar leerlingen kunnen dat gedrag ook in overdreven mate vertonen.

In hoofdstuk één hadden we als eisen geformuleerd, dat het instrument zo beknopt mogelijk moet zijn en dat het zo mogelijk voor alle leerlingen hetzelfde moet zijn, om zicht te krijgen op de doorgaande lijn. De conclusies van de interviewronde wijzen erop, dat dit mogelijk zou moeten zijn. Daarom hebben we besloten om één gedragsobservatielijst te maken voor alle leerlingen van groep één tot en met acht, die voor alle situaties (spel- en werksituaties, gedrag ten opzichte van volwassenen en leeftijdgenoten) gebruikt kan worden. We nemen zowel items op die gaan over assertief gedrag als over coöperatief gedrag, maar we gebruiken assertief en coöperatief gedrag niet als hoofdingeling.

Fase 2: Conceptversie

Methode

Om de conceptversie te maken zijn de kerndoelen gebruikt en de gedragsbeschrijvingen van de sociaal competente leerlingen. We willen immers met de SCOL sociale competentie meten en niet probleemgedrag. Bij de formulering van de items zijn de volgende richtlijnen aangehouden: ze moeten positief geformuleerd zijn en verwijzen naar sociaal competent gedrag dat binnen het kader van de school observeerbaar én beïnvloedbaar is. In Bijlage 2 is schematisch aangegeven

hoe de kerndoelen en gedragsbeschrijvingen van de sociaal competente leerlingen in de conceptversie van de SCOL zijn verwerkt. De kerndoelen die meer naar houding verwijzen (*Ontwikkelen van zelfvertrouwen, Respectvol en verantwoordelijk omgaan met elkaar, Zich gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen*) zijn niet in het schema opgenomen, omdat we deze houdingen beschouwen als uitgangspunt om de opgenoemde gedragingen te willen laten zien. *Gebruik van leerstrategieën* en *Verwerven en verwerken van informatie* hebben we niet nader uitgewerkt, omdat we menen dat dit aspect bij de andere vakgebieden voldoende aan de orde zal komen. Het doel *De leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen* hebben we ingeperkt tot de psychische gezondheid, anders krijgt het begrip sociale competentie een te brede betekenis. Bij het doel *De leerlingen leren zich redzaam te gedragen in sociaal opzicht, als verkeersdeelnemer en als consument*, hebben we de laatste twee rollen buiten beschouwing gelaten. We menen dat het gedragsrepertoire van verkeersdeelnemers en consumenten niet wezenlijk verschilt van een algemeen sociaal gedragsrepertoire; wel hebben leerlingen voor deze rollen andere kennis nodig, maar die valt buiten het bestek van het te ontwikkelen meetinstrument.

Er is een vijfpuntsschaal gekozen om aan te geven of de leerling het betreffende gedrag *vaak, geregeld, soms, zelden* of *nooit* laat zien. Door te scoren hoe vaak de leerling het sociaal competente gedrag laat zien, heeft de leerkracht de gelegenheid om het gedrag in verschillende situaties mee te wegen in zijn oordeel. De items zijn in willekeurige volgorde gezet. Zo is een vragenlijst gemaakt die de leerkrachten per leerling invullen.

De afnameprocedure is vastgelegd. Per leerling kost de afname ongeveer tien minuten. We wilden voorkomen dat de leerkracht vooral op het (positieve of negatieve) beeld van de leerling afgaat en niet op het werkelijke gedrag. Daarom is als instructie opgenomen dat de leerkracht per dag een klein aantal (drie à vier) leerlingen kiest, die ze gedurende die dag observeert in zoveel mogelijk situaties. Aan het eind van de dag vult ze de SCOL in voor deze leerlingen. Situaties die gedurende de dag niet zijn voorgekomen, mag ze beoordelen op basis van hoe ze de leerling kent. Zo werkt ze – met steeds drie leerlingen per dag - door tot ze de hele groep beoordeeld heeft. Deze procedure voorkomt ook dat een leerkracht de vragenlijst voor alle leerlingen achter elkaar invult en daarmee de individuele variatie geen recht doet.

Deze conceptversie is afgenomen op de vijf hiervoor genoemde Rotterdamse basisscholen met het doel de inhoudsvaliditeit van instrument en de bruikbaarheid van de opzet te beoordelen. Alle leerkrachten konden de conceptversie invullen en daarbij commentaar leveren op de formulering van de items, op de antwoordmogelijkheden en op de procedure. Tijdens een werkconferentie over sociale competentie is de conceptversie voorgelegd aan een groep deskundigen op het gebied van sociaal gedrag (collega-ontwikkelaars) met het verzoek te beoordelen of de lijst een goede afspiegeling vormt van sociale competent gedrag op de basisschool. Zij hebben de lijst tijdens een groepsdiscussie besproken.

Op de vijf scholen hebben 85 leerkrachten de conceptversie ingevuld voor 1364 leerlingen. Een kwart van de leerkrachten heeft commentaar geleverd op de items, de wijze van scoren en/of de procedure.

Resultaten

De leerkrachten vinden de meeste items herkenbaar en goed te observeren in de dagelijkse onderwijspraktijk. De opmerkingen van de leerkrachten bieden aanknopingspunten om de lijst nog iets in te korten en de formuleringen bij te stellen.

Het woord *mening* blijkt bijvoorbeeld misverstanden op te roepen, met name bij leerkrachten in de onderbouw; leerkrachten vatten het op als een gefundeerde mening, terwijl het gaat om het durven afwijken van de groep.

Met name leerkrachten in de onderbouw geven aan dat zij moeite te hebben om het gedrag van hun leerlingen te koppelen aan de vragen in de conceptversie. Dit blijkt vooral te liggen aan de formulering. Het woord *conflict* vinden zij bijvoorbeeld te zwaar voor kleuters, terwijl ze wel menen dat er items opgenomen moeten zijn over het omgaan met ruzie.

Ook blijken de leerkrachten behoefte te hebben aan een verduidelijking van de scoremogelijkheden. Ze vragen zich af hoe ze deze moeten interpreteren.

De procedure van observatie vinden zij goed uitvoerbaar. Ze merken op dat het invullen van de lijst de eerste keren wat tijd kost, "...maar als je hem een paar keer hebt ingevuld, heb je de vragen in je hoofd". Daardoor kost ook de observatie minder tijd, want "...je gaat, ook als je niet echt observeert, al meer letten op het gedrag waarnaar gevraagd wordt". Als men de conceptversie enkele malen heeft ingevuld, kost het invullen daarna minder dan de begrote 10 minuten, men is in hooguit vijf minuten klaar.

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

Conclusie

De beoordeling van de inhoudsvaliditeit en de bruikbaarheid van de lijst door de basisschoolleerkrachten, leidt tot de conclusie dat de items een geloofwaardige representatie van sociale competentie in de onderwijssituatie zijn, mits we een aantal formuleringen bijstellen en de betekenis van de scores specificeren. De opzet van het instrument is bruikbaar in de onderwijspraktijk. De inhoudsvaliditeit werd ook bevestigd door de gedragsdeskundigen, met de opmerking dat we items over het maken van een keuze zouden moeten bijvoegen. Ook in de literatuur (Van Oenen, 2001) vinden we terug dat kiezen, oordelen en beslissen onderdelen zijn van sociale competentie.

Definitieve versie

Naar aanleiding van de suggesties is de conceptversie bijgesteld. Twee items – *Laat een ander uitpraten* en *Kijkt in een gesprek de ander aan* - zijn verwijderd omdat zij inhoudelijk meer verwijzen naar sociale vaardigheid dan naar sociale competentie. Vier items zijn verwijderd vanwege de grote inhoudelijke samenhang met één of meer andere items. Het item *Stelt voor een ruzie bij te leggen* bijvoorbeeld, is verwijderd vanwege de samenhang met *Sluit een compromis* en *Biedt excuus aan als hij/zij onaardig heeft gedaan*. Enkele items zijn anders geformuleerd. Bijvoorbeeld *Komt uit voor een mening die afwijkt van die van anderen* is geworden *Komt uit voor een keuze die afwijkt van die van anderen*. Het woord *conflict* is veranderd in *ruzie*. *Maakt een klasgenoot een compliment* is veranderd in *Zegt iets aardigs tegen een ander*. Er zijn twee nieuwe items toegevoegd, die beide betrekking hebben op het maken van een keuze. In Bijlage 3 is schematisch weergegeven hoe de conceptversie en de definitieve versie van de SCOL samenhangen.

Voor de definitieve versie zijn de scoremogelijkheden *nooit*, *zelden*, *soms*, *geregeld*, *vaak* nader omschreven (Tabel 2.3).

Tabel 2.3. De scoremogelijkheden met hun waarde en de betekenis

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

De leerkracht beoordeelt het gedrag van de leerling op twee aspecten: de mate waarin het gedrag van de leerling leeftijdsadequaat is en de moeilijkheidsgraad van de situatie waarin het gedrag optreedt. Deze laatste wordt bepaald door de mate waarin de situatie voor de leerling bekend is en door de complexiteit van de situatie (Van den Berg, 2000). Een bekende situatie is gemakkelijker dan een onbekende; als een ander de situatie voor je ordent (leerkracht spoort aan) is het gemakkelijker dan als je dat zelf moet doen; als de situatie gekleurd wordt door (negatieve) emoties, is het moeilijker dan als dat niet het geval is. Leerlingen zijn sociaal competenter naarmate ze zich in al die verschillende situaties (gemakkelijk en moeilijk) sociaal competent gedragen.

Door deze betekenis aan de scores te geven, bieden de resultaten ook aanknopingspunten voor het onderwijs. We maken daarbij gebruik van het onderscheid tussen vaardigheids- en uitvoeringstekorten uit het model van Gresham (1998). Een leerling die bepaald sociaal competent gedrag *nooit* laat zien, heeft dit specifieke gedrag waarschijnlijk niet in zijn gedragsrepertoire. Hij moet alle componenten van dat gedrag, dus kennis, houding én vaardigheid, nog leren in speciale oefensituaties. Leerlingen die het gedrag *zelden* vertonen, beschikken in principe over de vaardigheid, maar hebben de leerkracht nog nodig om hen te stimuleren dit gedrag te laten zien. Zij moeten leren om zelf situaties te herkennen waarin ze het sociaal competente gedrag kunnen laten zien en een houding te ontwikkelen waardoor ze dat ook willen. Als leerlingen *soms* scoren, zullen ze vooral moeten werken aan een uitbreiding van het sociaal competente gedrag in verschillende situaties. Leerlingen die *geregeld* scoren, zullen nog moeten leren het gedrag ook in niet-uitnodigende situaties te laten zien.

Deze bijstellingen resulteerden in de definitieve versie van de SCOL (Bijlage 3), bestaande uit 26 items die een samenvatting vormen van sociaal competente gedragingen. Er is een handleiding⁴ met een testinstructie en een softwareprogramma waarmee scholen hun gegevens kunnen invoeren en analyseren (Joosten, 2003). De groepsleerkracht beoordeelt of de leerling in diverse situaties sociaal competent handelt en of zijn handelen overeenkomstig zijn leeftijd is. Er is één versie voor alle leerlingen van groep één tot en met acht.

3. De SCOL

Om de betrouwbaarheid en de validiteit van het definitieve instrument te onderzoeken, zijn verschillende deelstudies uitgevoerd. In Tabel 3.1 staat een overzicht welk materiaal gebruikt is voor het onderzoek naar de betrouwbaarheid en welk materiaal voor het onderzoek naar de validiteit.

Tabel 3.1: *Materiaal voor het onderzoek naar de betrouwbaarheid en de validiteit*

Onderzoek naar		Materiaal
Betrouwbaarheid	Interne consistentie	Steekproef (14 basisscholen in Nederland)
	Test-hertestbetrouwbaarheid & interbeoordelaarsbetrouwbaarheid	5 Rotterdamse basisscholen (F, G, H, I, J)
Validiteit	Interne structuur	Steekproef (14 basisscholen in Nederland)
	Begripsvaliditeit: vergelijking met een extern criterium (globaal oordeel leerkrachten)	
	Begripsvaliditeit: vergelijking met een extern criterium (VO-advies groep acht)	5 Rotterdamse basisscholen (F, G, H, I, J)
	Inhoudsvaliditeit en bruikbaarheid	gebruikersonderzoek 131 scholen in Nederland

Omdat de gegevens van de normeringssteekproef zowel voor het onderzoek naar de betrouwbaarheid, als voor het onderzoek naar de validiteit gebruikt zijn, beginnen we dit hoofdstuk met een beschrijving van deze steekproef. Daarna komen achtereenvolgens aan de orde de methode en de resultaten van het onderzoek naar de betrouwbaarheid en de validiteit van de definitieve versie van de SCOL.

3.1. Steekproef

Uit de lijst met scholen voor regulier primair onderwijs van het Ministerie van OCW is aselect een steekproef van 200 scholen met meer dan 50 leerlingen getrokken. Deze scholen zijn schriftelijk uitgenodigd om aan het onderzoek deel te nemen. Enkele scholen hebben uit zichzelf op deze brief gereageerd. Deze scholen mochten aan het onderzoek deelnemen. De overige scholen zijn telefonisch benaderd in de volgorde van de lijst van het Ministerie. Daarbij hebben we erop gelet, dat de verdeling van de leerlinggewichten in onze steekproef ongeveer overeenkwam met de verdeling in de populatie van Nederlandse basisschoolleerlingen en dat de scholen redelijk over Nederland verspreid waren. Op deze manier is een gestratificeerde steekproef gevormd van 19 scholen. Deze scholen variëren in de mate waarin zij aan sociale competentie werken. Vier scholen gebruiken een methode. Negen scholen werken projectmatig aan sociale competentie en drie scholen zeggen dat zij in hun benadering voldoende aandacht aan sociale competentie kunnen schenken. Drie scholen doen nog weinig aan sociale competentie. Vijf scholen zien deelname aan het onderzoek als een manier om het werken aan sociale competentie nieuw leven in te blazen. Zeven scholen gebruiken een vorm van signalering op het gebied van sociale competentie.

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

school heeft het SCOL-pakket ontvangen, bestaande uit het softwareprogramma en de handleiding.

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

In Tabel 3.2 is aangegeven hoe de scholen over Nederland gespreid zijn⁵. De scholen liggen vooral in het noorden en midden van Nederland.

Tabel 3.2: *Spreiding scholen over Nederland*

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

Aanvankelijk waren er meer scholen uit het midden en zuiden van Nederland in de steekproef opgenomen, maar om de hierboven beschreven redenen vielen vijf scholen uiteindelijk af. We weten niet of er voor ons onderwerp relevante regionale verschillen zijn tussen scholen. Gelet op het aantal leerlingen, zijn alle regio's echter ruim vertegenwoordigd. Zes scholen zijn uit stedelijke gebieden afkomstig, terwijl acht scholen in landelijke gebieden liggen. Als we naar het aantal leerlingen kijken, is ongeveer de helft van de leerlingen afkomstig uit stedelijke gebieden en de andere helft van het platteland (Tabel 3.3).

Tabel 3.3: *Verdeling van scholen en leerlingen per stedelijkheidsklasse*⁶

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

In de steekproef zijn alle denominaties in ruime mate vertegenwoordigd. Wat betreft het aantal scholen per denominatie zijn de proporties vergelijkbaar met de scholen in heel Nederland. Een algemeen bijzondere school ontbreekt, omdat ook deze school de medewerking aan het onderzoek staakte vanwege zwangerschapsverlof van de contactpersoon. Maar deze scholen maken ook in heel Nederland maar een gering percentage van de basisscholen uit (Tabel 3.4).

Tabel 3.4: *Verdeling scholen naar denominatie*

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

We hebben alleen scholen met meer dan 50 leerlingen in de steekproef opgenomen. De verdeling naar grootte van de basisscholen in de steekproef is vergelijkbaar met die in Nederland (Tabel 3.5).

Tabel 3.5: *Verdeling scholen naar grootte*

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

De meest voorkomende leerlinggewichten⁸ zijn vertegenwoordigd in de steekproef. De verdeling van de leerlingen naar leerlinggewicht in de steekproef is vrijwel hetzelfde als die van de populatie van basisschoolleerlingen in Nederland (Tabel 3.6).

Tabel 3.6: *Verdeling leerlingen naar leerlinggewicht*

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

Ook de verhouding tussen jongens en meisjes op de scholen in de steekproef is vergelijkbaar met die op scholen in heel Nederland (Tabel 3.7).

Tabel 3.7: *Verdeling leerlingen naar sekse*

Sekse	Steekproef		Nederland ⁷	
	n	%	N	%
Jongen	1653	50,4	788.518	50,8
Meisje	1630	49,6	763.682	49,2
Totaal	3283	100	1.552.200	100

Alle leerjaren zijn ruim vertegenwoordigd in de steekproef (Tabel 3.8). De scholen nemen met hun hele leerlingpopulatie deel aan het onderzoek. De verdeling van de leerlingen over de

verschillende leerjaren is daardoor niet helemaal evenredig. De lagere leerjaren zijn iets oververtegenwoordigd.

Tabel 3.8: *Verdeling leerlingen over leerjaren*

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

Resultaten

In Tabel 3.9 staan de voornaamste resultaten op de SCOL van alle leerlingen in de steekproef. De scores van de mogelijk te onderscheiden subgroepen, ingedeeld naar sekse en leerlinggewicht, staan in paragraaf 3.3. De scores van de leerlingen, ingedeeld naar leerjaar, staan in paragraaf 5.2.

De totaalscore op de SCOL loopt van 26 – 130 (van 26 x 1 tot 26 x 5). De leerlingen in de steekproef scoren tussen 28 en 130. De verdeling is redelijk vergelijkbaar met een normale verdeling. Zowel de scheefheid als de kromming zijn ≤ 11 . De mediaan is 94 en de interkwartielrange is 19.

Tabel 3.9: *Totaalscore op de SCOL van alle leerlingen in de steekproef*

SCOL	n	Mediaan	IQR	\bar{X}	SE	s	Skewness	Kurtosis
Steekproef	3283	94	19	93,27	.26	14,70	-.26	.37

3.2 Betrouwbaarheid

Een instrument is betrouwbaar als de metingen die ermee gedaan worden, onafhankelijk zijn van toevallige omstandigheden. Het moment waarop de meting wordt verricht, noch de persoon die de meting verricht mogen invloed hebben (Baarda & De Goede, 2001; Drenth & Sijsma, 1990; Swanborn, 1987). Met de interne consistentie wordt de robuustheid van het instrument bepaald, uitgaande van de gedachte dat de beantwoording van de items in een instrument in dezelfde richting wijst, naarmate deze items naar hetzelfde begrip verwijzen. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid geeft aan in welke mate verschillende observatoren tot dezelfde resultaten komen. De test-hertest betrouwbaarheid is een maat voor de stabiliteit van het instrument, wanneer het binnen korte tijd in vergelijkbare omstandigheden wordt afgenomen.

Per onderdeel worden methode en resultaten achter elkaar beschreven. De conclusies komen in hoofdstuk 4 aan de orde.

Interne consistentie

Voor het onderzoek naar de interne consistentie zijn de gegevens van de landelijke steekproef gebruikt. Als maat voor de interne consistentie wordt Cronbach's α gebruikt. Deze geeft de gemiddelde samenhang tussen de items. Het is mogelijk om binnen deze steekproef subgroepen te onderscheiden, bijvoorbeeld jongens en meisjes, leerlingen met en zonder sociaal-culturele achterstanden, leerlingen van verschillende leeftijden. Als het instrument consistent is voor de steekproef als geheel, wil dat nog niet zeggen dat dit ook het geval is voor de verschillende subgroepen. Om dit te controleren is Cronbach's α ook voor de onderscheiden subgroepen berekend.

Resultaten

Cronbach's α berekend voor de hele steekproef, is .94. Voor elke eventueel te onderscheiden subgroep, jongens of meisjes, leerlingen met leerlinggewicht 1.0, 1.25 of 1.9 of voor leerlingen van de verschillende leerjaren, is Cronbach's α .92 of hoger (Tabel 3.10).

Tabel 3.10: *Betrouwbaarheid van de SCOL volgens Cronbach's α .*

SCOL (26 items)	Interne consistentie
Alle leerlingen	.94
Sekse	
Jongens	.93
Meisjes	.94
Leerlinggewicht	
1.0	.94
1.25	.93
1.9	.93
Leerjaar	
1	.95
2	.95
3	.93
4	.93
5	.92
6	.92
7	.93
8	.94

Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en test-hertest betrouwbaarheid

Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vast te stellen moeten verschillende beoordelaars onafhankelijk van elkaar de SCOL invullen voor dezelfde leerlingen. De mate waarin hun oordelen overeenstemmen, geeft de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid aan. De test-hertestbetrouwbaarheid wordt bepaald door binnen korte tijd tweemaal dezelfde test door dezelfde beoordelaar te laten afnemen. De mate waarin de resultaten van beide afnamen overeenstemmen, geeft de test-hertestbetrouwbaarheid aan. Omdat de data op ordinaal niveau gemeten zijn, is de non-parametrische Spearman correlatie gebruikt zowel voor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid als voor de test-hertestbetrouwbaarheid. We weten niet of de afstanden tussen de verschillende antwoordmogelijkheden gelijk zijn. *Nooit* ligt wellicht verder af van *zelden*, dan *zelden* van *soms* of *soms* van *geregeld* of *vaak*. De Spearman correlatie zet de waarden eerst om in rangscores en berekent vervolgens Pearsons correlatiecoëfficiënt tussen deze rangscores.

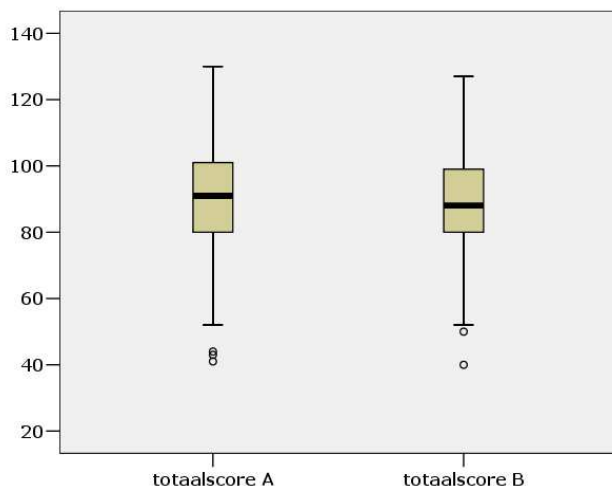
Het onderzoek naar de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en naar de test-hertestbetrouwbaarheid is uitgevoerd met de gegevens van vijf Rotterdamse basisscholen. Dit waren andere scholen dan die aan de ontwikkeling van de SCOL hebben meegewerkt. Deze vijf scholen hebben gedurende het schooljaar verschillende teamactiviteiten op het gebied van sociale competentie uitgevoerd. Drie scholen zijn begonnen met de invoering van een methode. Twee scholen hebben zich bezig gehouden met de ontwikkeling van een visie en een beleid op het gebied van sociale competentie. De scholen hebben de SCOL in het schooljaar 2004-2005 tweemaal afgenomen; éénmaal in november en éénmaal in april.

Voor het onderzoek naar de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid, hebben per afname 14 paren van leerkrachten, onafhankelijk van elkaar, de SCOL afgenomen voor alle leerlingen in hun groep. In totaal zijn dit 560 leerlingen. In sommige gevallen zijn de beoordelingen gedaan door duo-leerkrachten, die gezamenlijk een groep hebben en de leerlingen dus beiden goed kennen. In andere gevallen is de tweede beoordeling gedaan door een intern begeleider of door een collega die regelmatig invalt in de groep. In totaal hebben 28 paren leerkrachten de SCOL afgenomen. Van elke leerling zijn twee totaalscores op de SCOL berekend, één totaalscore volgens de scoring van leerkracht A en een volgens de scoring van leerkracht B. Per koppel leerkrachten is de Spearman correlatie tussen deze scores berekend. Van deze correlaties is het gemiddelde berekend (met Fisher transformatie) (Kamphuis, Rosier, Sluijter, Van der Lubbe, Van Putten & Meijer, 2004).

Voor de test-hertest betrouwbaarheid zijn gegevens verzameld van 996 leerlingen (verdeeld over 50 groepen). Hiertoe zijn twee afnamen door dezelfde leerkracht uitgevoerd – één in november 2004 en één in april 2005. Het was voor de scholen een te grote tijdsbelasting om binnen een kortere periode tweemaal de SCOL af te nemen. Het is de vraag of twee afnamen over een tijdsbestek van een half jaar wel een goed beeld van de test-hertestbetrouwbaarheid kunnen opleveren. Enerzijds leren leerlingen gedurende zo'n periode en breiden ze hun sociaal competente gedragsrepertoire uit. Anderzijds zullen leerkrachten volgens de instructie de leeftijdgebonden ontwikkeling in hun oordeel verdisconteren. Daarom verwachten we, dat tenminste de rangordering van de leerlingen aan de hand van hun sociaal competente gedrag min of meer stabiel over de tijd is. Van elke leerling zijn twee totaalscores op de SCOL berekend, één totaalscore A van de afname in november en één totaalscore B van de afname in april, afgenomen door dezelfde leerkracht. Per leerkracht is de Spearman correlatie tussen score A en B berekend. Ook hiervan is weer een gemiddelde berekend, op dezelfde wijze als bij de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.

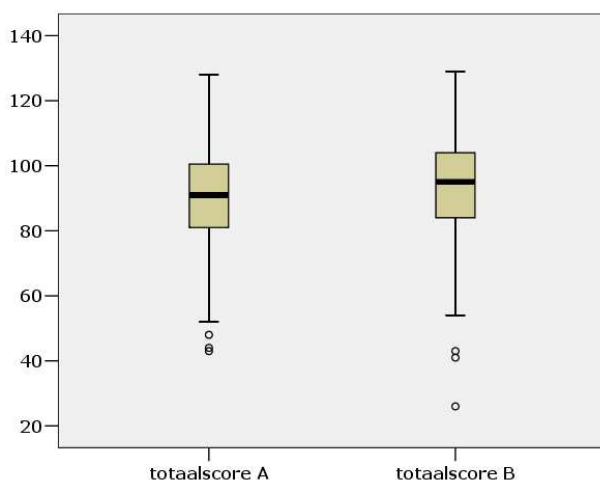
Resultaten

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



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

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



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

De oordelen van de leerkrachten, vertaald naar rangordescores, vertonen een positieve samenhang, evenals het oordeel van dezelfde leerkracht. Zowel de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid als de test-hertestbetrouwbaarheid zijn hoger dan .70 (Tabel 3.11).

Tabel 3.11: Gemiddelde Interbeoordelaars- en test-hertestbetrouwbaarheid

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

3.3 Validiteit en bruikbaarheid

Bij validiteit van het instrument gaat het om de mate waarin de test aan zijn doel beantwoordt (Drenth & Sijtsma, 1990). We zullen hier ingaan op de inhoudsvaliditeit, de begripsvaliditeit en de criteriumvaliditeit. Bij de inhoudsvaliditeit staat centraal in hoeverre de SCOL een goede representatie is van het begrip sociale competentie. Daarbij behoort ook de vraag welke interne structuur er in de SCOL onderkend kan worden, met andere woorden, of er een bepaalde samenhang tussen de items is. De begripsvaliditeit wordt bepaald door te onderzoeken of de resultaten samenhangen vertonen, die op grond van andere theorieën of resultaten van ander onderzoek verwacht mogen worden. Bij criteriumvaliditeit ten slotte gaat het om de vraag of de test de scores op een criteriumvariabele goed voorspelt (Swanborn, 1987). We kunnen het begrip criteriumvaliditeit ook ruimer opvatten. Dan staat de vraag centraal hoe sterk de samenhang is tussen scores op het instrument en scores op andere, vergelijkbare variabelen. In deze betekenis is criteriumvaliditeit nauw verwant met begripsvaliditeit (Kamphuis et al. 2004). Het doel van de SCOL is niet het voorspellen van toekomstig gedrag, maar het in kaart brengen van sociale competentie en het signaleren van hiaten daarin. Daarom kunnen we volstaan met het vergelijken van de scores op de SCOL met de scores op een extern criterium. Tenzij anders vermeld, is het valideringsonderzoek uitgevoerd met de gegevens van de landelijke steekproef. Bij elk onderdeel wordt eerst de methode van onderzoek beschreven en vervolgens de resultaten. De conclusies komen in hoofdstuk 4 aan de orde.

Inhoudsvaliditeit

Voor de inhoudsvaliditeit van een instrument is van belang, dat de manier waarop een begrip geoperationaliseerd wordt, niet alleen theoretisch verantwoord is, maar ook past binnen de context waarin het instrument gebruikt wordt (Swanborn, 1987). De betrokkenen die in de praktijk met het instrument zullen werken, beoordelen de geloofwaardigheid van het concept en de operationalisering (Lincoln & Guba, 1985). In deze opvatting vormt de bruikbaarheid van een instrument in de praktijk dus een onderdeel van de inhoudsvaliditeit. In dit geval is de praktijk het primair onderwijs. De theoretische onderbouwing van het instrument is in hoofdstuk 1 beschreven. Daarnaast is de inhoudsvaliditeit op twee manieren onderzocht.

In de eerste plaats zijn er in het ontwikkelproces, dat in hoofdstuk 2 is beschreven, stappen gezet om de inhoudsvaliditeit te bevorderen. De conclusie van dit ontwikkelproces was, dat de SCOL een geloofwaardige representatie is van sociale competentie binnen het onderwijs en dat het instrument binnen de onderwijspraktijk bruikbaar is.

In de tweede plaats hebben we in mei 2005 een gebruikersonderzoek uitgevoerd onder scholen die met de SCOL werken. We hebben deze scholen, geregistreerde gebruikers van de SCOL, gevraagd welke functie de SCOL op hun school heeft (Joosten, 2005). Als de scholen de SCOL bruikbaar vinden, is dit ook een indicatie voor een goede inhoudsvaliditeit van de SCOL. Dit leverde gegevens op van 131 Nederlandse basisscholen, 125 reguliere basisscholen en zes scholen voor speciaal basisonderwijs. 103 van deze scholen gebruiken de SCOL daadwerkelijk, hetzij nog in een voorbereidend stadium, hetzij volledig geïmplementeerd. De SCOL is in schooljaar 2003-2004 voor het eerst verkrijgbaar; 70 scholen hebben de SCOL in schooljaar 2004-2005 aangeschaft.

Resultaten

In Tabel 3.12 zien we voor welke functies de SCOL gebruikt wordt. De functies die bovenaan staan, worden door de meeste scholen gebruikt. De percentages in de tabel zijn gebaseerd op de antwoorden van 103 scholen. De scholen gebruiken de SCOL-resultaten voor allerlei

doeleinden. De SCOL functioneert vooral als een basis voor gesprekken over het gedrag van leerlingen, zowel met collega's als met ouders als met de leerling zelf. Ook biedt de SCOL de scholen aanknopingspunten voor het onderwijs, op school-, groeps- en individueel niveau. Een ruime meerderheid van de scholen meent dat men door de SCOL te gebruiken een beeld heeft van de sociale competentie van de leerlingen. Ook gebruikt men de resultaten op de SCOL om het voortgezet onderwijs te informeren over de sociale competentie van de leerlingen.

Bij deze resultaten moeten we wel in aanmerking nemen, dat de meeste scholen voor het eerste jaar de SCOL invullen en dus nog geen gegevens over meer jaren hebben. Uit de opmerkingen die sommige scholen bij de vragenlijst maakten, blijkt, dat zij met de SCOL nog in een verkennende fase zitten: "Dit is nog maar in een beginstadium." "Ik vul hier 'een beetje waar' in, omdat we dit wel willen, maar er nog niet aan toegekomen zijn".

Tabel 3.12: *Functies van de SCOL op school*

Door de SCOL te gebruiken...	Niet waar (%)	Een beetje waar (%)	Waar (%)
Hebben wij gegevens voor de overdracht naar de volgende groepsleerkracht	1	17	82
Is er een basis om binnen het team over het gedrag van leerlingen te praten	2	21	77
Kunnen wij het onderwijs in sociale competentie in de groep op de leerlingen afstemmen	4	23	73
Hebben wij een beeld van de sociale competentie van individuele leerlingen	2	31	67
Hebben wij een uitgangspunt om met de ouders over het gedrag van hun kind te praten	6	28	66
Kunnen wij met de leerlingen over hun gedrag praten	8	28	64
Hebben wij aanknopingspunten om handelingsplannen voor individuele leerlingen op te stellen	5	33	62
Is er informatie om het schoolbeleid op het gebied van sociale competentie bij te stellen	3	36	61
Hebben wij informatie over het gedrag om een leerling naar een Permanente Commissie Leerlingzorg te verwijzen	14	30	56
Kunnen wij het onderwijs in sociale competentie evalueren	8	38	54
Kunnen wij het voortgezet onderwijs voorzien van informatie over het gedrag van een leerling	13	36	51
Weten wij hoe leerlingen door de jaren heen sociaal competent gedrag ontwikkelen	17	37	46
Hebben wij aanknopingspunten om de groepen samen te stellen	52	36	12

Interne structuur SCOL

Sociale competentie is een verzamelbegrip waarmee verschillende soorten gedragingen worden aangeduid. In de ontwikkelfase maakten we op basis van de literatuur onderscheid in *Jezelf kenbaar maken* en *Coöperatief gedrag* als gedragingen die meer gericht zijn op het realiseren van een eigen belang en gedragingen gericht op een gezamenlijk belang. Deze samenhangen kwamen in de ontwikkelfase niet duidelijk genoeg naar voren om de items bij voorbaat op die manier in te delen. Maar wellicht is er in de definitieve versie een beter interpreteerbare samenhang tussen de items te ontdekken. Met behulp van factoranalyse is onderzocht hoe de items van de SCOL samenhangen. Hiervoor zijn de gegevens van de landelijke steekproef gebruikt. Omdat we op zoek zijn naar een goed interpreteerbare oplossing die zo dicht mogelijk aansluit bij de concrete inhoud van de items, is gekozen voor een maximum likelihood-analyse met oblimin rotatie, waarbij de factoren kunnen samenhangen. Een andere reden voor deze

keuze, is dat we verwachten dat de gevonden factoren niet onafhankelijk zijn, omdat we ervan uitgaan dat alle items sociale competentie meten.

Resultaten

De factoranalyse levert drie factoren met een eigenwaarde hoger dan 1 op, die samen 51% van de variantie verklaren en zich goed laten interpreteren. Ongetoond is er een sterke eerste factor waarop alle items laden. Alle items worden door de drie factoren in voldoende mate gerepresenteerd ($h^2 > .35$). Op basis van deze factoroplossing kan de schaal in drie subschalen ingedeeld worden (Tabel 3.13). De zeven items die het hoogst laden op de eerste factor hebben te maken met aardig doen, meeleven en conflicten oplossen. Deze vormen de schaal *Innemend en meelevend sociaal handelen*. De 14 items die het hoogst laden op de tweede factor hebben te maken met assertiviteit, maar ook met initiatief nemen en betrokken zijn bij anderen. Deze schaal zouden we *Actief en betrokken sociaal handelen* kunnen noemen. De vijf items die het hoogst laden op de derde factor gaan over gehoorzaamheid, doorzetten en bedachtzaam en betrouwbaar gedrag. Deze schaal kunnen we karakteriseren met *Zorgvuldig en betrouwbaar sociaal handelen*.

Tabel 3.13: *Pattern Matrix van de factoranalyse*

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

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

Deze subschalen hangen positief, maar matig⁹ samen (Tabel 3.14).

Tabel 3.14: *Correlatie tussen de subschalen*

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

De betrouwbaarheid van de schaal die *Innemend en meelevend sociaal handelen* (7 items) meet, is .90. De betrouwbaarheid van de schaal *Actief en betrokken sociaal handelen* (14 items) is, uitgedrukt in Cronbach's α , .91. De betrouwbaarheid van de schaal *Zorgvuldig en betrouwbaar sociaal handelen* (5 items) is .85.

Begripsvaliditeit

De begripsvaliditeit van een instrument wordt bepaald door te onderzoeken of er met dat instrument dezelfde samenhangen gevonden worden tussen het gemeten begrip en andere kenmerken als in ander onderzoek (Swanborn, 1987). De begripsvaliditeit van de SCOL is onderzocht door de resultaten op de SCOL te vergelijken met de literatuur over sociaal gedrag enerzijds en sekseverschillen en verschillen in sociaal-culturele status, zoals aangegeven met het leerlinggewicht.

In de literatuur worden verschillen beschreven tussen jongens en meisjes als het gaat om sociaal gedrag. Niet alle onderzoeken vinden sekseverschillen en daarom mogen we niet zonder meer aannemen dat er verschil is in de sociale competentie van jongens en meisjes. De verschillen kunnen ook te maken hebben met de context waarin het onderzoek zich afspeelt (Rose-Krasnor, 1997). De SCOL meet sociale competentie in een schoolse context. In een schoolse context verwachten we, dat leerlingen een positieve bijdrage leveren in de groep, zonder fysieke agressie conflicten oplossen en rustig aan het werk gaan. Uit onderzoek blijkt dat jongens lager scoren op werkhouding en gedrag dan meisjes (Driessen & Doesborg, 2004). In conflicten kiezen jongens vaker een dominante rol en zijn ze geneigd tot fysieke agressie, terwijl meisjes meer gericht zijn op het in stand houden van de relatie. Ook wordt in de literatuur beschreven dat jongens vaker hun eigen belang nastreven en meisjes vaker een gemeenschappelijk belang (Rose-Krasnor, 1997). Hoewel de items sekseneutraal zijn geformuleerd, verwachten we daarom toch, dat jongens lager scoren op de SCOL dan meisjes. Omdat de variabelen op ordinaal niveau gemeten zijn, hebben we dit verschil onderzocht met een non-parametrische variant van de Student's t-toets, de Mann-Whitney U-toets.

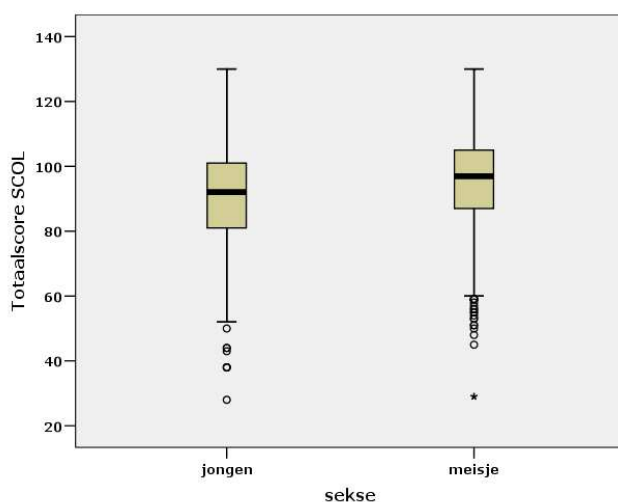
Rose-Krasnor (1997) wijst erop dat culturele verschillen geen rol spelen bij de begripsdefiniëring van sociale competentie op theoretisch niveau. In alle culturen kan sociale competentie omschreven worden als sociaal adequaat kunnen en willen handelen. Ook zijn er geen grote verschillen tussen culturen op het niveau van de sociale taken die in een schoolse context uitgevoerd worden. Omgaan met de leerkracht en omgaan met medeleerlingen vindt men in alle culturen belangrijk. Maar op gedragsniveau kunnen de culturele verschillen wel zichtbaar worden, omdat dan blijkt wat men verstaat onder 'adequaat'. In hoofdstuk 1 beschreven we bijvoorbeeld dat in de Amerikaanse literatuur meer nadruk op de gezagsverhouding tussen leerkracht en leerling wordt gelegd dan past bij de Nederlandse situatie. Uit het onderzoek van Westerbeek et al. (2001) blijkt dat allochtone en autochtone leerkrachten in Nederland grotendeels hetzelfde verstaan onder sociaal competent gedrag. De SCOL is ontwikkeld op Rotterdamse achterstandsscholen, die gekenmerkt worden door een grote culturele diversiteit.

De items in de SCOL zijn zo geformuleerd dat ze qua inhoud cultuur-neutraal zijn. Tegelijkertijd gaat de SCOL over adequaat gedrag op school en dat verschilt in sommige opzichten van het gedrag, dat kinderen in een achterstandsituatie of in een culturele minderheidspositie in hun directe omgeving leren (Driessen, Van Langen, Portengen & Vierke, 1998; Verhaak, 1995; Mize & Cox, 1990). In bepaalde culturen wordt aanpassing aan een groepsnorm bijvoorbeeld erg belangrijk gevonden, terwijl in de SCOL een balans tussen aanpassing en autonomie wordt voorgestaan. Daarnaast gaat sociaal competent gedrag vaak gepaard met taal. 1.9 leerlingen hebben meestal een taalachterstand. Om al deze redenen verwachten we ook verschillen als we de leerlingen indelen aan de hand van hun leerlinggewicht³.

We onderscheiden drie groepen, de groep zonder achterstand (zij hebben leerlinggewicht 1.0), de groep kinderen van laag opgeleide autochtone ouders (met leerlinggewicht 1.25) en de groep leerlingen met laag opgeleide allochtone ouders (leerlinggewicht 1.9). Ook hier gebruiken we een non-parametrische toets. Met de Kruskal-Wallistest gaan we na of de drie onafhankelijke groepen afkomstig zijn uit dezelfde populatie. Als dat niet het geval is, onderzoeken we met een Mann-Whitney U-test welke groep afwijkt van de andere. Daarbij passen we de Bonferroni-correctie toe ter vermijding van kanskapitalisatie.

Resultaten

In Figuur 3.3 zien we mediaan en spreiding van de totaalscore van jongens en meisjes (Figuur 3.3). De mediaan van de totaalscore van meisjes ligt iets hoger dan die van jongens.



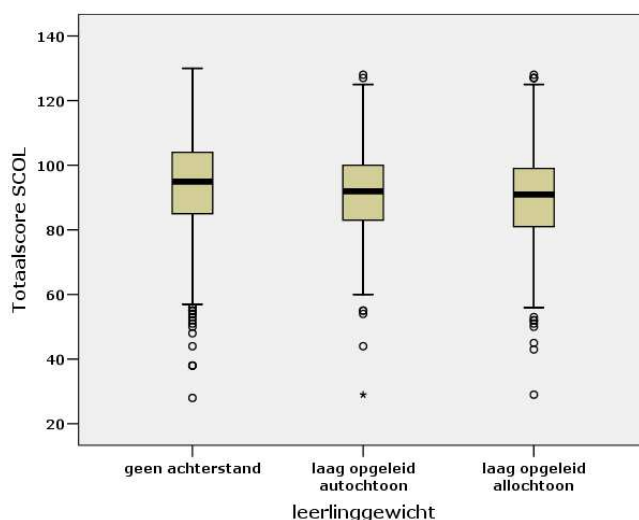
Figuur 3.3: *Totaalscore op de SCOL van jongens en meisjes*

In Tabel 3.15 staan de resultaten van de Mann-Whitney U-toets, uitgevoerd op de totaalscore op de SCOL. Deze laat zien dat er significante verschillen tussen jongens en meisjes zijn. Jongens worden, zoals we verwachtten, als iets minder sociaal competent beoordeeld dan meisjes.

Tabel 3.15: *Mediaan en interkwartielrange van de totaalscore op de SCOL naar geslacht en Mann-Whitney U-toets voor de verschillen tussen jongens en meisjes.*

Totaalscore SCOL/ Sekse	N	mediaan	IQR	Mean Rank	Mann-Whitney U	P
Jongens	1653	92	20	1491,0	1097645,5	.00
Meisjes	1630	97	18	1795,1		
Totaal	3283	94	19			

Figuur 3.4 laat de totaalscores van de leerlingen ingedeeld naar leerlinggewicht zien. Op het oog ontlopen de scores van de verschillende groepen elkaar niet veel, maar zoals verwacht zijn er wel enige verschillen. De mediaan van de scores van leerlingen zonder achterstand (1.0-leerlingen) is iets hoger dan die van leerlingen met een achterstand (1.25- & 1.9-leerlingen). Autochtone leerlingen met laag opgeleide ouders (1.25-leerlingen) scoren iets hoger dan allochtone leerlingen met laag opgeleide ouders (1.9-leerlingen). De spreiding van de scores van 1.25-leerlingen is kleiner dan die van de andere groepen. Het belangrijkste verschil zien we aan de bovengrens; bij 1.0-leerlingen is het halen van de maximale score van 130 geen uitzondering, terwijl dit bij beide andere groepen wel het geval is.



Figuur 3.4: *Totaalscore op de SCOL van 1.0-, 1.25-, en 1.9-leerlingen*

De Kruskal-Wallistest geeft aan dat er significante verschillen tussen de groepen bestaan (Tabel 3.16).

Tabel 3.16: *Mediaan en interkwartielrange van de totaalscore op de SCOL naar leerlinggewicht en Kruskal-Wallis test voor verschillen tussen leerlingen met verschillende leerlinggewichten*

Totaalscore SCOL/Leerlinggewicht	N	Mediaan	IQR	Mean Rank
1.0	2399	95	19	1703,5
1.25	484	92	17	1518,5
1.9	400	91	18	1422,8
Totaal	3283	94	19	
Chi-Square = 39,7; df = 2; p = .00				

Uit de Mann-Whitney U-toets blijkt dat de verschillen tussen alle subgroepen significant zijn (Tabel 3.17).

Tabel 3.17: Mann-Whitney U-toets op de totaalscore voor verschillen tussen leerlingen met verschillende leerlinggewichten

Leerlinggewicht	Mean Rank	Mann Whitney U	p
1.0 –	1703,5	912900,0	.00
1.25 & 1.9	1475,2		
1.25 –	1518,5	617568,5	.00
1.0 & 1.9	1663,4		
1.9	1422,8	488931,5	.00
1.25 & 1.0	1672,4		

Vergelijking met een extern criterium

Door de resultaten van de SCOL te vergelijken met een meting met een ander instrument dat hetzelfde meet, kunnen we ook een beeld vormen van de validiteit. Het beste beeld verkrijgen we, als dat andere instrument erkend en vergelijkbaar is. Dit was in ons geval niet mogelijk, omdat de scholen het te belastend vonden om nog een instrument in te vullen.

Om een extern criterium te construeren, hebben we de leerkrachten gevraagd om enkele weken voorafgaand aan de meting met de SCOL de sociale competentie van de leerlingen globaal te beoordelen. Hiertoe hebben de leerkrachten hun leerlingen ingedeeld in drie categorieën: *weinig sociaal competent*, *sociaal competent* en *heel sociaal competent*. We verwachtten dat de leerlingen die ingedeeld zijn in de categorie *weinig sociaal competent* lager scores op de SCOL dan de leerlingen uit de andere categorieën. Ook verwachtten we bij de leerlingen in de categorie *heel sociaal competent* hogere scores op de SCOL. Dit hebben we onderzocht met een Kruskal-Wallis toets, voor die scores die beide door dezelfde leerkracht toegekend waren. Vervolgens hebben we de verschillen nader onderzocht met een Mann-Whitney U-toets. Hierbij hebben we de Bonferroni-correctie toegepast om kanskapitalisatie te voorkomen.

Een tweede extern criterium dat we hebben gebruikt, is het schooladvies dat leerlingen in groep acht krijgen. We veronderstellen, dat leerlingen die geadviseerd worden naar het speciaal voortgezet onderwijs (SVO) te gaan, dat wil zeggen het Leerwegondersteunend Onderwijs (LWOO) of het Praktijkonderwijs (PRO), gemiddeld minder sociaal competent zijn dan andere leerlingen en dus lager scores op de SCOL. Leerlingen op het LWOO hebben een min of meer normale intelligentie (IQ 75-120), maar wel een leerachterstand in combinatie met sociaal-emotionele problematiek (Koers VO, 2005). Leerlingen op het Praktijkonderwijs hebben een lager IQ (tussen 60 en 80) en een leerachterstand. Bij hen is niet noodzakelijkerwijs sprake van sociaal-emotionele problematiek. Toch blijkt dat ook deze leerlingen minder sociaal competent zijn. Klop en Schaap-Hummel (2000) hebben werkhouding (leertaakgerichtheid, concentratie en huiswerkattitude), welbevinden (plezier op school, sociaal aanvaard voelen en relatie met leerkrachten) en zelfconcept (uitdrukkingsvaardigheid, zelfvertrouwen bij proefwerken en sociale vaardigheid) van zorgleerlingen met de Schoolvragenlijst (Vorst, 1990) in kaart gebracht. Uit hun onderzoek blijkt, dat leerlingen in het praktijkonderwijs op de onderdelen huiswerkattitude, sociaal aanvaard voelen, uitdrukkingsvaardigheid, zelfvertrouwen bij proefwerken en sociale vaardigheid, lager scores dan andere leerlingen; alleen over de relatie met de leerkracht zijn ze positief. Bij zorgleerlingen is vaak sprake van meervoudige problematiek, waarvan sociaal-

emotionele problemen in toenemende mate deel uitmaken (OCW, 2004b). Zowel bij leerlingen met advies LWOO als bij leerlingen met het advies PRO kunnen we dus lagere scores op de SCOL verwachten.

Aan de vijf Rotterdamse scholen die hebben meegedaan aan het betrouwbaarheidsonderzoek, hebben we gevraagd welk advies voor het voortgezet onderwijs zij de leerlingen van groep acht geven. Zo hebben we van 94 leerlingen het schooladvies gekregen. Ruim een derde ($n=36$) van de leerlingen heeft het advies Theoretische Leerweg (TL) eventueel in combinatie met HAVO. Ruim een derde ($n=32$) heeft het advies Beroepsbegeleidende Leerweg (BB), Kaderberoepsgerichte Leerweg (KB) ($n=16$) of SVO ($n=16$). Het resterende (bijna) derde ($n=26$) heeft het advies HAVO of hoger.

Vervolgens hebben we voor deze groepen gekeken in hoeverre de resultaten op de SCOL van elkaar verschillen. We hebben de Kruskal-Wallis toets gebruikt om te bepalen óf er verschillen tussen de groepen zijn en de Mann-Whitney toets om te bepalen welke groepen significant verschillen van de overige groepen.

Resultaten

De Kruskal-Wallis test uitgevoerd op de totaalscore wijst uit, dat er significante verschillen zijn tussen de leerlingen, als we ze indelen naar de globale inschatting van de leerkracht. Zoals we verwachtten, hebben de leerlingen die door de leerkracht als weinig sociaal competent beoordeeld werden, een lagere totaalscore dan sociaal competente leerlingen en leerlingen die door hun leerkracht als heel sociaal competent beschouwd werden, een hogere score (Tabel 3.18).

Tabel 3.18: *Mediaan en interkwartielrange voor leerlingen ingedeeld naar inschatting door de leerkracht en Kruskal-Wallis test voor verschillen tussen deze leerlingen*

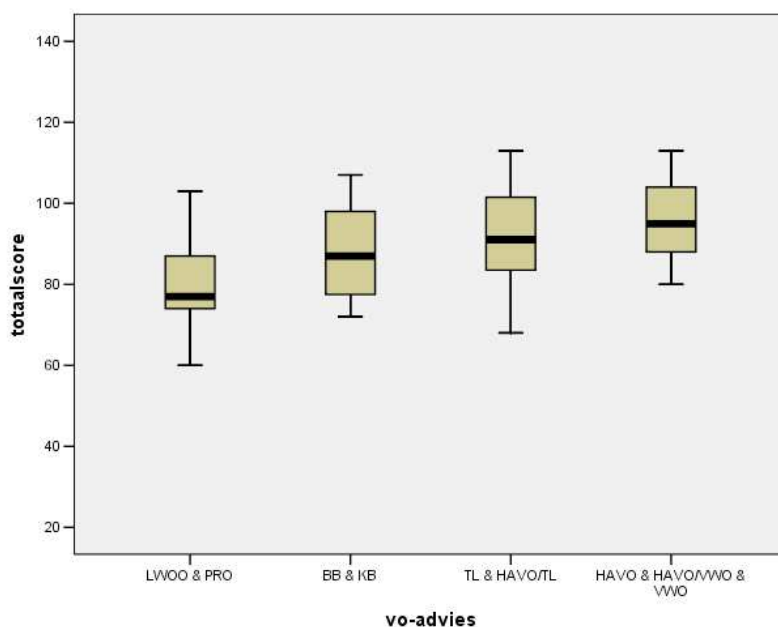
Inschatting leerkracht	N	mediaan	IQR	Mean Rank
Weinig sociaal competent	398	82	19	492,3
Sociaal competent	957	94	15	865,6
Heel sociaal competent	375	102	14	1261,4
Totaal	1730	94	19	
Chi-square 457,8; df=2 p=.00				

De resultaten van de Mann-Whitney U-test laten zien welke groepen significant verschillen van de overige (Tabel 3.19). De leerlingen die door de leerkracht als weinig sociaal worden beoordeeld, hebben een significant lagere totaalscore op de SCOL dan de overige leerlingen. De leerlingen die volgens de leerkracht heel sociaal competent zijn, hebben een significant hogere score dan de overigen.

Tabel 3.19: Mann-Whitney U-score voor verschillen tussen leerlingen, ingedeeld naar de inschatting van de leerkracht

Inschatting leerkracht	Mean Rank	Mann Whitney U	p
Weinig sociaal competent -	492,3	116550,5	.00
Sociaal competent & heel sociaal competent	977,0		
Sociaal competent -	865,6	369813,0	.99
Weinig sociaal competent & heel sociaal competent	865,4		
Heel sociaal competent -	1261,4	105612,5	.00
Weinig sociaal competent & sociaal competent	755,9		

Als we de leerlingen indelen naar hun schooladvies, verschillen de totaalscores op de SCOL van elkaar (Figuur 3.5).



Figuur 3.5: De totaalscore op de SCOL naar schooladvies

Uit de Kruskal-Wallis blijkt dat er significante verschillen tussen de groepen zijn (Tabel 3.20)

Tabel 3.20: Mediaan en interkwartielrange van de totaalscore op de SCOL en Kruskal-Wallistest voor de verschillen tussen leerlingen ingedeeld naar vo-advies

Totaalscore / VO-advies	N	mediaan	IQR	Mean Rank
SVO	16	77	14	24,1
BB & KB	16	87	21	41,8
TL & HAVO/TL	36	91	19	50,9
HAVO & hoger	26	95	16	60,7
Totaal	94	90	21	
Chi-square = 19,1, df = 3, p = .00				

De resultaten met de Mann-Whitney U-toets laten zien dat de totaalscores van de SVO-leerlingen significant verschillen van de totaalscores van de overige groepen (Tabel 3.21). De totaalscores van leerlingen met advies HAVO en hoger verschillen ook significant van de overige groepen. De totaalscores van overige groepen wijken niet significant af ($p < .012$).

Tabel 3.21: *Mann-Whitney U-toets voor de verschillen in de totaalscore op de SCOL van leerlingen, ingedeeld naar vo-advies*

Totaalscore / VO-advies	Mean Rank	Mann Whitney U	p
SVO-	24,1	249,5	.00
Overigen	52,3		
BB & KB-	41,8	533,0	.36
Overigen	48,7		
TL & HAVO/TL-	50,9	921,0	.34
overigen	45,4		
HAVO & hoger	60,7	541,5	.00
overigen	42,5		

4. Conclusies en discussie

De SCOL is ontwikkeld om de sociale competentie van basisschoolleerlingen te meten en te volgen. Sociale competentie is gedefinieerd als 'adequaat willen en kunnen handelen in sociale situaties'. De specifieke sociale situatie waarin de SCOL adequaat handelen meet, is de school. Binnen deze schoolse context is sociale competentie geoperationaliseerd.

We zijn deze verantwoording begonnen met een aantal eisen waaraan het instrument moest voldoen. Deze eisen hadden betrekking op de betrouwbaarheid, de validiteit en de bruikbaarheid van het instrument. In hoofdstuk 2 is beschreven hoe in de opzet en in het proces van ontwikkeling van de SCOL aan deze eisen tegemoet is gekomen. In deelonderzoeken is onderzocht in welke mate de SCOL aan deze kwaliteitseisen beantwoordt. Het voorgaande hoofdstuk presenteerde de methode en de resultaten. In dit hoofdstuk bespreken we welke conclusies we op basis van deze onderzoeken trekken.

We hebben ons onderzoek gedaan onder een steekproef van basisscholen in Nederland. De scholen in de steekproef wijken naar omvang en denominatie niet af van basisscholen in Nederland. Alle regio's zijn met een groot aantal leerlingen vertegenwoordigd. Uit de zuidelijke regio zijn iets minder scholen in de steekproef opgenomen dan uit het midden en het noorden van het land. Het aantal leerlingen in de steekproef is in ongeveer gelijke mate verdeeld over meer stedelijke en meer landelijke gebieden. De verhouding van de leerlingen in de steekproef wat betreft geslacht en leerlinggewicht komt overeen met de verhouding in de populatie van basisschoolleerlingen in Nederland. Daarom beschouwen we deze steekproef als representatief. Er zijn geen redenen om aan te nemen dat de leerlingen van basisscholen in het zuiden van Nederland meer, minder of anders sociaal competent zijn dan de leerlingen in de rest van het land.

De eis dat het instrument geschikt moet zijn om de sociale competentie van alle leerlingen in het reguliere basisonderwijs te volgen en de resultaten over de verschillende leerjaren met elkaar te vergelijken, heeft te maken met de betrouwbaarheid van het instrument.

De interne consistentie van het instrument is zeer hoog en dat geldt ook binnen alle onderscheiden subgroepen. Daarmee is de SCOL geschikt voor belangrijke beslissingen ten aanzien van leerlingen op individueel niveau (COTAN, 2004). Met deze waarde van de interne consistentie mogen we vijf niveaus van sociale competentie onderscheiden (Fisher, 1992). Op basis van de goede interne consistentie concluderen we dat de SCOL een betrouwbaar instrument is.

De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en de test-hertestbetrouwbaarheid zijn redelijk⁸, waarbij we geen correctie voor meetfouten hebben toegepast. Daarmee zijn de gevonden waarden waarschijnlijk een minimale schatting van de werkelijke interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en test-hertestbetrouwbaarheid. De waarde voor de test-hertestbetrouwbaarheid kan mede veroorzaakt zijn, doordat er een relatief lange periode tussen de beide afnamen heeft gezeten, namelijk een periode van ongeveer vijf maanden. Het is mogelijk dat sommige leerlingen in die periode sociaal-competenter zijn geworden. Het feit dat de mediaan bij afname 2 vier punten omhoog is gegaan ten opzichte van afname 1, wijst in die richting evenals het feit dat deze scholen in de tussenliggende periode op verschillende manieren aandacht hebben besteed aan sociale competentie. Bij de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid kan een rol hebben gespeeld, dat

de tweede beoordeling niet steeds door duo-leerkrachten gedaan is, maar ook door anderen die de leerlingen misschien minder goed kenden. Het is ook mogelijk dat de leerlingen zich in het bijzijn van of ten opzichte van de ene leerkracht anders gedragen dan ten opzichte van een ander. Sociaal gedrag is immers mede afhankelijk van de context waarin het plaatsvindt. Bij het beoordelen van sociaal gedrag doen zich diverse problemen voor die de betrouwbaarheid van het instrument kunnen beïnvloeden. Deze zijn niet te vermijden. Daarom zijn in de opzet van het instrument en in de afnameprocedure zijn maatregelen genomen om vertekening in de beoordeling te verminderen. Een beoordeling van sociale competentie is minder 'hard' dan een score op een rekentest. Maar doordat de SCOL concreet gedrag meet, vormt het instrument een basis voor een gesprek met verschillende partijen over het gedrag van een leerlingen. Daarmee is de SCOL een goede basis voor een intersubjectief oordeel over de sociale competentie van de leerling.

De eis, dat het instrument de sociale competentie van leerlingen op een systematische manier in kaart brengt, heeft te maken met de validiteit.

Op basis van eerder onderzoek, van theorieën over sociale competentie en gebruik makend van de expertise in het veld, is het begrip sociale competentie geoperationaliseerd in termen die zowel het begrip dekken, als voor leerkrachten herkenbaar zijn. Dit blijkt uit de reacties van leerkrachten en experts op de conceptversie. Ook uit het onderzoek bij gebruikers van de definitieve versie komt naar voren dat de resultaten op de SCOL een goed beeld geven van de sociale competentie van de leerlingen. Daarom menen wij dat de SCOL wat betreft de inhoud valide is.

Ons uitgangspunt was dat we sociale competentie als één begrip kunnen beschouwen. Dit blijkt ook uit ons onderzoek naar de interne structuur van de SCOL. Binnen de SCOL kunnen weliswaar drie factoren onderscheiden worden, maar deze vertonen een matige positieve samenhang. De drie factoren zijn *Actief en betrokken sociaal handelen*, *Innemend en meelevend sociaal handelen* en *Zorgvuldig en betrouwbaar sociaal handelen*. In deze factoren is het in de literatuur vaak gemaakte onderscheid tussen de gerichtheid op het eigen belang en het rekening houden met het belang van anderen of een gemeenschappelijk belang, verweven. *Innemend en meelevend sociaal handelen* is weliswaar gericht op de ander, maar kan ook een eigen belang dienen. *Actief en betrokken sociaal handelen* is weliswaar deels gericht op een eigen belang (voor zover de items gaan over assertief gedrag), maar heeft deels ook te maken met pro-actief gedrag en leiderschap. *Zorgvuldig en betrouwbaar sociaal handelen* kan zowel gericht zijn op het eigen belang, maar ook op een gemeenschappelijk belang. Deze factor heeft meer te maken met zelfregulatie.

De begripsvaliditeit van de SCOL is onderzocht door de resultaten op de SCOL te vergelijken met de resultaten van ander onderzoek. Omdat uit ander onderzoek blijkt, dat jongens meer moeite hebben dan meisjes om gedrag te vertonen dat op school adequaat is, verwachtten we dat jongens op de SCOL lager zouden scoren dan meisjes. Deze verwachting is uitgekomen. Ook is de verwachting bevestigd, dat er verschil zou zijn in de scores van leerlingen met verschillende leerlinggewichten. Leerlingen met laagopgeleide ouders scoren lager dan de leerlingen zonder achterstand. Allochtone leerlingen met laag opgeleide ouders scoren weer lager dan autochtone leerlingen met een achterstand. Hieruit moet overigens niet de conclusie worden getrokken dat leerlingen in achterstandssituaties over het algemeen als minder sociaal competent beoordeeld worden. De verschillen tussen de groepen zijn weliswaar significant, maar klein.

Omdat de bevindingen met de SCOL in grote mate overeenkomen met de bevindingen uit ander onderzoek, menen we dat de begripsvaliditeit voldoende is aangetoond.

De uitkomsten van de vergelijkingen met externe criteria wijzen in dezelfde richting. Zo vertoont de totaalscore op de SCOL een goede samenhang met het vooraf gegeven globale oordeel van dezelfde leerkracht. Leerlingen die volgens de leerkracht weinig sociaal competent zijn, scoren ook op de SCOL het laagst en leerlingen die volgens de leerkrachten heel sociaal competent zijn, scoren op de SCOL het hoogst.

Als tweede extern criterium hebben we het schooladvies van de leerlingen uit groep acht gebruikt. Onze verwachting, dat de totaalscores op de SCOL van leerlingen uit groep acht met advies LWOO & PRO lager zouden zijn dan de scores van de overige leerlingen, is uitgekomen. Deze lagere scores komen overeen met het beeld dat van zorgleerlingen wordt geschetst, namelijk dat zij minder zelfvertrouwen en een minder goede werkhouding hebben dan de overige leerlingen.

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

De eisen dat het instrument eenvoudig en snel is af te nemen en aansluit bij de deskundigheid op school, hebben te maken met de bruikbaarheid. Om de bruikbaarheid van het instrument in de hiervoor beschreven betekenis te bevorderen, is de SCOL zeer eenvoudig van opzet. De SCOL bestaat uit weinig items en de afname kost daardoor niet veel tijd. Er is één versie voor alle leerlingen. Hierdoor is het gemakkelijk om de sociale competentie over de verschillende leerjaren te volgen en te vergelijken. Uit de resultaten van het gebruikersonderzoek concluderen we, dat de scholen de SCOL bruikbaar vinden als aanknopingspunt voor het opstellen van handelingsplannen. Het instrument biedt houvast voor een gesprek met teamleden, leerlingen en ouders over het gedrag van de leerlingen. De resultaten die met de SCOL worden verkregen zijn ook bruikbaar voor de overdracht van informatie aan het Voortgezet Onderwijs of een verwijzingscommissie.

Onze algemene conclusie luidt, dat de SCOL een betrouwbaar, valide en bruikbaar instrument is om de sociale competentie van leerlingen in het basisonderwijs in kaart te brengen.

5. Normering

Nu we hebben vastgesteld, dat de SCOL op betrouwbare wijze sociale competentie meet, is een volgende stap, wat we met deze resultaten kunnen doen. Een van de eisen die we aan het instrument hebben gesteld, is, dat het bijdraagt aan planmatig werken aan sociale competentie. Het model planmatig werken (Van der Leij, Kool & Linde-Kaan, 1993) biedt houvast voor het onderwijs. Het wordt gebruikt op school-, groeps- en leerlingniveau en is toepasbaar voor verschillende vakgebieden. Het model bestaat uit een cyclische opeenvolging van vijf stappen:

1. Gegevens verzamelen en problemen signaleren
2. Informatie analyseren
3. Oplossingsmogelijkheden inventariseren en kiezen
4. Gekozen oplossingen toepassen
5. Toegepaste oplossingen evalueren
(cyclus herhalen)

Als de SCOL gebruikt wordt als signaleringsinstrument, wordt het op leerlingniveau ingezet, met name in de stappen één en twee van dit model.

Met de afname van de SCOL wordt de eerste stap gezet. Er zijn gegevens verzameld en er is een resultaat, de totaalscore. Deze wordt verkregen door alle itemscores bij elkaar op te tellen. Welke maatstaf kunnen we hanteren om aan de hand van deze score te beoordelen in welke mate een leerling sociaal competent is? Op basis waarvan signaleren we dat er problemen zijn en dat een leerling in aanmerking komt voor extra onderwijs met behulp van groeps- en individuele handelingsplannen en eventueel voor aanvullende diagnostiek? Deze vragen hebben te maken met de normering van de SCOL

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

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

We gaan ervan uit, dat sociaal competente leerlingen geen emotionele of gedragsproblemen hebben. We verwachten, dat kinderen met emotionele en gedragsproblemen weinig sociaal competent zijn. Deze leerlingen zullen dus lagere totaalscores op de SCOL hebben dan leerlingen zonder problemen. We verwachten ook, dat leerlingen met ernstige problemen de laagste scores hebben. Om de signalerende functie van de SCOL te realiseren, is het belangrijk dat leerlingen snel geselecteerd worden. Door hen extra onderwijs te bieden, kunnen ernstiger problemen wellicht voorkomen worden.

Op basis van de hier gepresenteerde cijfers gaan we ervan uit dat 25% van de kinderen enige vorm van emotionele of gedragsproblemen heeft en dat ongeveer 10% daarvan ernstige problemen heeft. Deze percentages komen ongeveer overeen met de niveau-indeling van Cito-leerlingvolgsystemen. Daarom sluiten we voor de normering van de SCOL hierbij aan. Deze indeling is bekend bij intern begeleiders en leerkrachten, dit zal de interpretatie van de gegevens vergemakkelijken.

Deze indeling is als volgt (Cito, 2006):

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

Omdat de normering wordt uitgevoerd op een representatieve steekproef van Nederlandse scholen, verwachten we dat 10% van de leerlingen, die volgens deze indeling E-scores hebben, risicoleerlingen zijn en de 15% leerlingen met D-scores zwakke leerlingen. Deze leerlingen zouden op basis van hun D- of E-score extra onderwijs in sociale competentie moeten krijgen en als dat niet helpt, in aanmerking moeten komen voor nadere diagnostiek.

De normering van de SCOL is bepaald op basis van de resultaten van een normeringsonderzoek onder een representatieve steekproef van Nederlandse scholen. De dataverzameling vond plaats in de schooljaren 2003-2004 en 2004-2005. De steekproef is beschreven in paragraaf 3.3.

De percentielscores van alle leerlingen in de steekproef staan in Tabel 5.1

Tabel 5.1.: *Percentielscores van de gehele steekproef*

Percentiel	Totaalscore SCOL
A	104-130
B	95-103
C	85-94
D	75-84
E	26-74

De resultaten van het onderzoek wijzen uit, dat de scores per subgroep enigszins variëren. Het is de vraag welke consequenties deze variatie heeft voor de normering. Kunnen we één norm hanteren alle leerlingen ongeacht hun sekse, hun leerlinggewicht of het leerjaar, of moeten we voor alle subgroepen aparte normtabellen opstellen? Voordat we die vraag kunnen beantwoorden, moeten we eerst nagaan of de totaalscores van de leerlingen uit verschillende leerjaren van elkaar verschillen.

5.1 Methode

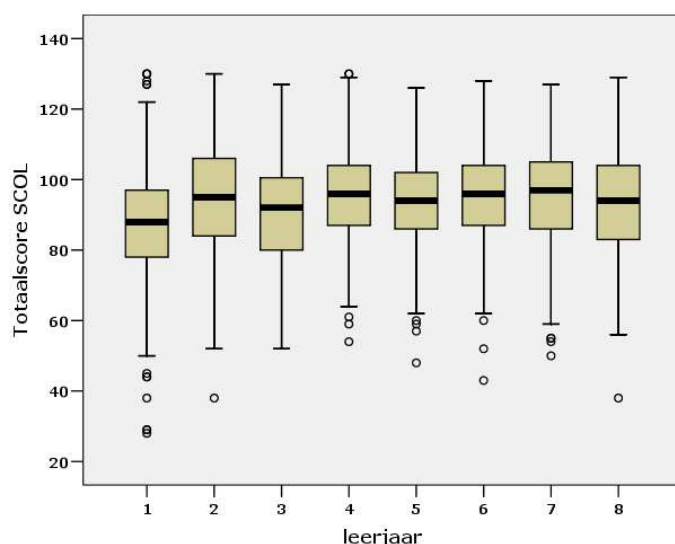
De SCOL is inhoudelijk voor de leerlingen in alle leerjaren dezelfde. In de instructie is de leerkrachten gevraagd om het gedrag van de leerlingen te beoordelen aan de hand van wat zij adequaat vinden, de leeftijd van de leerlingen in aanmerking genomen. Ook is hen gevraagd om de leerling in verschillende situaties (gemakkelijk en moeilijk) te beoordelen en op basis daarvan een gemiddelde te nemen. Op deze gronden kunnen we verwachten dat de scores in elk leerjaar ongeveer hetzelfde zijn. Ook hier gebruiken we de Kruskal-Wallis test om te bepalen of de leerlingen per leerjaar verschillende totaalscores hebben. Met de Mann-Whitneytoets zijn de

verschillen meer gedetailleerd onderzocht, waarbij we de Bonferronicorrectie hebben toegepast, om kanskapitalisatie te voorkomen.

Met een Chi-kwadraat toets is onderzocht of de leerjaren vergelijkbaar zijn qua samenstelling van de groepen, zodat we uitsluiten dat verschillen veroorzaakt worden door sekse of leerlinggewicht.

5.2 Resultaten

De boxplots van de totaalscores van de leerlingen van de leerjaren één tot en met acht laten op het oog kleine verschillen zien (Figuur 5.1). De medianen van de leerjaren één en drie liggen iets lager dan de medianen van de overige leerjaren (Figuur 5.1). De spreiding in de leerjaren vier, vijf en zes is kleiner dan in de overige leerjaren. Deze verschillen hebben niet te maken met de samenstelling van de leerjaren wat betreft de proportie jongens/meisjes (Chi-square= 5,08 df=7 p=.65) of leerlingen van verschillend leerlinggewicht (Chi-square= 21,27 df=14 p=.10).



Figuur 5.1: *Mediaan en spreiding totaalscore per leerjaar*

Uit de Kruskal-Wallistest blijkt dat er significante verschillen tussen de leerjaren zijn (Tabel 5.2).

Tabel 5.2: *Mediaan en interkwartielrange van de totaalscore op de SCOL naar leerjaar en Kruskal-Wallistest voor de verschillen tussen leerlingen van verschillende leerjaren*

Totaalscore / Leerjaar	N	mediaan	IQR	Mean Rank
1	415	88	19	1244,3
2	461	95	22	1759,9
3	440	92	21	1484,9
4	447	96	17	1772,1
5	389	94	17	1660,5
6	388	96	17	1798,6
7	385	97	19	1772,1
8	358	94	21	1652,1
Totaal	3283	94	19	
Chi-square=118,8 df=7 p=.00				

De Mann-Whitney U-test wijst uit, dat de verschillen tussen de leerjaren significant zijn, behalve tussen leerjaar 5 en de overige leerjaren en tussen leerjaar 8 en de overige leerjaren. We hebben hier de Bonferroni-correctie toegepast om kanskapitalisatie te voorkomen ($p < .01$).

Tabel 5.3: Mann-Whitney U-test voor verschillen in de totaalscore tussen een leerjaar en de overige leerjaren

Totaalscore / Leerjaar	Mean Rank	Mann-Whitney U	p
1 –	1244,3	430052,0	.00
2 t/m 8	1699,6		
2 –	1759,9	596113,0	.00
1, 3 t/m 8	1622,7		
3 –	1484,9	556335,5	.00
1 t/m 2, 4 t/m 8	1666,3		
4 –	1772,1	575689,5	.00
1 t/m 3, 5 t/m 8	1621,5		
5 –	1660,5	555680,0	.68
1 t/m 4, 6 t/m 8	1639,5		
6 –	1798,6	500870,5	.00
1 t/m 5, 7 t/m 8	1621,0		
7 –	1772,1	507771,0	.00
1 t/m 6, 8	1624,7		
8 –	1652,1	519963,5	.83
1 t/m 7	1640,8		

Deze verschillen komen voor rekening van de leerjaren één en drie. Wanneer we deze weglaten zijn er met de Kruskal-Wallis test tussen de overige leerjaren geen significante verschillen meer (Chi-square=8,5 df=5 $p = .13$).

5.3 Conclusie en discussie

We verwachtten geen belangrijke verschillen in de scores per leerjaar, uitgaande van de gedachte dat leerlingen zich op elke leeftijd sociaal competent kunnen gedragen, mits we onze verwachtingen afstemmen op hun leeftijd. Deze verwachting is vrijwel helemaal uitgekomen, behalve bij de leerjaren één en drie. De leerkrachten van leerjaar één en drie beoordelen de leerlingen als minder sociaal competent dan de overige leerlingen.

De lagere scores in leerjaar één kunnen betekenen, dat deze leerlingen zich werkelijk minder sociaal competent gedragen dan de overige leerlingen. We vinden ook bij andere metingen met de SCOL (bijvoorbeeld die zijn uitgevoerd ten behoeve van de ontwikkeling van de SCOL en het betrouwbaarheidsonderzoek) dat leerlingen in leerjaar één lagere scores hebben. Een reden hiervoor kan zijn, dat deze leerlingen nog maar kort op school zijn en moeten wennen aan deze nieuwe situatie. Ze moeten nog leren om zich in deze situatie sociaal competent te gedragen. Een andere reden voor de lage scores kan zijn, dat de leerkrachten de SCOL voor de eerste keer

invulden. We zagen ook bij de afname van de conceptversie dat de leerkrachten in de onderbouw de meeste moeite hadden met de koppeling tussen het gedrag van de leerling en de vragen van de SCOL. Ook kan het zijn, dat ze bij de beoordeling te weinig de leeftijd van de leerling in aanmerking hebben genomen.

Voor de lagere scores in leerjaar drie hebben we geen verklaring. Ook in de literatuur zijn er geen redenen te vinden waarom juist leerjaar drie lager scoort. Daarom denken we dat we dit verschil aan het toeval moeten toeschrijven.

De gegevens, dat jongens lager scoren dan meisjes, dat 1.25- en 1.9-leerlingen en leerlingen van leerjaar één en drie lager scoren dan de overige leerlingen, zouden aanleiding kunnen zijn te besluiten voor deze subgroepen aparte normtabellen op te stellen. Wij kiezen er echter voor om één norm voor alle leerlingen te hanteren, met uitzondering van de leerlingen van leerjaar één.

Voor leerjaar één is het de vraag of we wel normen willen en kunnen hanteren. De leerlingen zijn nog maar kort op school en de samenstelling van hun groep verandert telkens door de instroom van nieuwe leerlingen. Dat betekent dat deze leerlingen zich voortdurend in een nieuwe situatie moeten voegen. Daarom stellen we voor om in leerjaar één de SCOL wel af te nemen, vanwege de overdracht van informatie naar leerjaar twee en om een compleet overzicht van alle leerjaren van de basisschool te verkrijgen. Maar we willen de resultaten van de leerlingen in dit leerjaar nog niet relateren aan normen.

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

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

Een andere reden om te kiezen voor één norm bij de interpretatie van de resultaten op de SCOL, is de eis dat het instrument eenvoudig te interpreteren moet zijn en moet aansluiten bij de op school aanwezige deskundigheid. Op individueel niveau is het hanteren van verschillende

normtabellen misschien nog wel uitvoerbaar, maar de groeps- en schooloverzichten worden minder overzichtelijk en moeilijker te interpreteren.

In Tabel 5.4 staan de percentielscores van de leerlingen in de steekproef met uitzondering van de leerlingen van leerjaar één. Deze percentielscores gebruiken we als normen voor de SCOL.

Tabel 5.4: *Normscores voor de SCOL*

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

Het doel van de SCOL is om houvast te bieden bij het onderwijs in sociale competentie, enerzijds door aanknopingspunten te bieden voor het onderwijs voor alle leerlingen, anderzijds door te signaleren dat individuele leerlingen op dit gebied extra onderwijs nodig hebben. Door de opzet van het instrument geeft een signalering direct inzicht waar de hiaten bij een leerling zitten. Op deze wijze kan het onderwijs naadloos aansluiten bij de resultaten van de SCOL.

Noten

¹ Het copyright van de SCOL berust bij Kwintessens uitgevers te Amersfoort.

² De gegevens van deze scholen zijn afkomstig van een gegevensbestand van het Ministerie van OCW uit 2003.

³ Het gaat om de volgende categorieën: kinderen van laag opgeleide autochtone ouders (gewicht 0,25), schipperskinderen (gewicht 0,4), woonwagen- en zigeunerkinderen (gewicht 0,7) en leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond die tevens voldoen aan één van de volgende voorwaarden (gewicht 0,9): de vader of verzorger heeft een schoolopleiding genoten tot of tot en met het niveau eindexamen voorbereidend beroepsonderwijs; de moeder of verzorgster heeft een schoolopleiding genoten tot het niveau eindexamen voorbereidend beroepsonderwijs; de meest verdienende ouder of verzorger oefent een beroep uit in loondienst, waarin hij/zij lichamelijke of handarbeid verricht, of geniet geen inkomsten uit tegenwoordige arbeid.

Bron: Ministerie van OCW (2005) Algemene informatie gewichtenregeling basisonderwijs.

⁴ Deze handleiding is onlangs herzien naar aanleiding van de resultaten van het normeringsonderzoek. Een concept van de herziene handleiding is bij deze verantwoording gevoegd.

⁵ Hierbij is de regio-indeling van het Ministerie van OCW gebruikt.

⁶ Op grond van de omgevingsadressendichtheid is aan iedere buurt, wijk of gemeente een stedelijkheidsklasse toegekend. De volgende klassenindeling is gehanteerd:

- 1: zeer sterk stedelijk > = 2500 omgevingsadressen per km²
- 2: sterk stedelijk 1500 - < 2500 omgevingsadressen per km²
- 3: matig stedelijk 1000 - < 1500 omgevingsadressen per km²
- 4: weinig stedelijk 500 - < 1000 omgevingsadressen per km²
- 5: niet stedelijk < 500 omgevingsadressen per km².

Bron: Centraal bureau voor de Statistiek (2006) Gebieden in Nederland. <http://statline.cbs.nl>

⁷ Bron: OCW (2002) Het primair onderwijs in cijfers (1997-2001). Den Haag:OCW

⁸ Schipperskinderen (gewicht 0,4) en woonwagen- en zigeunerkinderen (gewicht 0,7) zijn niet in de steekproef vertegenwoordigd. Vanwege hun geringe aandeel in de populatie van Nederlandse basisschoolleerlingen (respectievelijk 0,1 en 0,2%) is dit voor de normering geen bezwaar. Om de populatie van basisschoolleerlingen toch als 100% te kunnen beschouwen, hebben we de proportie schipperskinderen gevoegd bij de 1.25-leerlingen en de woonwagen- en zigeunerkinderen bij de 1.9-leerlingen.

⁹ Cohen, Manion & Morrison (2000) geven de volgende richtlijnen voor de interpretatie van correlatiecoëfficiënten:

r	
.20 - .35	laag
.35 - .65	matig
.65 - .85	redelijk
.85 - 1	hoog

Literatuur

- Appelhof P & Walraven M (2002). *Sociale competentie ter bevordering van participatie in de samenleving. Een verkenning. Op zoek naar indicatoren*. Utrecht: Oberon.
- Baarda DB & Goede MPM de (2001). *Basisboek Methoden en Technieken*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhof bv.
- Berg J van den (2000). Blokkendoos Kwalificatie Structuur Educatie. Leergebied sleutelvaardigheden. In: E van Vliet (red). *Blokkendoos KSE Beroepsonderwijs en volwasseneneducatie*. Enschede: SLO.
- Bureau Koers VO (2005). *De zorgleerling in beeld*. Rotterdam: Samenwerkingsverband Koers VO.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2006). *Gebieden in Nederland. Namen, codes, lokalisering, categorisering van gemeenten naar gemeenten of regionale en categorale indelingen van gemeenten 1 januari 2006 Gewijzigd op 30 maart 2006*. <http://statline.cbs.nl>.
- CITO, informatie website (2006). http://www.cito.nl/po/lvs/faqs/eind_fr.htm.
- Cohen L, Manion L & Morrison K (2000). *Research methods in education*. London, New York: Routledge Falmer.
- COTAN (2004). *Beoordelingssysteem voor de kwaliteit van tests*. Amsterdam: COTAN.
- Dam G ten, Volman M, Westerbeek K, Wolfgram P, Ledoux G (2003). *Sociale competentie langs de meetlat. Het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstand. Het meten en evalueren van sociale competentie*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.
- Drenth PJD & Sijtsma K (1990). *Testtheorie. Inleiding in de theorie van de psychologische test en zijn toepassingen*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Driessen G & Doesborgh J (2004). *De feminisering van het basisonderwijs. Effecten van het geslacht van de leerkracht op de prestaties de houding en het gedrag van de leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Driessen G, Langen A van & Vierke H (2004). *Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Vijfde meting 2002-2003*. Nijmegen: ITS.
- Driessen G, Langen A van, Portengen R & Vierke H (1998). *Basisonderwijs: Veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten*. Nijmegen: ITS.
- Fisher W Jr (1992). Reliability statistics. *Rasch Measurement Transactions*, 6, 238.
- Gresham FM (1998). Social skills training with children. Social learning and applied behavioral analytic approaches. In: TS Watson & FM Gresham (eds). *Handbook of Child Behavior Therapy*. New York and London: Plenum Press.
- Hoogenkamp M & Kassenberg A (2004). Sociale competentie in het onderwijs. In: JH Slavenburg (red). *De kansen voor het grijpen*. p 125-155. Leuven/Voorburg: Acco.
- Joosten F (2003). *Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL). Handleiding*. Amersfoort: Kwintessens uitgevers.
- Joosten F (2005). *De SCOL in de school. Een verslag van een onderzoek naar gebruik en functie van de SCOL*. Rotterdam: CEDgroep, interne publicatie.
- Kamphuis F, Rosier W, Sluijter C, Lubbe M van der, Putten K van & Meijer J (2004). *Viseon: Volginstrument voor sociaal-emotionele ontwikkeling. Verantwoording*. Arnhem: Citogroep.
- Klop P & Schaap-Hummel I (2000) *Zorg in beeld. Leerlingenmerken en zorgvoorzieningen in het samenwerkingsverband vo-svo Rotterdam e.o.* Capelle aan den IJssel: Cordys onderwijstrajecten.

- Konijn C & Verhulst FC (2005). *Psychische problematiek bij kinderen en jongeren. Omvang van het probleem*. Bilthoven: RIVM.
- Leij A van der, Kool E, Linde-Kaan A van der (1993). Planmatig handelen. In: A van der Leij & EJ Kappers (red). *Zorgverbreding. Bijdragen uit speciaal onderwijs aan basisonderwijs*.p 110-155. Nijkerk: Intro.
- Lincoln, YS & Guba EG (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverley Hills: Sage.
- Mize J & Cox, RA (1990) Social knowledge and social competence: number and quality of strategies as predictors of peer behavior. *The Journal of Genetic Psychology*, 151 (1): 117-127.
- OCW (1998). *Kerndoelen basisonderwijs 1998*. Den Haag: SDU.
- OCW (2002) *Het primair onderwijs in cijfers (1997-2001)*. Den Haag: Ministerie van OCW
- OCW (2004a). *Voorstel herziene kerndoelen basisonderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW
- OCW (2004b). *Zesde Voortgangsrapportage Weer Samen Naar School*. Den Haag: Ministerie van OCW
- Oenen S van (2001). *Sociale competentie en de brede school*. Utrecht: NIZW uitgeverij.
- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap. Een voorname rol voor onderwijsinstellingen en overheid*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Raver CC & Zigler EF (1997). Social Competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's succes. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 363-385.
- Roede E, Van Voorst van Beest K & Joosten F (2005). *Kiezen voor sociale competentie. Een keuzegids*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Rose-Krasnor L (1997). The nature of social competence. A theoretical review. *Social Development*, 6, 1: 111-135.
- Sar AM van der (in voorbereiding). *Taakspel bij probleemgedrag op school, ontwikkeling en effectiviteit*. Proefschrift.
- Swanborn PG (1987). *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Nieuwe editie*. Meppel/Amsterdam: Boom.
- Verhaak C (1995). *De sociale positie van allochtone kinderen op school*. Nijmegen: ITS.
- Verhulst FC, Ende J van der, Ferdinand RF & Kasius MC (1997). Ten-year time trends of psychopathology in Dutch children and adolescents: no evidence for strong trends. *Acta Psychiatr*
- Verhulst FC, Ende J van der, Koot HM (1997). *Handleiding voor de teacher's report form (TRF): Nederlandse versie*. Rotterdam: EUR.
- Visser JC & Buitelaar JK, (2003). Psychopathologie bij jonge kinderen. In: FC Verhulst, F Verheij, RF Ferdinand (red). *Kinder- en jeugdpsychiatrie. Psychopathologie*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Vorst van Beest K van & Naudts-Geschiere K (2001). De leerkracht, een professional. Twee manieren om aan leerkrachtvaardigheden te werken. In: M Hoogenkamp, F Joosten & K van Voorst van Beest (red). *Sociale competentie: een vak apart. Scholen begeleiden naar een nieuwe basisvaardigheid*. Leuven/Leusden: Acco.
- Vorst HCM (1990). *SchoolVragenLijst voor Basisonderwijs en Voortgezet onderwijs*. Handleiding en verantwoording. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Wal M van der (2004). *Competencies to participate in life. Measurement and the impact of school*. Groningen: ICS-dissertation series.
- Walker HM, Irwin LK, Noell J & Singer GHS (1992). A construct score approach to the assessment of social competence. Rationale, technological considerations and anticipated outcomes. *Behavior Modification*, 16, 4:448-474.

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-groep.

Zeijl E, Crone M, Wiefferink K, Keuzenkamp S & Reijneveld M (2005). *Kinderen in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Bijlage 1: Coöperatief zijn en zich kenbaar maken van de meest en de minst sociaal competente leerlingen

Coöperatief zijn	Aspect	Meest sociaal competente leerling	Minst sociaal competente leerling
Meeleven	G	Biedt troost bij moeilijkheden Geeft aandacht, vraagt verheldering Leeft mee in haar mimiek	Lacht anderen uit Wisselend, afhankelijk van stemming Wil graag dingen over zichzelf kwijt
	H	Zorgzaam	Weinig oog voor anderen
	S	Kan goed meegaan in positieve en negatieve belevingsmomenten Als de leerkracht hoofdpijn heeft of iets anders, werkt zij gewoon en maakt er geen misbruik van	Doet dit wel in humoristische situaties Probeert een vervangende leerkracht uit
Helpen	G	Hulp bieden bij knippen etc. Letten op de ander Zullen we het zus of zo doen? Vraagt of het lukt	Uitjouwen Doet alleen zijn eigen werk
	S	Op z'n tijd	Alleen als hij het zelf wil Alleen als het gevraagd wordt Profiteert van de situatie
Delen	G	Wil jij van mij stiften, blokjes etc	Pakt spullen juist af Iets extra lang gebruiken
	H	Uit vriendschap	Komt niet in hem op
	S	Op voorstel van de leerkracht Wel duidelijke afspraken en voorwaarden	Alleen op aanwijzing van de leerkracht
Afspraken maken	G	Vraagt om afspraken, vindt het prettig Maakt met leerlingen een plan: gaan we dit of dat Stelt afspraken aan de orde in de vorm van voorwaarden Wijst andere kinderen op afspraken	Geeft anderen weinig kans om eigen inbreng te hebben
	H		Loopt mee, vindt het wel goed
	V		Kan niet reageren op de situatie Houdt zich er moeilijk aan Kan dit
	S		Leerkracht stuurt
Afspraken nakomen	G	Gewoon doen Wijst erop: dat hadden we zus/zo afgesproken	Vergeet de regels, vecht voor zichzelf Wijst anderen op niet nakomen
	V		Met moeite Altijd herhalen door leerkracht
	S		Ja, binnen de klas wel
Problemen oplossen	G	Probeert het eerst zelf op te lossen, gaat daarna naar leerkracht Denkt actief mee Sluit een compromis	Legt meer wil op
	H	Is bereid met anderen te praten over wat er niet goed gaat	
	V		Heeft altijd sturing nodig Kan dit niet zonder fysiek te worden Met de leerkracht kan hij het wel
	S		Soms
Conflicten oplossen	G	Is zelf bijna nooit bij conflict betrokken Komt zelf met oplossingen Wordt gevraagd om conflict op te lossen Altijd compromis	Gaat vaak schreeuwen Is te vaak zelf betrokken
	H		Liever met geweld Doet geen moeite. Moedigt eerder aan
	V	Wil nog wel eens hulp nodig hebben	Komt bij mij
	S		Kan bij een directe benadering in zijn schulp kruipen of me uitlachen
Gehoorzamen	G	Ja, maar vraagt ook wel naar de reden	Verlegt grenzen Past regels en afspraken toe Heeft buien
	H	Wordt niet boos bij herhaling	
	K	Kent de regels en past ze toe	Vangt niet altijd op wat ik zeg
	V		Moet aangestuurd worden
Aanwijzingen accepteren			Dringt niet door Korte termijn Lacherige reactie, gêne Doet dat wel
	H	Ja, maar kritisch of het toepasbaar is	Wil liever zelf antwoorden voorkauwen om te laten zien dat hij het goed weet
	V	Ja, kan dit goed Kan dit goed, ook van andere kinderen	

Zich kenbaar maken	Aspect	Meest sociaal competente leerling	Minst sociaal competente leerling
Iets vragen	G	Plannetje maken: Zullen we...? Kiezen: Ik wil met jou aan de knutseltafel Juf, mag ik... Vraagt gewoon iets in alle situaties	Heel gebiedend: Ik wil dit Aanzetten tot contact maken Doet dit gewoon in alle situaties
	H		Durft dit , maar doet liever wat hij zelf bedacht heeft
	V		Praat zacht
	S		Alleen aan leerlingen Alleen in het uiterste geval
Vertellen wat je meemaakt	G	Vertelt wat ze meemaakt, maar wacht op haar beurt Vertelt veel en gedetailleerd Vertelt als bijdrage aan een les	Dringt het op Antwoorden op vragen Voortdurend lopen naar leerkracht
	H	Durft en wil dit in alle situaties Altijd open over thuissituatie Moet haar verhaal kwijt	Durft dit en wil dit
	S	Vertelt spontaan bij binnenkomst Onder het spelen	Soms in werksituatie / spraakzamer bij spel Niet spontaan, wel bij een beurt Alleen aan leerlingen
Gevoelens uiten	G	Rustig Ik vond dat heel leuk, jij ook? Verbaal en non-verbaal Verdriet niet, maar verder alles Is duidelijk wat ze wel en niet leuk vindt Kan erg geraakt door iets zijn	Huilen en strijd Niet of nauwelijks Huilen, schreeuwen, lachen, uitlachen, lijfelijk aandacht vragen, genieten Non-verbaal: duim, zuchten, lelijk kijken, glimlachen Sluit zich af / fysiek geweld
	H	Durft dit	
	V		Hij kan dat niet onder woorden brengen
	S	Bij vertrouwde leerlingen	
Voorkeur/mening geven	G	Ik vind dat leuk Probeert in overleg tot besluit te komen Bedenkt zelf een plan Heeft eigen mening en durft die te geven en te onderbouwen Doet dat wel, maar laat zich ook weer gemakkelijk overhalen	Geeft duidelijk zijn mening, en zo is het Stomme fiets, die van mij is leuker Geeft vooral het niet willen aan Vaak geen mening, vaag, of inhaken bij wat anderen zeggen
	H		Berekenend
	S		Meer bij spel dan bij werk Soms, afhankelijk van zijn bui
Problemen signaleren	G	Heb jij dat nu nodig? Ziet het en probeert er iets mee te doen Stelt meteen compromis voor	Klikken Pakt de fiets en zegt: ik mag eerst Geeft problemen aan mij door Ziet het wel, maar onderneemt weinig actie Mengt zich erin om het aan te wakkeren Ziet het niet
	H		Gebiedend
	S		Ziet het, en trekt erop uit als het een vriendin aangaat
Conflicten aangaan	G	Sluit compromis Liever niet, maar als het gebeurt, lost ze dit wel op Loopt er soms voor weg	Schreeuwen Lokt dit soms uit Is er niet bang voor: met de vuisten Probeert het wel, maar kan het emotioneel vaak niet aan en zoekt dan hulp bij mij
	H	Vermijdt het liever, maar durft het wel aan	Gaat conflict min of meer uit de weg, vooral bij werken Neemt alles zoals het komt
Omgaan met aandacht	G	Op haar tijd, voor haar eigen goede functioneren Doserend acceptabel	Door storend gedrag Niet verbaal, wel non-verbaal
	H	Kringgesprek, soms verlegen Verlegen, geniet als ze aandacht krijgt Gevoelig voor aandacht Wil altijd iets met de juf doen Gaat zonder verlegenheid om met aandacht	Nooit genoeg Wellicht ook gevoelig voor aandacht, maar toont dat niet Lijkt in verlegenheid gebracht

Bijlage 2: Relatie kerndoelen, interviews, conceptversie SCOL

Kerndoelen	Schema	Samenvatting interviews leerkrachten	Conceptversie SCOL
Goede werkhouding	<ul style="list-style-type: none"> *Afspraken maken en nakomen Gehoorzamen Aanwijzingen ter harte nemen 	<ul style="list-style-type: none"> Vraagt om afspraken Wijst andere kinderen op afspraken Maakt een plan samen met anderen Kent de regels en past ze toe, maar vraagt ook naar de reden Kan goed aanwijzingen opvolgen, ook van kinderen, maar is kritisch of het toepasbaar is Toevoegen Werkhouding 	<ul style="list-style-type: none"> Spreekt af wie wat doet in een gezamenlijke activiteit Houdt zich aan afspraken Doet meteen wat de leerkracht vraagt Volgt bij een taak de aanwijzingen van de leerkracht op Maakt een taak af Gaat direct aan het werk Zet door wanneer een taak niet direct lukt
Reflectie op eigen handelen en leren	<ul style="list-style-type: none"> *Vertellen wat je meemaakt *Problemen signaleren en oplossen 	<ul style="list-style-type: none"> Vertelt spontaan Vertelt als bijdrage aan een les Vertelt, maar wacht op haar beurt Ziet het en probeert er iets mee te doen Denkt actief mee Probeert het eerst zelf op te lossen en gaat daarna naar de leerkracht 	<ul style="list-style-type: none"> Vertelt uit zichzelf iets in de groep Draagt ideeën aan in een gezamenlijke activiteit Biedt excuses aan als hij onaardig heeft gedaan
Uitdrukken van eigen gedachten en gevoelens	<ul style="list-style-type: none"> *Vertellen wat je meemaakt *Gevoelens uiten 	<ul style="list-style-type: none"> Is duidelijk in wat ze wel en niet leuk vindt Verbaal en non-verbaal Verdriet niet, maar verder alles 	<ul style="list-style-type: none"> Praat erover als hij/zij iets naars heeft meegemaakt Praat met een medeleerling over iets dat ze samen hebben meegemaakt
Respectvol luisteren en kritiseren van anderen	<ul style="list-style-type: none"> *Iets vragen *Voorkeur/mening geven *Conflicten aangaan/Problemen signaleren en oplossen toevoegen Omgangsvormen 	<ul style="list-style-type: none"> Vraagt gewoon iets in alle situaties Plannetje maken Voorstellen doen Heeft een eigen mening en durft die te geven en te onderbouwen Probeert in overleg tot een besluit te komen Bedenkt zelf een plan Liever niet, maar als het gebeurt lost ze dit wel op Wordt gevraagd om een conflict op te lossen Sluit altijd een compromis 	<ul style="list-style-type: none"> Vraagt iets aan een leerkracht die hij/zij niet zo goed kent Komt uit voor een mening die afwijkt van die van anderen Luistert in een conflict naar de ander Stelt voor een ruzie bij te leggen Reageert in een conflict op de argumenten van de ander Sluit een compromis als er een conflict is Laat de ander uitpraten Kijkt in een gesprek de ander aan

Vervolg tabel volgende pagina

Vervolg van tabel vorige pagina

Kerndoelen	Schema	Samenvatting interviews leerkrachten	Conceptversie SCOL
De leerlingen dragen zorg voor de psychische gezondheid van henzelf en anderen	<ul style="list-style-type: none"> • Meeleven • Helpen • Delen 	<ul style="list-style-type: none"> • Biedt troost • Geeft aandacht • Leeft mee in haar mimiek • Als de leerkracht zich niet lekker voelt, maakt zij er geen misbruik van • Kan goed meegaan in positieve en negatieve belevingsmomenten • Hulp bieden • Letten op de ander • Vraagt of het lukt • Wil jij van mij ...? 	<ul style="list-style-type: none"> • Troost een medeleerling • Maakt een grapje • Houdt rekening met kinderen die iets niet kunnen • Maakt een klasgenoot een compliment • Helpt een ander
De leerlingen leren zich redzaam te gedragen in sociaal opzicht	<ul style="list-style-type: none"> • *Iets vragen • *Gevoelens uiten • *Voorkeur/Mening geven • *Conflicten aangaan en oplossen • toevoegen Omgaan met aandacht 	<ul style="list-style-type: none"> • Op haar tijd, voor haar eigen goede functioneren • Dosering acceptabel 	<ul style="list-style-type: none"> • Vraagt anderen om hulp • Zegt 'nee' tegen een onredelijk verzoek • Spreekt een ander erop aan als deze zich niet aan afspraken houdt • Zegt het de ander wanneer deze onaardig tegen hem doet • Treedt ontspannen op voor de groep

*De met een * gemerkte gedragscategorieën zijn aan meer kerndoelen gerelateerd. De beschrijvingen van de leerkrachten zijn voor de leesbaarheid alleen de eerste maal in het schema opgenomen.

Bijlage 3: Van conceptversie naar SCOL

Conceptversie SCOL	Definitieve versie
Laat de ander uitpraten	-
Kijkt in een gesprek de ander aan	-
Houdt zich aan afspraken	1. Houdt zich aan een afspraak
Biedt excuses aan als hij onaardig heeft gedaan	2. Biedt excuses aan als hij/zij onaardig heeft gedaan tegen een ander
Luistert in een conflict naar de ander	3. Luistert bij een ruzie naar de ander
-	4. Neemt gemakkelijk een beslissing
Praat erover als hij iets naars heeft meegemaakt	5. Praat erover wanneer hem/haar iets naars is overkomen
Maakt een taak af	6. Maakt een taak af
Houdt rekening met kinderen die iets niet kunnen	7. Houdt rekening met de gevoeligheden van een ander
Troost een medeleerling	-
Vertelt uit zichzelf iets in de groep	8. Vertelt iets in de groep
Maakt een grapje	9. Maakt een grapje
Stelt voor een ruzie bij te leggen	10. Verzint een oplossing bij een ruzie
Sluit een compromis als er een conflict is	
Praat met een medeleerling over iets dat ze samen hebben meegemaakt	11. Praat met een medeleerling over iets dat ze samen hebben meegemaakt
Zegt nee tegen een onredelijk verzoek	12. Zegt 'nee' als hij/zij iets niet wil
Helpt een ander	13. Helpt een ander
Draagt ideeën aan in een gezamenlijke activiteit	14. Draagt ideeën aan in een gezamenlijke activiteit
Reageert in een conflict op de argumenten van de ander	15. Gaat bij een ruzie in op wat de ander zegt
Treedt ontspannen op voor de groep	16. Treedt ontspannen op voor de groep
Volgt bij een taak de aanwijzingen van de leerkracht op	17. Volgt bij een taak de aanwijzingen van de leerkracht op
Komt uit voor een mening die afwijkt van die van anderen	18. Komt uit voor een keuze die afwijkt van die van anderen
Maakt een klasgenoot een compliment	19. Zegt iets aardigs tegen een ander
Gaat direct aan het werk	-
Spreekt een ander erop aan als deze zich niet aan afspraken houdt	20. Spreekt een ander erop aan als deze zich niet aan een afspraak houdt
Zet door wanneer een taak niet direct lukt	21. Zet door als een taak niet direct lukt
Vraagt iets aan een leerkracht die hij/zij niet zo goed kent	22. Vraagt iets aan een ander die hij/zij niet zo goed kent
-	23. Denkt na voor hij/zij iets doet
Spreekt af wie wat doet bij een gezamenlijke activiteit	24. Overlegt over de aanpak van een gezamenlijke activiteit
Zegt het de ander wanneer deze onaardig tegen hem doet	25. Zegt het de ander als deze onaardig tegen hem/haar doet
Vraagt anderen om hulp	26. Vraagt een ander om hulp