

Sociale competentie- ontwikkeling in het onderwijs

Datum: Mei 2016

Auteur: Nadia Savelkouls

Studentnummer: 2208706

Docenten onderzoek: Iris Windmuller & Marion Steegh

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
1 Probleemanalyse	5
1.1 Aanleiding en context.....	5
1.2 Probleemstelling	6
2 Theoretisch kader.....	7
2.1 Sociale competentie	7
Definitie(s) van sociale competentie	7
Het belang van sociale competentie.....	8
2.2 Sociale competentie ontwikkelen	8
Onderwijsaanpak.....	8
De rol van de leerkracht.....	9
Risicoleerlingen	9
2.3 Sociale competentie meten.....	10
Hoe wordt sociale competentie gemeten bij kinderen?	10
2.4 Samengevat	10
2.5 Onderzoeksvraag	12
3 Opzet van het onderzoek	13
3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling.....	13
3.2 Respondenten	13
3.3 Instrumenten	14
Observatie-instrument	14
Interviewleidraad	15
3.4 Wijze van data-analyse	17
4 Resultaten	18
4.1 Observatieresultaten	18
Vaardigheden.....	18
Lessen	19
4.2 Interviewresultaten.....	20
Attitude	20
Kennis	21
Vaardigheden.....	21
Lessen	22
School	22
5 Conclusies en aanbevelingen.....	24
5.1 Conclusies	24
Deelvraag 1 Welke waarde hechten leerkrachten aan sociale competentie bij kinderen?	24
Deelvraag 2 In hoeverre zijn leerkrachten zich bewust van de rol die zij innemen bij het ontwikkelen van sociale competentie?.....	24
Deelvraag 3 In welke mate wordt door leerkrachten planmatig en doelgericht gewerkt aan sociale competentie?	25

Hoofdvraag: In welke mate wordt op de casusschool doelgericht gewerkt aan de ontwikkeling van sociale competentie van leerlingen?	25
5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces	25
5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen.....	25
Literatuurlijst.....	27
Bijlage 1 Datamatrix respondenten, peildatum 1 januari 2016.	I
Bijlage 2 Observatielijst leerkrachthandelen	II
Bijlage 3 Verantwoording indicatoren observatielijst	VI
Bijlage 4 Interviewleidraad.....	VII
Bijlage 5 Coderingsschema	XV
Bijlage 6 Kijkwijzer sociale competentieontwikkeling in de klas	XVIII

Samenvatting

Aanleiding voor dit onderzoek zijn maatschappelijke ontwikkelingen en de dagelijkse praktijk van de casusschool waarin leerlingen onvoldoende sociaal competent zijn. Doel van dit onderzoek is het krijgen van inzicht in hoe door de casusschool wordt gewerkt aan het ontwikkelen van sociale competentie bij leerlingen. Vervolgens is een theoretisch kader opgezet, met als belangrijkste begrip *sociale competentie*. Sociale competentie bestaat uit de componenten: attitude, kennis, reflectie en vaardigheden. Voor het ontwikkelen en bevorderen van sociale competentie bij kinderen is het nodig dat leerkrachten beschikken over de juiste attitude, kennis en vaardigheden en dat het onderwijs voldoet aan specifieke school- en leskenmerken.

Vanuit de onderzoeksvraag 'In welke mate wordt op de casusschool doelgericht gewerkt aan de ontwikkeling van sociale competentie van leerlingen?' is gestart met een observatieonderzoek, waarbij er is gekeken naar leerkrachtgedrag en onderwijskenmerken. Hieruit is naar voren gekomen dat leerkrachten geen gezamenlijke aanpak hanteren en specifieke vaardigheden en onderwijskenmerken nog onvoldoende beheersen. Vervolgens zijn er interviews afgenomen, waarin leerkrachten werden bevraagd over de waarde van sociale competentie bij kinderen, de rol die leerkrachten innemen bij het ontwikkelen van sociale competentie en planmatig en doelgericht werken. Hieruit kan geconcludeerd worden dat leerkrachten een onvolledig beeld lijken te hebben van wat sociale competentie inhoudt. Tevens werd duidelijk dat er geen gezamenlijke en concrete visie aanwezig is op het ontwikkelen van sociale competentie. Aanbevelingen bestaan uit het gezamenlijk opstellen van een teamvisie op sociale competentie en het uitvoeren van collegiale consultatie, zodat een kwalitatieve en schoolbrede aanpak kan worden ontwikkeld.

1 Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

De samenleving ontwikkelt zich in een hoog tempo. Door de enorme technologische ontwikkelingen, groeit de hoeveelheid beschikbare informatie enorm, die bovendien altijd en voor (bijna) iedereen beschikbaar is. Dit heeft gevolgen voor de manier waarop de maatschappij functioneert en het soort banen op de arbeidsmarkt; er is een toenemende behoefte zichtbaar aan kenniswerkers en mensenwerkers en een afnemende behoefte aan routinewerkers, omdat bedrijven en overheden steeds vaker zoeken naar nieuwe, alternatieve aanpakken voor (maatschappelijke) problemen en behoeften (Voogt & Roblin, 2010; SLO, 2014). Vanuit de overheid en de maatschappij klinkt steeds vaker de vraag hoe leerlingen moeten worden voorbereid op de huidige en toekomstige maatschappij en welke rol het onderwijs daarin moet spelen en dat vraagt om nieuwe duidelijke keuzes voor het onderwijs (Ministerie OCW, 2015; Platform Onderwijs2032, 2015).

In het voorjaar van 2015 is er vanuit de overheid een landelijk debat gestart (Platform Onderwijs2032, 2015) over hoe het curriculum van de toekomst er uit moet komen te zien. Uit de eerste resultaten van dit onderzoeksdebat blijkt dat kennisoverdracht in het onderwijs van de toekomst nog steeds als belangrijk wordt gezien, maar dat het meer in balans moet worden gebracht met de twee andere hoofddoelen van het onderwijs: persoonlijke ontwikkeling en voorbereiding op deelname aan de maatschappij (Platform Onderwijs2032, 2015). Het onderwijs heeft namelijk de opdracht om kinderen te vormen tot maatschappelijk betrokken en kritisch en zelfstandig denkende leden van de samenleving (Bussemaker & Dekker, 2015). *Sociale competentie* is een belangrijk onderdeel in de ontwikkeling ter voorbereiding op de maatschappij van de toekomst; het leert kinderen om een eigen identiteit te vormen door interactie met anderen en de omgeving (Oenen, 2001). Tevens is het ontwikkelen van sociale competentie een effectieve strategie voor de preventie van gedragsmatige, sociale of gezondheidsproblemen (Dam et al., 2003). De maatschappelijke betrokkenheid voor het ontwikkelen en bevorderen van sociale competentie bij kinderen is dan ook erg groot. Dit blijkt uit resultaten van het Nationale Schoolonderzoek, waarin 63-79% van de ondervraagden het zeer wenselijk vindt dat sociale competentie wordt onderwezen in het basisonderwijs (Vreede, 2015).

Uit gesprekken met docenten en directie (september 2015) blijkt dat de casusschool het ontwikkelen van sociale competentie bij kinderen ook erg belangrijk vindt. Zo wordt er al een aantal jaren gewerkt met de methode 'Vreedzame School', waarbij leerlingen met diverse opdrachten werken aan sociale vaardigheden. Het werken met deze methode heeft echter nog niet het gewenste resultaat opgeleverd. Een door de directie genoemde oorzaak, is dat het merendeel van de leerkrachten zich niet bewust is van het nut van de ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen en onvoldoende beseft welke positieve bijdrage de leerkracht zelf kan leveren aan deze ontwikkeling.

De gemiddelde leerling laat op dit moment onvoldoende verantwoordelijkheid zien voor het eigen gedrag en houdt te weinig rekening met anderen en de omgeving. Dit gebrek aan sociale competentie wordt bijvoorbeeld zichtbaar tijdens samenwerkingsopdrachten, omdat kinderen elkaar weinig ruimte geven, inlevingsvermogen missen en snel in conflict komen met elkaar. De meeste leerlingen handelen vaak volgens verwachting, maar toch blijkt, vooral in onverwachte, nieuwe of vrije situaties, dat dit gedrag geen onderdeel vormt van de identiteit, waarden en normen van leerlingen. Tijdens de pauzes en het overblijven, hebben leerlingen bijvoorbeeld moeite om elkaar en anderen te respecteren: leerlingen worden buitengesloten, zeggen vervelende dingen en dagen elkaar uit, waardoor leerkrachten regelmatig moeten ingrijpen. Dit gebrek aan eigenaarschap op het gebied van sociale competentie, neemt naarmate leerlingen ouder worden steeds verder toe: het gedrag van leerlingen die onvoldoende sociaal competent zijn wordt extremer, de problemen worden groter en nemen toe. Daar kunnen zowel de leerlingen zelf als de (directe) omgeving veel hinder van ondervinden.

De directie (oktober 2015) geeft tevens aan dat er geen visie is geformuleerd op sociale competentie en dat niet duidelijk is hoe er aan de ontwikkeling van sociale competentie wordt gewerkt. De wens van de casusschool is dat er schoolbreed en proactief wordt gewerkt aan het ontwikkelen en bevorderen van sociale competentie bij leerlingen, zodat leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn om op een positieve manier met zichzelf, anderen en de omgeving om te gaan. Door in kaart te brengen hoe er in het huidige onderwijs wordt gewerkt aan het ontwikkelen van sociale competentie en dit te vergelijken met wat vanuit de theorie wordt aanbevolen, wordt duidelijk welke kansen er nog liggen voor de casusschool.

1.2 Probleemstelling

Door veranderingen in de maatschappij wordt het steeds belangrijker om sociaal competent te zijn. Het schoolteam merkt echter dat leerlingen onvoldoende sociaal competent zijn, doordat kennis en vaardigheden over positief gedrag geen onderdeel uitmaken van de identiteit en waarden en normen van de leerlingen.

Dit onderzoek is gericht op het verkrijgen van inzicht over hoe er in het huidige onderwijs wordt gewerkt aan het ontwikkelen van sociale competentie bij leerlingen. Het doel is om met de verkregen inzichten uit praktijk en literatuur een aanbeveling te formuleren voor hoe er op een constructieve manier gewerkt kan worden aan het bevorderen van sociale competentie bij leerlingen, zodat mogelijkheden en kansen voor leerkrachten inzichtelijk worden.

2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt als eerste het begrip sociale competentie uitgelegd en vervolgens het belang van het ontwikkelen van sociale competentie bij kinderen. In het tweede deel staat centraal op welke manier sociale competentie bij kinderen ontwikkeld kan worden en welke rol de leerkracht daarin speelt.

2.1 Sociale competentie

Definitie(s) van sociale competentie

Over sociale competentie is veel geschreven. Er zijn verschillende tradities en perspectieven die elk weer nieuwe invalshoeken met zich mee brengen (Ledoux et al., 2013). Zo kan sociale competentie worden gezien vanuit *ontwikkelingspsychologisch perspectief* of vanuit *sociale participatie en kritisch burgerschap*. Vanuit *ontwikkelingspsychologisch perspectief* worden sociale competenties beschouwd als competenties die nodig zijn voor de interactie tussen het individu en anderen, gerelateerd aan de verschillende levensfasen waarin kinderen op weg naar volwassenheid komen, met als doel het verkrijgen van vaardigheden en kennis die noodzakelijk zijn om in de samenleving te kunnen functioneren (Ledoux et al., 2013; Joosten, 2007; Dam et al., 2003). Vanuit het *perspectief sociale participatie en kritisch burgerschap*, gaat sociale competentie over het functioneren als burger in een democratische en multiculturele samenleving (Ledoux et al., 2013; Joosten, 2007; Dam et al., 2003). *"Binnen deze traditie gaat het niet om normen voor een 'gezonde' ontwikkeling, maar om maatschappelijk gedefinieerde normen; het gaat om wat je moet kunnen om te participeren in de samenleving, en in het bijzonder in een moderne, democratisch georiënteerde samenleving."* (Ledoux et al., 2013, p.18). Deze samenleving vraagt een flexibele omgang van jongeren met (culturele) verschillen en verschillende keuzemogelijkheden. Wanneer jongeren bijdragen aan de samenleving vanuit een kritische en reflectieve houding, leidt dit tot de ontwikkeling van een eigen identiteit. Wat vanuit dit perspectief als sociaal competent wordt gezien is afhankelijk van de maatschappelijke visie, maar niet gerelateerd aan een bepaalde leeftijd of ontwikkelingsfase, zoals bij het ontwikkelingspsychologisch perspectief wel het geval is (Ledoux et al., 2013; Dam et al., 2003).

Om het begrip sociale competentie te kunnen gebruiken voor het evalueren van de inspanningen van de casusschool op dit terrein, is nadere specificatie in dimensies nodig. Sociale competentie kan worden onderverdeeld in *intra-persoonlijke* (aspecten binnen een persoon) en *interpersoonlijke dimensies* (datgene wat betrekking heeft op de relatie tussen personen). Volgens Ploeg (2011) is een kind sociaal competent wanneer het goed met andere kinderen om kan gaan, en in staat is om alledaagse, bij de leeftijd passende problemen op te lossen. Daarnaast wordt in diverse literatuur ook het *maatschappelijke domein* onderscheiden, waarin sociale competentie betrekking heeft op de maatschappelijke verantwoordelijkheid van mensen en het leveren van een bijdrage aan de samenleving (Ledoux et al., 2013; Dam et al., 2003; Oenen, 2001; Bakker, Pannebakker & Snijders, 1999).

Kinderen moeten dus beschikken over verschillende sociale basisvaardigheden om goed te kunnen functioneren in de omgang met anderen (tabel 1 in §2.4 toont het volledige overzicht). Veel genoemde vaardigheden zijn: oog hebben voor de ander (Ploeg, 2011; Bakker et al., 1999), overleggen met de ander (Ledoux et al., 2013; Ploeg, 2011; Oenen, 2001), de ander aanvoelen/van perspectief kunnen wisselen (Ledoux et al., 2013; Ploeg, 2011; Dam et al., 2003; Bakker et al., 1999), eigen emoties beheersen (Ledoux et al., 2013; Ploeg, 2011; Dam et al., 2003; Oenen, 2001), eigen gedrag controleren (Ploeg, 2011; Dam et al., 2003; Oenen, 2001; Bakker et al., 1999) het oplossen van problemen (Ledoux et al., 2013; Ploeg, 2011) en het respecteren van regels (Ploeg, 2011). De ontwikkeling van deze vaardigheden bij kinderen verloopt volgens een natuurlijk proces; van egocentrisch, naar gericht op de ander. In het begin zijn vooral de ouders bepalend voor dit proces; later zijn dit ook andere kinderen (Ploeg, 2011). Deze interactie met anderen is erg belangrijk, omdat het zorgt voor de ontwikkeling van een eigen identiteit.

Sociale verwachtingspatronen (hoe met elkaar om te gaan) veranderen door de tijd en zijn afhankelijk van de praktische en cultureel-maatschappelijke context (Oenen, 2001). Het toepassen van sociale vaardigheden vergt dus ook een bepaalde mate van flexibiliteit van kinderen en het vermogen om te bepalen wanneer welke vaardigheid kan worden toegepast (Ploeg, 2011; Dam et al., 2003; Oenen,

2001). Ten eerste is sociale competentie sterk *situatie gebonden*; in twee verschillende situaties kan hetzelfde gedrag zowel sociaal competent als -incompetent worden gezien (Ploeg, 2011; Dam et al., 2003; Oenen 2001). Ten tweede moeten kinderen niet alleen in alledaagse situaties adequaat kunnen handelen, maar ook *in nieuwe, onverwachte of gespannen situaties* (Ploeg, 2011; Oenen, 2001). Ten derde is sociale competentie een *integraal begrip*: "Sociaal competent gedrag bestaat niet uit losse vaardigheden; het zijn sociale, emotionele en cognitieve elementen die onderling met elkaar verbonden zijn." (SLO, z.d.). Ter illustratie: Kinderen moeten in één situatie zowel de eigen emoties reguleren als nadenken over oplossingen (Ploeg, 2011). Een vierde aspect is dat sociale competentie ook bekeken moet worden *vanuit het perspectief van alle betrokken personen*; afhankelijk van de persoon, kunnen gedragingen zowel sociaal competent als sociaal incompetent worden bevonden: een klasgenoot helpen tijdens een toets wordt door een medeleerling anders gezien dan door een leerkracht (Ploeg, 2011; Dam et al., 2003; Oenen 2001). Oenen (2001) en Dam et al. (2003) voegen hier nog het aspect 'maatschappelijk verantwoord en op verantwoordelijke wijze' aan toe; op deze manier dragen doelen en handelwijzen niet alleen bij aan de relatie met de betrokken personen, maar ook aan een kwalitatieve samenleving. Dit maatschappelijke aspect wordt door Ploeg (2011) nergens genoemd. Ten slotte is sociale competentie *geen persoonlijkheidskenmerk* zoals intelligentie; het is een kwaliteit die vooral tot uitdrukking komt in de relatie met andere kinderen (Ploeg, 2011), waarbij verschillende cultureel-maatschappelijke verwachtingspatronen een grote rol (kunnen) spelen (Oenen, 2001).

Vanuit deze verschillende invalshoeken kan sociale competentie gezien worden als een geheel van attitudes (houdingen), inzichten en vaardigheden, dat betrekking heeft op de ontwikkeling van de eigen identiteit in relatie met anderen en de omgeving. Ook 'maatschappelijke verantwoordelijkheid', wordt gezien als een belangrijk onderdeel van sociale competentie; in het perspectief 'sociale participatie en kritisch burgerschap', speelt echter niet alleen participatie een rol, maar ook het aannemen van een kritische en reflectieve houding.

Het belang van sociale competentie

Kinderen beschikken van nature over veel vermogens, maar als deze door de omgeving niet worden geprikkeld en gestimuleerd, worden deze capaciteiten niet benut en ontwikkeld (Ploeg, 2011). Kinderen die bijvoorbeeld goed weten vanuit welk perspectief een ander denkt, zijn beter in staat zich te verplaatsen in de positie van een ander. Als dit vermogen tot perspectief nemen ontbreekt, kunnen ernstige problemen ontstaan in de omgang met andere kinderen, want het blijkt namelijk dat deze kinderen minder populair zijn, vaker worden afgewezen en geen vrienden hebben (Ploeg, 2011). Een kind kan zo in een vicieuze cirkel terechtkomen, omdat een gebrek aan perspectief nemen ertoe leidt dat er geen relaties met andere kinderen worden ontwikkeld, waardoor ook de ontwikkeling van het perspectief nemen achterblijft. Kinderen die onvoldoende sociaal competent zijn kunnen op deze manier probleemgedrag ontwikkelen, omdat uit onderzoek blijkt dat sociale incompetentie wordt gezien als van de grootste indicaties van toekomstig probleemgedrag. Dit probleemgedrag varieert van agressie en angst, tot alcoholverslaving en delinquentie. Het ontwikkelen van interpersoonlijke sensitiviteit (het aanvoelen van wat er speelt in onderlinge relaties) is dus een belangrijk onderdeel in de ontwikkeling van sociale competentie (Ploeg, 2011).

2.2 Sociale competentie ontwikkelen

Onderwijsaanpak

Zoals in de inleiding wordt gesteld, vormt sociale competentie een steeds belangrijker onderdeel van het curriculum; de school vormt dan ook één van de grootste uitdagingen in het leven van kinderen, omdat er veel van leerlingen wordt gevraagd op het gebied van sociale competentie (Dam et al., 2003).

De bevordering van sociale competentie vraagt daarom om een brede aanpak, waarbij het belangrijk is om te kijken welke mogelijkheden er voorhanden zijn en hoe deze bewuster en in samenhang met elkaar kunnen worden benut (Oenen, 2001). Het onderwijs moet een breed scala aan participatiemogelijkheden aanbieden, omdat dit de kans op het opbouwen van een gevarieerd handelingsrepertoire vergroot (Oenen, 2001). Ook moeten lessen reflectie- en feedbackmomenten op sociale processen bevatten, zodat kinderen zelf leren om te reflecteren op het eigen gedrag (Dam et al., 2003; Oenen, 2001). Verder is er een krachtige, betekenisvolle leeromgeving nodig, zodat leerlingen echte ervaringen opdoen en kunnen oefenen met (sociale) taken, rollen en

verantwoordelijkheid (Dam et al., 2003; Oenen, 2001). Tot slot wordt nog door Dam et al. (2003) genoemd dat er expliciet aandacht moet worden besteed aan het verhogen van het zelfvertrouwen van leerlingen. Ploeg (2011) onderscheidt verder nog een drietal facetten die kunnen bevorderen dat kinderen zich op school sociaal gedragen: Scholen die niet te groot zijn, goed contact met ouders, leerkrachten die oog hebben voor de sociale ontwikkeling van leerlingen en leerkrachten die zich in een dergelijke context thuis voelen (Zie tabel 2 in §2.4 voor een compleet overzicht).

De rol van de leerkracht

De leerkracht speelt een belangrijke rol in de ontwikkeling van sociale competentie. Omdat leerlingen veel tijd doorbrengen in de klas, is een goed en positief groepsklimaat erg belangrijk: hoe beter de omgang met andere kinderen en de leerkracht, hoe positiever het klimaat. Het samen opstellen van sociale regels voor de groep, zoals naar elkaar luisteren, van elkaars spullen afblijven en iedereen accepteren en betrekken, zorgt voor meer betrokkenheid. Cohesie in de groep kan ook worden versterkt door het werken aan gezamenlijke opdrachten of het voeren van groepsgesprekken over uiteenlopende kwesties. De stijl van lesgeven van een leerkracht draagt volgens Ploeg (2011) bij aan zowel de cognitieve als de sociale ontwikkeling, wanneer het onderwijs individueel gericht, projectmatig, uitdagend en interactief is en aansluit bij de belevingswereld van kinderen. Voor de sociale ontwikkeling van kinderen is het vooral belangrijk om een heldere structuur aan te brengen met duidelijke sociale regels en afspraken (Ploeg, 2011; Dam et al., 2003; Bakker, Pannebakker & Sijnders, 1999). Daarnaast moet een leerkracht ook goed luisteren naar kinderen (Ploeg, 2011), leerlingen accepteren (Dam et al., 2003), respect tonen (Ploeg, 2011), opvattingen serieus nemen (Ploeg, 2011), ondersteunen (Dam et al., 2003), warmte bieden (geborgenheid, bescherming en veiligheid) (Ploeg, 2011; Bakker, Pannebakker & Sijnders, 1999), responsief zijn (reageren op behoeften en signalen van kinderen) (Ploeg, 2011), reguleren (eisen stellen en grenzen aanbrengen) (Ploeg, 2011) en optreden als een goed voorbeeld (Dam et al., 2003).

Om misverstanden te voorkomen: kinderen met respect tegemoet treden, is niet hetzelfde als ze op een voetstuk plaatsen en alles maar goed vinden wat ze uitspoken. Het betekent wel dat we kinderen niet proberen op hun plaats te zetten met kleinerende of onnodig kwetsende opmerkingen. Het betekent ook: kinderen niet bij voorbaat wantrouwen, flauwe grapjes maken over hun uiterlijk, ze continu onderschatten of pret hebben om de fouten die ze maken (SLO, z.d.).

Leerkrachten die openheid en onderlinge betrokkenheid hoog in het vaandel hebben staan, zijn het gunstigst voor de sociale ontwikkeling van kinderen. Echter, wanneer het handelen teveel in uitersten wordt getoond (teveel straffen, alles maar accepteren), komt de ontwikkeling van sociale competentie bij kinderen in gevaar. Ook het agressief (vijandige omgang, snel straffen, weinig vertrouwen), permissief (toegeven) en liefdeloos opvoeden belemmert de sociale ontwikkeling van kinderen (Ploeg, 2011). Leerkrachten hebben dus een belangrijke rol als het gaat om het hebben van de juiste attitude, kennis en vaardigheden (Voor een overzicht zie tabel 3 in §2.4). Volgens het SLO (z.d.) zien leerlingen de leerkracht namelijk vaak als een voorbeeld en daarom is de manier waarop een leerkracht zich doorgaans gedraagt, erg belangrijk.

Risicoleerlingen

Goed handelen door de leerkracht is uiteraard voor de hele groep belangrijk, maar vooral ook voor leerlingen in uitzonderingsposities, want (blijvende) gedragsveranderingen zijn bij deze kinderen het grootst (Dam et al., 2003; Ploeg, 2011; Bakker, Pannebakker & Sijnders, 1999). Leerkrachten die sensitief zijn en problemen voortijdig signaleren en actie ondernemen, verkleinen de kans op vereenzaming, pestgedrag, antisociaal gedrag of afwijzing bij leerlingen, en deze mogelijkheden zijn groter, naarmate de klas kleiner is.

Zo moet een leerkracht bij afgewezen leerlingen bedacht zijn op de onderlinge verhoudingen in de klas en aansluiting hierbij zien te voorkomen, omdat dit een negatief effect heeft op de relatie met afgewezen leerlingen (populaire leerlingen zijn dan ook het meest sympathiek in de ogen van de leerkracht). Leerkrachten moeten zich daarom goed inleven in groepsprocessen, het accent leggen op samenwerking en niet op competitieve elementen en een klimaat scheppen waarin agressie en uitsluiting geen kans krijgt. Specifiek zijn afgewezen leerlingen te helpen door: problemen serieus te nemen, een plek naast een jongere leerling te geven en de leerling in een kleinere groep te laten meedoen (Ploeg, 2011).

Ook eenzame kinderen worden door een leerkracht gemakkelijk over het hoofd gezien, zelfs wanneer bekend is welke leerlingen dit zijn. Leerkrachten kunnen helpen door belangstelling te tonen voor het kind en gesprekjes te voeren over niet alleen de eenzaamheid, maar ook over hobby's en interesses. Ook het bemoedigen, geruststellen en tot ander gedrag bewegen (minder terugtrekken of minder onbeheerst gedragen) kan bijdragen aan het verkleinen van eenzaamheid. Andere mogelijkheden zijn: het kind plaatsen naast een kind bij wie het mogelijk meer aansluiting kan vinden, het organiseren van groepsactiviteiten en leerlingen stimuleren om met het eenzame kind te spelen. Ook de communicatie naar ouders toe is erg belangrijk; zij kunnen enerzijds het eigen gedrag aanpassen wanneer ook in de thuissituatie sprake is van eenzaamheid of anderzijds meedenken over oplossingen (Ploeg, 2011).

De aanpak van pestgedrag heeft op scholen veel aandacht. Inmiddels zijn er al veel anti-pestprogramma's ontwikkeld, met als doel het verminderen en voorkomen van pestgedrag en het versterken van het gedrag en de houding van betrokkenen. Een voorwaarde voor het slagen van dergelijke programma's is een gemotiveerde en getrainde leerkracht.

Agressieve leerlingen zijn daarentegen vaak een probleem, omdat scholen vaak geen raad weten met deze leerlingen. Ook voor deze leerlingen zijn programma's ontwikkeld, maar meer specifiek moet een school in samenspraak met leerkrachten en ouders een beleid ontwikkelen dat leerkrachten meer houvast geeft. Om inzicht te krijgen in het probleem (de ernst en de achtergronden) van de leerling is ouderparticipatie noodzakelijk en verder kan worden bepaald wanneer het inschakelen van professionele hulp gewenst is (Ploeg, 2011).

2.3 Sociale competentie meten

Hoe wordt sociale competentie gemeten bij kinderen?

Volgens Oenen (2001) is het lastig om sociale competentie te meten, wanneer het wordt gezien als een ontwikkelingsproces dat zich over het hele leven van mensen afspeelt. Wel kunnen er componenten worden onderscheiden die belangrijk zijn voor de ontwikkeling van sociale competentie: attitude, kennis, reflectiemogelijkheden en vaardigheden (zie tabel 1). Gerelateerd aan deze componenten kunnen een aantal indicatoren worden opgesteld, zoals specifieke ontwikkelingsdoelen voor kinderen en randvoorwaarden die kunnen zorgen voor een goede begeleiding van sociale competentie (door leerkrachten). Omdat sociale competentie zichtbaar is in concrete gedragingen in concrete situaties, is het van belang dat een observant bij het interpreteren en observeren van gedrag rekening houdt met deze specifieke situatie. Verder wordt gesteld dat kinderen ook zelf moeten kunnen reflecteren op het eigen gedrag, waarbij nieuwe situaties waarin kinderen concreet worden uitgedaagd een belangrijke factor zijn, omdat deze concrete aanknopingspunten kunnen geven in hoeverre kinderen erin slagen om met deze uitdagingen uit te voeren te kunnen.

Dam et al. (2003) stelt dat sociale competentie een begrip is dat bestaat uit meerdere componenten. Er bestaan daardoor diverse meetinstrumenten die één of meerdere van deze componenten meten. Het Kohnstamm Instituut (Ledoux et al., 2013) van de Universiteit van Amsterdam heeft onderzoek gedaan naar welke instrumenten beschikbaar zijn voor het meten van sociale competentie (vooral de interpersoonlijke en maatschappelijke component daarvan). Hieruit blijkt dat voor het meten van sociale competenties vaak observaties en vragenlijsten worden gebruikt: schriftelijke vragenlijsten die door kinderen zelf worden ingevuld zijn de meest gebruikte vorm, maar ook vragenlijsten waarin een ander de competenties of het gedrag van het kind beoordeelt, zijn gebruikelijk (vragenlijsten voor ouders of leerkrachten). Volgens Ledoux et al. (2013) zijn er twee meetinstrumenten geschikt voor het van meten sociale competentie in het basisonderwijs, namelijk: SCOL (Sociale Competentie Observatie Lijst) van CED-groep (Joosten, 2006) en SEOL (sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen) (Meijer, 2007). Alleen deze twee instrumenten voldoen aan de technische kwaliteitseisen, dekken meerdere aspecten van het begrip sociale competentie, zijn geschikt voor de doelgroep en toegankelijk voor scholen. (Ledoux et al., 2013). Beide instrumenten meten zowel houdingen, vaardigheden als gedrag, door middel van observaties (door leerkrachten of ouders) en leerling-vragenlijsten.

2.4 Samengevat

Uit het theoretisch kader blijkt dat sociale competentie uit veel componenten bestaat. In tabel 1 is een overzicht gegeven van deze componenten. In hoeverre een kind als sociaal competent wordt gezien is

echter wel afhankelijk van een aantal factoren: de beoordelaar, de leeftijd en/of de ontwikkelingsfase van het kind en de omgeving of de maatschappelijke visie op sociale competentie.

Tabel 1 Componenten van sociale competentie. Aangepast overgenomen uit *Sociale competentie langs de meetlat* (pp. 73-74) door Dam et al., 2003, Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.

	Intrapersoonlijk	Interpersoonlijk	Maatschappelijk
Attitude	Zelfvertrouwen	Vertrouwen in anderen	Democratie
	Zelfrespect	Respect voor anderen	Gelijkheid/Gelijkwaardigheid
		Betrokkenheid	Rechtvaardigheid
	Verantwoordelijkheid voor eigen handelen	Verantwoordelijkheid voor relaties	Verantwoordelijkheid voor samenleving
	Zelfstandigheid/Autonomie	Dialogoog met anderen	Openstaan voor mening van anderen
		Openstaan voor en omgaan met nieuwe/onverwachte situaties	
Kennis (van)	Zelfkennis	Sociale regels en omgangsnormen	De samenleving
Reflectie	Kritisch zelfinzicht	Inzicht in anderen	Inzicht in sociale structuur van de samenleving
		Inzicht in groepsprocessen	Inzicht in sociale processen (in- en uitsluiting)
		Inzicht in effect eigen handelen op anderen	Inzicht in invloed van sociale structuur samenleving op intra- en interpersoonlijk functioneren
Vaardigheden	Emotie- en impulsbeheersing, zelfcontrole, zelfdiscipline	Sociaal-communicatieve vaardigheden: Oog hebben voor de ander, overleggen, aanvoelen, probleem-oplossend vermogen, respecteren van regels	Omgaan met culturele en maatschappelijke verschillen
		Wisselen van perspectief	Omgaan met sociale spanningen
			Omgaan met maatschappelijke druk/verwachtingen

Verder is ook het soort onderwijs bepalend in de ontwikkeling van sociale competentie. Tabel 2 geeft een overzicht van alle les- en onderwijskenmerken die de sociale competentieontwikkelingen van kinderen stimuleren.

Tabel 2 Onderwijskenmerken voor het bevorderen van sociale competentie bij kinderen.

	Onderwijs
Lessen	Hebben een heldere structuur
	Bevatten reflectie- en feedbackmomenten op sociale processen
	Vinden plaats in krachtige en betekenisvolle leeromgeving
	Leerlingen oefenen met sociale rollen, taken en verantwoordelijkheid
School	Kleine school
	Goed contact met ouders
	Brede aanpak (in samenhang en bewust toegepast)
	Diversiteit aan participatiemogelijkheden (voor opbouwen handelsrepertoire)

Tot slot speelt ook het handelen van de leerkracht een grote rol. In tabel 3 zijn de basiscompetenties getoond waarover een leerkracht, die sociale competentie bij leerlingen wil bevorderen, moet beschikken. Specifieke leerkrachtcompetenties gericht op het ontwikkelen van sociale competentie bij probleem- en risicoleerlingen zijn in deze tabel niet opgenomen.

Tabel 3 Leerkrachtcompetenties voor het bevorderen van sociale competentie bij kinderen.

	Leerkracht
Attitude	Voelt zich thuis op school
	Oog voor sociale ontwikkeling van leerlingen
	Gericht op onderlinge betrokkenheid
	Gericht op openheid
Kennis (van)	Onderlinge verhoudingen in de groep
	Probleemgedrag en passende interventies
	Groepsprocessen
Vaardigheden	Toont voorbeeldgedrag
	Accepteert leerlingen
	Kan goed luisteren
	Neemt opvattingen serieus
	Biedt ondersteuning
	Biedt warmte (geborgenheid, bescherming en veiligheid)
	Is responsief (reageert op behoeftes en signalen)
	Reguleert (eisen stellen, grenzen aanbrengen)
	Toont respect
	Hanteert duidelijke sociale regels en afspraken
	Stimuleert/verhoogt zelfvertrouwen van leerlingen
	Creëert veilig/positief groepsklimaat

2.5 Onderzoeksvraag

De in de inleiding genoemde context en het theoretisch kader, hebben tot de volgende onderzoeksvraag geleid:

In welke mate wordt op de casusschool doelgericht gewerkt aan de ontwikkeling van sociale competentie van leerlingen?

De onderzoeksvraag is gericht op het verkrijgen van informatie over in welke mate en op welke wijze door leerkrachten opzettelijk aandacht wordt besteed aan het ontwikkelen van sociale competentie. Het doel is om in kaart te brengen op welke manier gewerkt wordt aan de ontwikkeling van sociale competentie.

Om gericht onderzoek te kunnen doen is de onderzoeksvraag opgesplitst in verschillende deelvragen:

1. Welke waarde hechten leerkrachten aan sociale competentie bij kinderen?
2. In hoeverre zijn leerkrachten zich bewust van de rol die zij innemen bij het ontwikkelen van sociale competentie?
3. In welke mate wordt door leerkrachten planmatig en doelgericht gewerkt aan sociale competentie?

3 Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek in vier paragrafen besproken. In de eerste paragraaf wordt de dataverzameling beschreven en verantwoord. Daarna volgt een beschrijving van het aantal en de betrouwbaarheid van de gekozen respondenten en worden de gebruikte instrumenten toegelicht. Tot slot wordt de wijze van data-analyse beschreven met een toelichting op de verkregen validiteit en betrouwbaarheid.

3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Er is gekozen voor een kwalitatief beschrijvend onderzoek, omdat de actuele situatie in kaart wordt gebracht en de dataverzameling vooral gericht is op het verzamelen van rijke data uit observatiegegevens en gespreksverslagen (Everaert & Peet, 2006; Baarda, 2014). Met de dataverzameling is inzichtelijk gemaakt hoe er op de casusschool wordt gewerkt aan sociale competentieontwikkeling van leerlingen.

Na de probleemanalyse en het literatuuronderzoek zijn leerkrachten van de casusschool geobserveerd door middel van een niet-verhuld participatie observatieonderzoek. Gedrag wordt namelijk het beste in kaart gebracht door middel van observatie, omdat het mogelijkheden biedt voor het vaststellen van gedrag waarvan de respondent zich niet of slecht bewust is (Baarda et al., 2013). Hierdoor is een antwoord verkregen op hoe leerkrachten werken aan het ontwikkelen van sociale competentie bij kinderen (deelvraag 3) en verder heeft het inzichtelijk gemaakt over welke, sociale competentie bevorderende, rollen en vaardigheden leerkrachten beschikken (deelvraag 2). Om de ecologische validiteit van het onderzoek te waarborgen hebben observaties in de dagelijkse praktijk plaatsgevonden, tijdens reguliere schooltijden en omstandigheden (niet tijdens festiviteiten of bij afwijkend lesaanbod) (Baarda et al., 2013).

Omdat observaties onvoldoende inzicht geven in de attitude en kennis van leerkrachten, is vervolgens met alle respondenten van de observaties een interview gehouden; op deze manier wordt ook duidelijk wat leerkrachten voelen, weten, denken en vinden (Baarda, 2014; Baarda et al. 2013). Door deze interviews zijn antwoorden verkregen op: welke waarde leerkrachten hechten aan sociale competentie bij kinderen (deelvraag 1), of leerkrachten zich bewust zijn van de eigen rollen en vaardigheden (deelvraag 2) en of les- en onderwijskenmerken, stimulerend voor de ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen, door leerkrachten planmatig en doelgericht worden toegepast (deelvraag 3). Tijdens deze interviews zijn ook de uitkomsten van de observaties besproken, omdat dit bijdraagt aan de interne validiteit van de respondenten; de door observatie verkregen gegevens zijn hierdoor nogmaals gecontroleerd op juistheid (Everaert & Peet, 2006).

3.2 Respondenten

Het complete schoolteam (zie bijlage 1 Datamatrix respondenten, peildatum 1 januari 2016) bestaat uit twaalf leerkrachten, een intern begeleider, directeur, administratief medewerker en conciërge. Omdat het een klein schoolteam betreft is het merendeel, acht van de twaalf leerkrachten, geobserveerd en geïnterviewd, zodat de externe validiteit gewaarborgd is (Baarda et al., 2013). Bij het selecteren van deze acht respondenten is gekozen voor een gerichte steekproef, met een maximale variatie in het aantal jaren ervaring, de leeftijd en het geslacht van de respondenten en verder geven alle respondenten in verschillende groepen onderwijs, zodat de resultaten een realistische afspiegeling vormen van het totale schoolteam (Baarda et al., 2013). De respondentengroep bestaat uit vijf vrouwen en drie mannen, in de leeftijd van 23 tot 62 jaar, met een gemiddelde leeftijd van 42 jaar. De onderwijservaring bedraagt gemiddeld vijftien jaar, waarbij twee personen minder dan vijf jaar werkzaam zijn in het onderwijs en drie personen meer dan 28 jaar. Teamleden die niet of nauwelijks voor de klas staan zijn niet betrokken in het onderzoek, omdat de (directe) invloed van deze personen op de sociale competentieontwikkeling van leerlingen veel kleiner is.

3.3 Instrumenten

In een gestructureerd interview krijgen alle respondenten dezelfde vragen voorgelegd, waardoor antwoorden goed met elkaar vergeleken kunnen worden (Baarda et al., 2013). Toch is er ook bewust ruimte gecreëerd voor aanvullende vragen en inbreng van individuele respondenten, zodat ook extremen (in gedachtengoed) zichtbaar zijn geworden.

Observatie-instrument

Het observatie-instrument is zelf ontwikkeld op basis van het overzicht van kenmerken waarover een leerkracht moet beschikken en waaraan het onderwijs moet voldoen, om sociale competentie bij leerlingen te ontwikkelen en bevorderen (zie tabellen 2 en 3), gebaseerd op de theorieën van Ploeg (2011), Oenen (2001) en Dam (2003). Deze leerkrachtkenmerken zijn opgedeeld in: attitude, kennis en vaardigheden en de onderwijskenmerken in: lessen en school. Niet alle onderdelen kunnen middels observatie in kaart worden gebracht; het observatie-instrument (zie bijlage 2 'Observatielijst leerkrachthandelen') bestaat daarom enkel uit de onderdelen: vaardigheden en lessen. Er zijn in totaal twaalf leerkrachtvaardigheden en vier leskenmerken geobserveerd. Attitude, kennis en onderwijs zijn behandeld in de interviews.

Omdat kenmerken op verschillende manieren kunnen worden geïnterpreteerd, zijn per kenmerk een aantal indicatoren toegevoegd. Deze indicatoren zijn aan de hand van het literatuuronderzoek opgesteld en/of beschreven met behulp van diverse kijkwijzers. De indicatoren van observatie-element V1 'Toont voorbeeldgedrag' (zie figuur 1), zijn bijvoorbeeld overgenomen uit 'Kijkwijzer pedagogisch-didactisch handelen in de klas' (Conexus, 2012). Deze kijkwijzer heeft als doel het versterken van het pedagogisch-didactisch handelen bij leraren en schoolmanagementteams (Leraar24, 2013) en is ook gebruikt bij andere observatie-elementen over pedagogisch-didactisch handelen. Voorbeelden hiervan zijn: V8 'Reguleert (eisen stellen, grenzen aanbrengen)', V10 'Hanteert duidelijke sociale regels en afspraken' en V12 'Creëert veilig/positief groepsklimaat'.

Vaardigheden				
Vraag code	De leerkracht	*Zichtbaar in handelen		Opmerkingen
		Ja	Nee	
V1	Toont voorbeeldgedrag			
	De leerkracht creëert een prettige sfeer (kinderen kunnen rustig werken, lijken ontspannen of hebben plezier)			
	De leerkracht erkent de inbreng van leerlingen			
	De leerkracht laat leerlingen uitspreken			
	De leerkracht schept een goed klimaat voor samenwerking met en tussen leerlingen			
	De leerkracht spreekt leerlingen op een positieve manier aan			

Figuur 1 Voorbeeld van een kenmerk waarbij de indicatoren zijn overgenomen uit de kijkwijzer van Conexus (2012).

De observatielijst 'Verhogen van leerlingmotivatie door leraren' (KPC-Groep, 2013), kijkt naar leerkrachtgedrag met behulp van de drie psychologische basisbehoeften en is gebruikt voor het opstellen van indicatoren bij de observatie-elementen V3 'Goed luisteren' en V5 'Biedt ondersteuning'. De indicatoren bij observatie-elementen over respect (V9) en zelfvertrouwen (V11) zijn afkomstig uit het ICALT observatie-instrument: het International Comparative Analysis of Learning and Teaching (Grift, 2007). Dit observatie-instrument brengt de kwaliteit van het pedagogisch-didactisch handelen van leerkrachten in kaart en wordt door de overheid en diverse onderwijsinstellingen gebruikt (Rijksuniversiteit Groningen, z.d.; Ministerie van OCW, 2015). Voor het benoemen van indicatoren bij alle overige kenmerken, is gebruik gemaakt van theoretische inzichten. De indicatoren bij het observatie-element L2 'feedback geven' (zie figuur 2) zijn bijvoorbeeld gebaseerd op de extra toelichting bij dit begrip in de boeken 'Sociale competentie langs de meetlat' (Dam et al., 2003) en 'De sociale ontwikkeling van het schoolkind' (Ploeg, 2011), waarin verschillende soorten feedback werden benoemd: feedback op proces, product en gedrag. Bijlage 3 'Verantwoording indicatoren observatie-

instrument' toont het volledige overzicht van de gebruikte bronnen voor het opstellen van de indicatoren.

L2	Bevat reflectie- en feedbackmomenten op sociale processen			
	De leerkracht reflecteert met leerlingen op de opgedane ervaringen (productevaluatie)			
	De leerkracht reflecteert met leerlingen op het leerproces			
	De leerkracht geeft leerlingen specifieke feedback op hun werk en gedrag			

Figuur 2 Voorbeeld van een observatiekenmerk, waarbij indicatoren zijn opgesteld aan de hand van theoretische inzichten over het geven van feedback, uit 'Sociale competentie langs de meetlat' (Dam et al., 2003) en 'De sociale ontwikkeling van het schoolkind' (Ploeg, 2011).

Een probleem bij het waarden van gedrag is dat er een beroep wordt gedaan op het interpretatievermogen van de observator: de kans op subjectiviteit is bij het waarden van gedrag groter dan bij event-sampling, hetgeen de betrouwbaarheid van het instrument negatief beïnvloedt (Baarda & Goede, 2006). Er is daarom gekozen om enkel vast te stellen of specifiek gedrag wordt vertoond, zonder de toevoeging van een waardering. Dit is gebeurd door middel van event-sampling; bij elk observatiepunt kan met ja of nee worden aangegeven of specifiek gedrag is vertoond door de respondent (zie ook figuur 1). De validiteit van het instrument is verder toegenomen doordat er een testobservatie heeft plaatsgevonden met een representatieve respondent, die geen deel heeft uitgemaakt van de daadwerkelijke respondentengroep.

Interviewleidraad

Met de interviews is in kaart gebracht over welke kennis leerkrachten beschikken, vanuit welke attitude leerkrachten handelen en welke leskenmerken leerkrachten laten zien en belangrijk vinden, met betrekking tot de ontwikkeling van sociale competentie bij kinderen. Het interview (zie bijlage 4 'Interviewleidraad') bestaat uit drie onderdelen of modules, gerelateerd aan de drie deelvragen van dit onderzoek. De eerste module bevat negen vragen over de betekenis en de waardering van sociale competentie, de tweede zeven vragen over de rol van de leerkracht en het onderwijs en de laatste module omvat 24 vragen over planmatig en doelgericht werken aan sociale competentie. In totaal bevat het interview 40 vragen, waarvan 18 open en 22 meerkeuzevragen.

Door gebruik te maken van open vragen, krijgt de respondent de ruimte om in eigen woorden te antwoorden, waardoor de persoonlijke gedachten van respondenten duidelijk zijn geworden (Baarda, 2013). Figuur 3 toont een open vraag uit de eerste module, die het onderwerp introduceert en meteen ook de kennis van leerkrachten toetst over het begrip sociale competentie.

1. Wat versta je onder sociale competentie? *(Vat samen wat de respondent aangeeft: Dus jij verstaat hieronder: de attitude, kennis, reflectie of vaardigheden. Of: Sociale competentie heeft volgens jou betrekking op de persoon zelf, de relatie met anderen of de maatschappij)*

Figuur 3 Voorbeeld van een open interviewvraag, die de kennis van leerkrachten over sociale competentie toetst.

De vragen 25 t/m 39 zijn stellingen. Vragen 25 t/m 28 toetsen in hoeverre leerkrachten beschikken over een specifieke attitude zoals genoemd in het theoretisch kader. De vragen 29 t/m 31 gaan over de kennis van leerkrachten en de vragen 32 t/m 38 zijn voornamelijk controlevragen over verschillende leerkrachtvaardigheden. Voor dit (hoge) aantal meerkeuzevragen is bewust gekozen omdat sommige vragen een samenvatting zijn van een voorgaande of opvolgende open vraag (zie

15. Welke rol speelt het handelen van de leerkracht volgens jou in de ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen? *(Vat samen wat de respondent vertelt > vul vraag 15 in)*

16. Je vindt de rol van de leerkracht dus:

☐	Zeer belangrijk
☐	Een beetje belangrijk
☐	Onbelangrijk
☐	Zeer onbelangrijk

Figuur 4 Voorbeeld van een open vraag (15) met een opvolgende meerkeuzevraag (16) over de rol van de leerkracht.

vraag 16 in figuur 4) of omdat uitkomsten van verschillende respondenten goed met elkaar vergeleken kunnen worden. Ook vormden enkele meerkeuzevragen een extra controle op observatie-elementen. Zo toetsten bijvoorbeeld zowel interviewvraag 37 (zie figuur 5) als observatie-element L1 of lessen een heledere structuur bevatten, waardoor de validiteit van de antwoorden wordt verhoogd.

Lessen

37. Mijn lessen hebben een duidelijke structurele opbouw.

Past helemaal niet bij mij	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Past helemaal bij mij

Figuur 5 Voorbeeld van een controlevraag over leerkrachtvaardigheden.

Naar aanleiding van de (beperkte) resultaten verkregen uit observatie-element L4, zijn extra controlevragen (vragen 21 t/m 24) toegevoegd. Eén observatiemoment bleek namelijk onvoldoende te zijn, om aan te tonen of leerkrachten specifiek gedrag ook planmatig en doelgericht laten zien en niet eenmalig of incidenteel. Een voorbeeld van een controlevraag is te zien in figuur 6. Het interview sluit af met twee open vragen om respondenten nog de ruimte te geven om op- of aanmerkingen te maken.

24. Wanneer geef jij feedback op sociale processen in de groep? Bijvoorbeeld op hoe leerlingen hebben samengewerkt, een conflict hebben gehanteerd of reageren op verschillen tussen leerlingen. Er zijn meerdere antwoorden mogelijk. *(Herhaal wat de respondent vertelt)*

☐	Aan het eind van elke les
☐	Aan het einde van de ochtend en aan het einde van de dag
☐	Aan het eind van de dag
☐	Wekelijks
☐	Bij incidenten
☐	Alleen in specifieke lessen (Bv. bij de Vreedzame school)
☐	Nooit
☐	Anders, namelijk:

Figuur 6 Voorbeeld van een toegevoegde vraag naar aanleiding van observatieresultaten.

3.4 Wijze van data-analyse

De observaties zijn kwantitatief geanalyseerd (Baarda, 2014). Per observatie-element is steeds de frequentie berekend (het aantal keer ja en nee van alle respondenten samen), zodat duidelijk is geworden hoe vaak specifiek gedrag is waargenomen. Wanneer gedrag niet of negatief werd vertoond is 'nee' ingevuld. Bij sterk uiteenlopende scores van respondenten (grote spreiding) zijn gemiddelden weergegeven met daarbij de laagste en de hoogste score. Wanneer op specifieke indicatoren binnen één observatie-element sterk afwijkend werd gescoord door het merendeel van de respondenten, zijn de resultaten expliciet benoemd in de resultatenbeschrijving. Opvallende observatieresultaten zijn in de interviews nogmaals met de respondent besproken, zodat er feedback op gegeven kon worden.

De interviews zijn kwalitatief geanalyseerd, met behulp van de gefundeerde theoriebenadering (Baarda, 2014). Gesproken taal is omgezet naar transcripten, waarbij alle tekst is ingedeeld in fragmenten. Van alle fragmenten is vervolgens bepaald of deze een antwoord gaven op de interviewvraag, op andere interviewvragen of een onderzoeksvraag. Alle relevante informatie is gearceerd (niet-relevante informatie is behouden) en gecodeerd met labels gebaseerd op basis van topics uit het literatuuronderzoek (onderwijskenmerken, leerkrachtkenmerken en de componenten van sociale competentie). De gebruikte labels zijn te vinden in bijlage 5 'Coderingsschema'. Deze analysemethode is toegepast bij open vragen, zoals vraag 20 'Hoe is in jouw onderwijs zichtbaar dat er aan de ontwikkeling van sociale competentie wordt gewerkt?', zodat antwoorden van respondenten, op basis van de gegeven labels en de daarbij behorende frequenties, met elkaar vergeleken konden worden.

Bij volledig afwijkende antwoorden en relevante fragmenten voor het beantwoorden van deelvragen, zijn citaten weergegeven, omdat dit de betrouwbaarheid van het onderzoek verhoogt. Bij vragen met vaste antwoordcategorieën, zoals vraag 4 'Hoe belangrijk vind je het ontwikkelen van sociale competentie bij kinderen?', is per antwoordcategorie de frequentie berekend. Omdat gemiddeldes bij een kleine respondentengroep een afwijkend beeld kunnen creëren, is altijd aangegeven hoe vaak een antwoord is verkregen en bij (sterk) uiteenlopende antwoorden is de modus, mediaan of range weergegeven.

Om de geldigheid van de analyse te vergroten is de gevonden informatie besproken met een teamlid, dat geen deel uit maakt van de daadwerkelijke respondentengroep (peer debriefing). Daaruit is gebleken dat er geen onverwachte of foutieve resultaten naar voren zijn gekomen. Tot slot is gebruik gemaakt van memberchecking, doordat alle respondenten een transcript hebben ontvangen van het eigen interview. Dit heeft niet geleid tot wijzigingen.

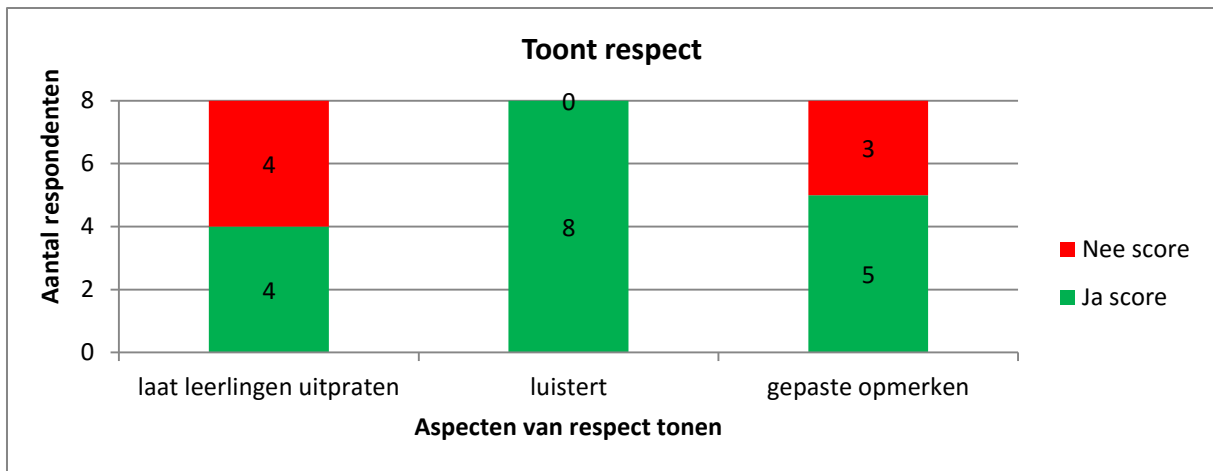
4 Resultaten

In de volgende twee paragrafen zijn de resultaten uit observaties en interviews per topic geanalyseerd. De resultaten van de observaties zijn vergeleken met de resultaten uit de interviews.

4.1 Observatieresultaten

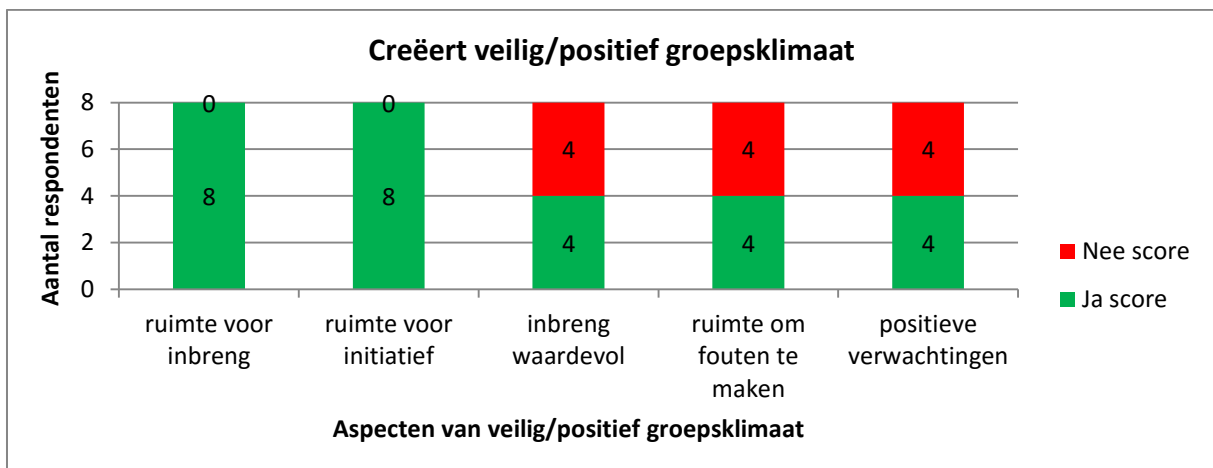
Vaardigheden

De algemene indruk van de analyse van de vaardigheden is positief. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat er op elf van de twaalf vaardigheidsonderdelen door de meerderheid van alle respondenten positief is gescoord. Op een enkeling na toonden bijvoorbeeld alle respondenten de vaardigheidsonderdelen *'kan goed luisteren'*, *'neemt opvattingen serieus'* en *'stimuleert het zelfvertrouwen van leerlingen'*.



Figuur 7 Scores op het onderdeel 'Toont respect'.

Bij het onderdeel *'toont respect'* (zie figuur 7) liet de helft van de respondenten leerlingen uitpraten en maakten drie van de acht respondenten rolbevestigende opmerkingen, wanneer leerlingen iets verkeerd deden. Alle respondenten toonden wel respect voor leerlingen door te luisteren; dit is ook terug te zien in het onderdeel *'kan goed luisteren'* in figuur 7.



Figuur 8 Scores op het onderdeel 'Creëert een veilig/positief groepsklimaat'.

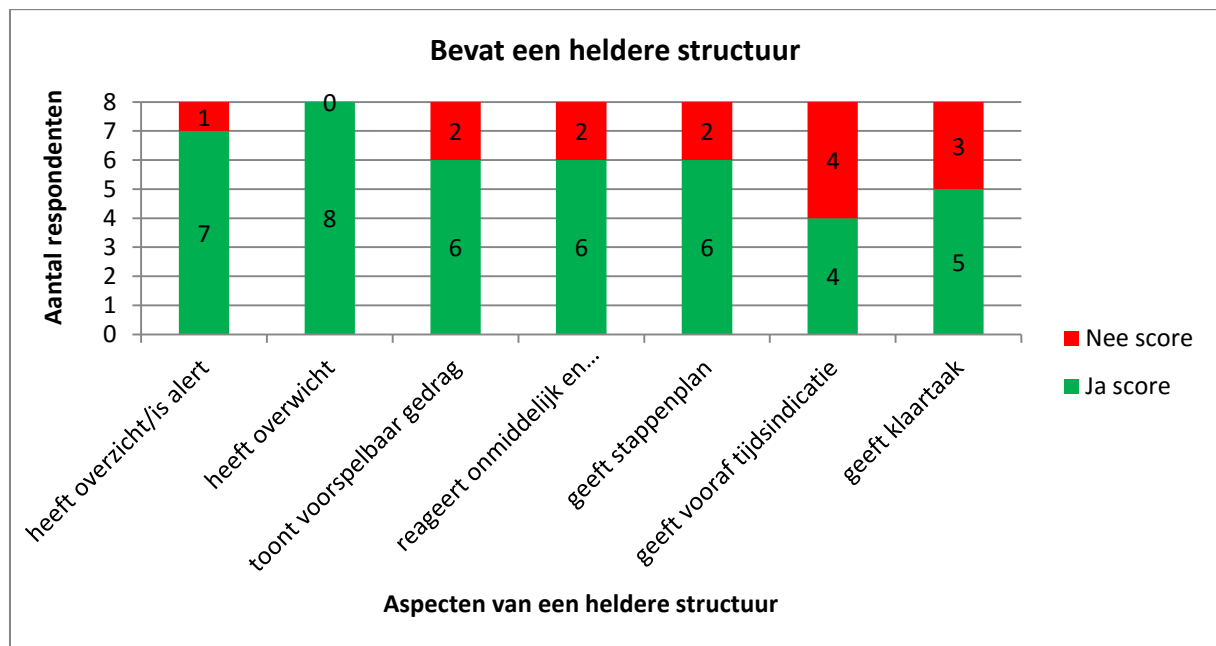
Op het onderdeel *'creëert een veilig/positief groepsklimaat'* (zie figuur 8), werd op twee van de vijf aspecten positief gescoord: alle respondenten gaven leerlingen de ruimte om inbreng te hebben en initiatief te tonen. Op de andere drie aspecten scoorde de helft van alle acht respondenten positief. Zo lieten deze respondenten weten de inbreng van leerlingen waardevol te vinden, reageerden positief

wanneer een fout antwoord werd gegeven en spraken positieve verwachtingen uit naar leerlingen toe, bijvoorbeeld aan het begin van een opdracht.

Op het onderdeel '*ondersteuning bieden*' scoorden drie van de acht respondenten positief: De overige respondenten lieten leerlingen niet zelf nadenken over een oplossing, maar gaven direct kant-en-klare oplossingen.

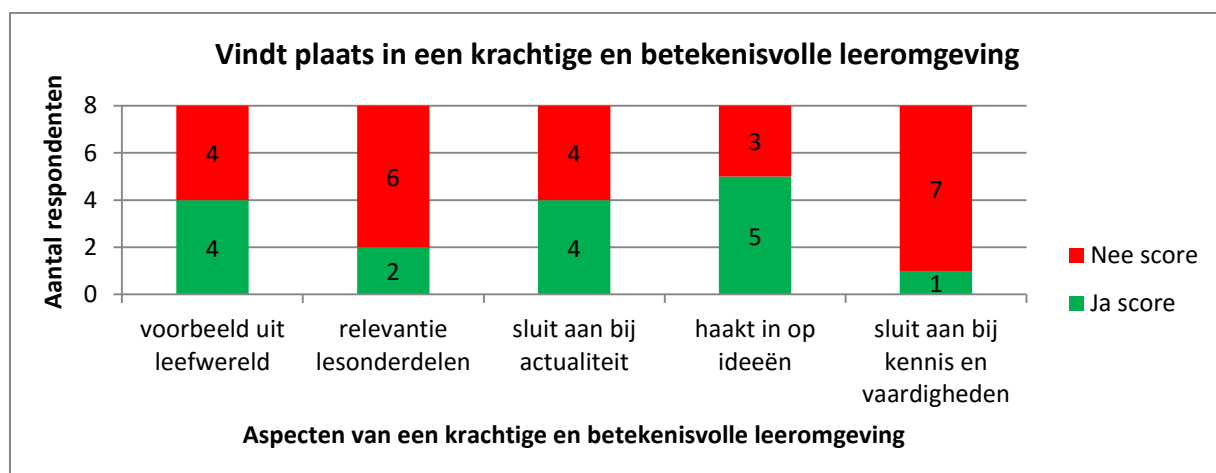
Lessen

Op de lesonderdelen scoorden de respondenten minder positief: bij drie van de vier lesonderdelen is bijvoorbeeld door de meerderheid van de respondenten negatief gescoord. Op het lesonderdeel '*bevat een heldere structuur*' (zie figuur 9), bestaande uit zeven aspecten, wordt overwegend positief



Figuur 9 Scores op het onderdeel 'Bevat een heldere structuur'.

gescoord: vijf van de zeven aspecten zijn positief (minimaal zes respondenten scoorden een 'ja' op deze vijf aspecten). De helft van alle respondenten gaf vooraf aan hoeveel tijd leerlingen hadden om aan een opdracht/ taak te werken en vijf van de acht respondenten gaven vooraf aan wat leerlingen moesten doen als ze klaar waren. Op het onderdeel '*bevat reflectie- en feedbackmomenten op sociale processen*' wordt wisselend gescoord: zes van de acht respondenten reflecteerden met leerlingen op het leerproces, slechts twee van de acht op het product en weer zeven van de acht op het sociale proces. Scores op het onderdeel '*vindt plaats in krachtige en betekenisvolle leeromgeving*' zijn ook wisselend (zie figuur 10), maar minder positief: Slechts twee van de acht respondenten maakten aan



Figuur 10 Scores op het onderdeel 'Vindt plaats in krachtige en betekenisvolle leeromgeving'.

leerlingen de relevantie van lesonderdelen duidelijk en één respondent sloot aan bij de kennis en vaardigheden die leerlingen buitenschools hadden opgedaan. Ook het aansluiten bij de actualiteit en het geven van voorbeelden uit de dagelijkse leefwereld van leerlingen is maar bij de helft van alle respondenten waargenomen. Verder is het inhaken op ideeën van leerlingen maar bij vijf van de acht respondenten gezien. Op het onderdeel *'laat leerlingen oefenen met sociale rollen, taken en verantwoordelijkheid'* scoort slechts één van de acht respondenten positief.

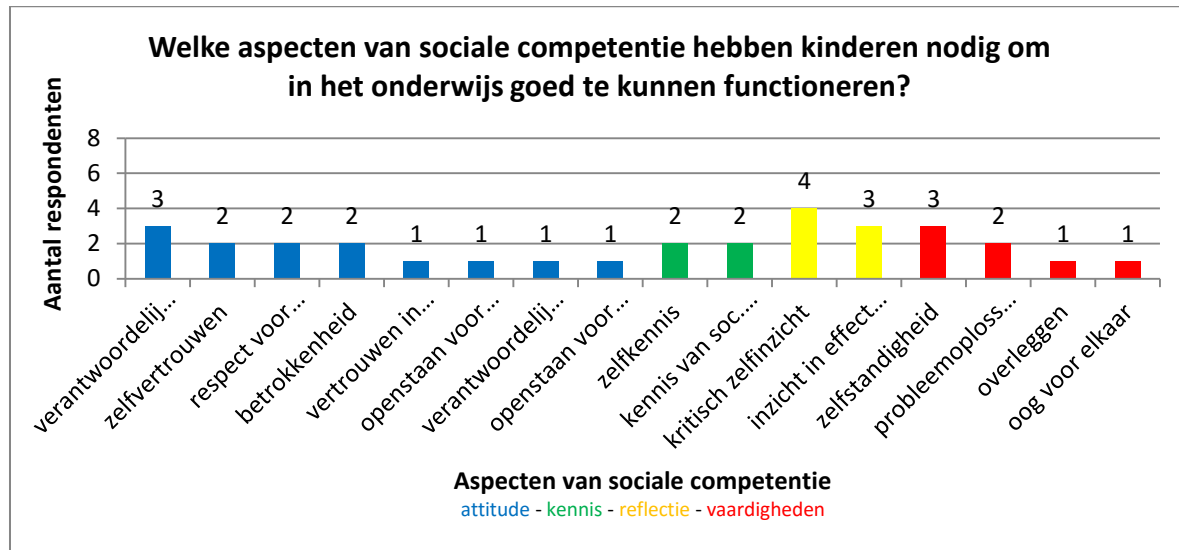
4.2 Interviewresultaten

Attitude

Uit de analyse van de interviews blijkt dat respondenten *'zich thuis voelen op de school'*: respondenten gaven zichzelf (op een schaal van 1-10) gemiddeld een acht. Respondenten gaven ook aan de *'sociale ontwikkeling van kinderen goed in de gaten te houden'*: alle respondenten gaven zichzelf een acht of hoger. Ook de houding van respondenten tegenover het ontwikkelen van sociale competentie is positief, omdat alle respondenten aangaven het *'zeer belangrijk'* te vinden:

Ik denk toch dat het de basis is van de omgang met elkaar. Als er een goede verstandhouding is met de leerkracht en met de kinderen in je klas, dan ga je vanzelf leren en dan durf je je ook te uiten.

Zes van de acht respondenten gaven bijvoorbeeld aan, het ontwikkelen van sociale competentie belangrijk te vinden omdat het noodzakelijk is om goed in de maatschappij te kunnen functioneren: "Kinderen die niet sociaal vaardig zijn, die kunnen zich natuurlijk amper redden in de maatschappij van nu." Op de vraag *'Wanneer vind je dat een kind sociaal competent is?'* zijn zeer veel verschillende antwoorden gegeven, zoals: "Als het kind op alle vlakken de regels kent en een goede houding heeft naar een ander toe.", "Wanneer het zich in verschillende soorten situaties goed staande kan houden." en "Als kinderen zelf de dingen kunnen oplossen die gebeuren." Alle respondenten noemden een vaardigheidsaspect, slechts twee van de acht een kennisaspect, drie van de acht een relatie-aspect en



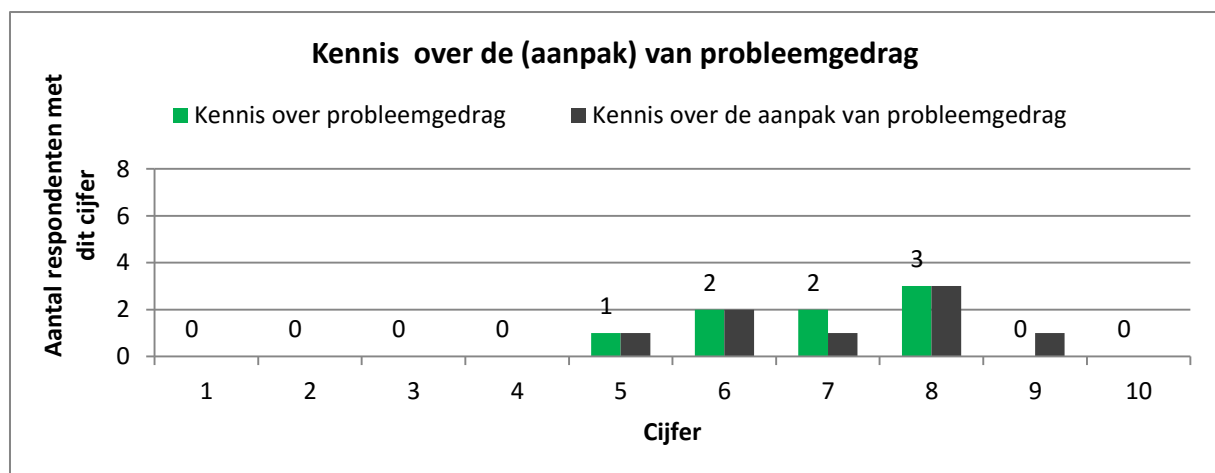
Figuur 11 Overzicht van gegeven antwoorden op de vraag 'Welke aspecten van sociale competentie hebben kinderen nodig om in het onderwijs goed te kunnen functioneren?'.

attitudeaspecten werden weer door zes van de acht respondenten genoemd. Van de vierentwintig, door respondenten genoemde aspecten, hadden er slechts twee betrekking op het intra-persoonlijke deel en twee op het maatschappelijke deel en interpersoonlijke aspecten werden veruit het meest genoemd. Zelfvertrouwen (intra-persoonlijk) werd echter door het merendeel van de respondenten (vijf van de acht) genoemd als een *'onmisbaar aspect van sociale competentie'* en zeven van de acht respondenten noemden een attitudeaspect (kennisaspecten werden door twee respondenten genoemd en vaardigheids- en reflectieaspecten door drie van de acht). Op de vraag *'Welke aspecten van sociale competentie hebben kinderen nodig om goed in het onderwijs te kunnen functioneren?'* (zie figuur 11), kwam weer een ander aspect als belangrijkste naar voren: zeven van de acht

respondenten vonden nu een reflectieaspect onmisbaar, zoals kritisch zelfinzicht (vier keer genoemd) en inzicht in het effect van het eigen handelen op anderen (drie keer genoemd). Vijf respondenten noemden daarnaast nog één of meerdere attitudeaspecten, drie respondenten één of meerdere vaardigheidsaspect en vier respondenten een kennisaspect.

Kennis

Uit de analyse van het kennisonderdeel blijkt dat de meeste respondenten (zes van de acht) de vraag *'Wat versta je sociale competentie?'* beantwoordden met vaardigheidsaspecten, zoals het goed kunnen oplossen van problemen. Ook het kennisaspect 'kennis van sociale regels en omgangsnormen' werd driemaal genoemd. Alle respondenten vonden het lastig om concreet te maken wat sociale competentie inhoudt. Een aantal citaten: "Dat kinderen zich in allerlei omstandigheden sociaal kunnen redden.", "Hoe je omgaat met klasgenoten, leeftijdsgenoten, met volwassenen en allerlei deelvaardigheden als: Hoe werk je met mensen samen, hoe los je conflicten op, hoe ga je om met kritiek, dat soort dingen.", "Ik denk dat sociale competentie alles te maken heeft met omgangsvormen van jezelf." en "Hoe competent een kind is met betrekking tot sociaal-emotionele ontwikkeling." Verder blijkt uit de analyse dat respondenten positief zijn over *'het goed op de hoogte zijn van de onderlinge verhoudingen'*: zes van de acht respondenten gaven zichzelf een acht en de overige twee zelfs hoger. Over *'het hebben van kennis van probleemgedrag'* (zie figuur 12) zijn respondenten niet eensgezind: In het interview gaf één respondent aan onvoldoende kennis te hebben van



Figuur 12 Scores op de twee stellingen 'Ik heb veel kennis over probleemgedrag zoals eenzaamheid, pesten, antisociaal gedrag of afwijzing bij leerlingen' en 'Ik heb veel kennis over de *aanpak* van probleemgedrag (...)'.

probleemgedrag en twee respondenten gaven zichzelf en zes. De overige vijf gaven zichzelf maximaal een acht. Met de kennis over de *aanpak* (zie figuur 12) van dit probleemgedrag staat het ongeveer gelijk: respondenten gaven zichzelf gemiddeld een zeven, waarbij de spreiding groot was (scores variërend van vijf tot tien).

Vaardigheden

Uit de analyse van het vaardigheidsonderdeel blijkt dat vrijwel alle respondenten *'de rol van de leerkracht'* zeer belangrijk vinden. Op de vraag *'Welke rol speelt het handelen van de leerkracht in het ontwikkelen van sociale competentie bij kinderen?'* antwoordden vijf van de acht respondenten dat de leerkracht een voorbeeldfunctie heeft: "Kinderen zien wat je uitdraagt." en "Je moet het voorbeeld zijn en geven, en dat doe je de hele dag door." De overige respondenten gaven aan dat de leerkracht "Positief gedrag moet benoemen." en "Je kunt kinderen het gevoel geven dat ze ertoe doen, door complimenten te geven, vragen te stellen en verantwoordelijkheid te laten nemen voor de eigen ontwikkeling."

Ook is er specifiek gevraagd naar bepaalde vaardigheden van respondenten. Op *'het neutraal benaderen van leerlingen'* scoorde één respondent een zeven en de overige respondenten een negen of tien. Verder gaf één van de acht respondenten aan *'soms met andere dingen bezig te zijn wanneer een leerling iets komt vertellen'*. Het *'goed luisteren naar verhalen van bepaalde leerlingen'* vinden enkele respondenten lastig: drie van de acht gaven aan hier moeite mee te hebben. Alle respondenten

hebben *'sociale regels en afspraken'* gemaakt en besteden *'veel aandacht aan een veilig leef- en leerklimaat'*: alle respondenten scoren op deze onderdelen een acht of hoger.

Lessen

Respondenten konden aangeven *'op welke manier er in het eigen onderwijs zichtbaar is, dat er aan de ontwikkeling van sociale competentie wordt gewerkt'*. Twee respondenten gaven aan dat dit terug is te zien in de positieve sfeer in de groep en twee in de eigen voorbeeldfunctie. Verder waren antwoorden vrij uiteenlopend: het uitdelen van smileys of pluimen, het ophangen van de groepsregels, het werken met de Vreedzame School-methode, het voeren van individuele kind-gesprekken, het kiezen van geschikte werkvormen (zoals voor het uitstellen van aandacht of het leren samenwerken), altijd uit te gaan van het positieve en door (naast de negatieve dingen) positieve ontwikkelingen binnen de groep te bespreken.

Niet alle respondenten zijn tevreden over *'de uitdaging die leerlingen geboden wordt tijdens lessen'*: drie respondenten scoren een zes of een zeven; de overige vijf scoren een acht of hoger. Verder zijn vijf van de acht respondenten het niet volledig eens met de stelling *'mijn lessen zijn interactief'*: deze vijf respondenten scoren een zeven en de overige drie een acht of hoger.

Leerlingen kunnen bij vijf respondenten maandelijks, door middel van *'discussies'*, oefenen met sociale, rollen, taken en verantwoordelijkheid. De overige drie respondenten gaven alle drie een ander antwoord, namelijk: nooit, meerdere keren per week en meerdere malen per jaar. Oefenen door *'te participeren aan sociale activiteiten in de buurt'* kan bij vijf van de acht respondenten één per jaar, bij de overige drie is het zelfs minder (het noemen van specifieke voorbeelden lukte hierbij niet). Ook *'het overbrengen van specifieke morele waarden op leerlingen'* gebeurt niet door alle respondenten met dezelfde frequentie: twee respondenten doen dit dagelijks, drie respondenten wekelijks en drie respondenten maandelijks. Bij *'het geven van feedback op sociale processen'* konden meerdere antwoorden gegeven worden. Er zijn veel verschillen te zien, maar er is geen enkele respondent die nooit of aan het einde van elke les feedback geeft. Vijf van de acht respondenten geven dagelijks feedback, één doet dit wekelijks, één na elke les waarin is samengewerkt en één na een speel- en werkles. Daarbij geven bijna alle respondenten feedback bij incidenten (zeven respondenten) en zijn er vier respondenten die feedback geven bij specifieke lessen, waarin samenwerking aan de orde komt.

School

Alle respondenten gaven aan het ontwikkelen van sociale competentie *'een taak van de school te vinden'*, maar zeven van de acht respondenten gaven daarbij ook aan dat ouders medeverantwoordelijk zijn: scores varieerden daardoor tussen een vijf en een tien.

Op vragen die betrekking hebben op een *'brede aanpak, die in samenhang wordt toegepast'*, komen zeer wisselende antwoorden. Zo gaf één respondent op de vraag *'Welke visie heeft het schoolteam op sociale competentie?'* aan dat er géén gezamenlijke visie is op het ontwikkelen van sociale competentie. De overige zeven respondenten gaven aan dat er wél een gezamenlijk visie is, maar termen en begrippen die werden genoemd lijken weinig overeenkomsten te bevatten, namelijk: adaptief onderwijs gebaseerd op de drie pijlers van Stevens (competentie, autonomie en relatie), oog voor ieder kind, van elkaar leren, het kind staat centraal, de Vreedzame School (tweemaal) en conflictbemiddeling. Reacties die respondenten op deze vraag gaven: "Ja, dat is een goede. Het zal ook wel ergens staan, maar ik kan het zo niet oprakelen en dat is niet goed hè.", "Je merkt wel dat sommige het heel erg belangrijk vinden en andere zitten wat meer op het didactische." en "Er is geen duidelijke visie." Misschien dat mensen heel lang moeten denken over dit antwoord?"

Alle respondenten konden *'aspecten benoemen die schoolbreed worden ontwikkeld'*. Uit de analyse van deze antwoorden blijkt dat er enkele overeenkomsten zijn, maar deze worden niet breed gedragen: De aspecten zelfstandigheid en dialoog met anderen worden door drie respondenten genoemd, kritisch zelfinzicht, respect voor anderen en kennis van sociale regels en omgangsvormen worden door twee respondenten genoemd en de overige aspecten worden steeds door één respondent genoemd, bijvoorbeeld: openstaan voor de mening van anderen, aanvoelen en gelijkwaardigheid. Eén respondent geeft aan dat het leerkrachtafhankelijk is, welke aspecten behandeld worden en er zijn ook twee respondenten die ieder één onderdeel aangaven dat nog te weinig aandacht krijgt in het onderwijs: de maatschappelijke aspecten en de betrokkenheid van leerlingen.

Respondenten vinden dat, variërend van voldoende tot goed, *'de school er in slaagt om sociale competentie bij kinderen te ontwikkelen'*. Een respondent geeft aan: "Ons pedagogisch klimaat wordt

ook al jaren als goed beoordeeld door de inspectie." Er werden echter ook kanttekeningen geplaatst, zoals: "Er is veel verschil tussen leerlingen." en "Het is moeilijk om alle leerlingen binnen te boot te houden." Zeven respondenten vinden dat de Vreedzame School-methode bijdraagt aan het ontwikkelen van sociale competentie bij kinderen. Vier respondenten gaven aan dat het ontwikkelen van sociale competentie niet alleen in die lessen moet gebeuren: "De onderdelen die erin zitten zijn goed, maar het moet geen lesje zijn, het moet in je handelen zitten. Het moet verweven zijn in het hele onderwijs. Je moet altijd zo zijn, je moet het de kinderen eigen maken".

5 Conclusies en aanbevelingen

5.1 Conclusies

In deze paragraaf zijn de conclusies, gebaseerd op de resultaten uit de praktijk gekoppeld aan het theoretisch kader, per deelvraag beschreven. Tot slot is een antwoord gegeven op de hoofdvraag. De hoofdvraag luidde:

In welke mate wordt op de casusschool doelgericht gewerkt aan de ontwikkeling van sociale competentie van leerlingen?

Deze hoofdvraag was opgesplitst drie deelvragen:

1. *Welke waarde hechten leerkrachten aan sociale competentie bij kinderen?*
2. *In hoeverre zijn leerkrachten zich bewust van de rol die zij innemen bij het ontwikkelen van sociale competentie?*
3. *In welke mate wordt door leerkrachten planmatig en doelgericht gewerkt aan sociale competentie?*

Deelvraag 1 Welke waarde hechten leerkrachten aan sociale competentie bij kinderen?

Alle respondenten vinden het ontwikkelen van sociale competentie bij kinderen belangrijk en zien het als het voorbereiden van kinderen op de maatschappij. Er is één respondent die tijdens het interview kan aangeven welke gevolgen het niet of onvoldoende ontwikkelen van sociale competentie bij kinderen heeft. Kinderen die onvoldoende sociaal competent zijn kunnen volgens Ploeg (2011) inderdaad probleemgedrag ontwikkelen en in de meest ernstige vormen leiden tot agressie en angst, alcoholverslaving en delinquentie. Dat respondenten waarde hechten aan sociaal competente kinderen is terug te zien tijdens observaties: Er wordt *naar leerlingen geluisterd*, er worden *complimenten gegeven* en respondenten *stimuleren het zelfvertrouwen* van leerlingen. Ook in interviews wordt dit aangegeven: leerkrachten vinden sociaal competent zijn noodzakelijk om goed in de maatschappij te kunnen functioneren. Geen enkele respondent beheerst echter alle vaardigheden en welke vaardigheden respondenten beheersen verschilt per persoon. Tot slot lijken de respondenten een onvolledig beeld te hebben van wat sociale competentie inhoudt, omdat tijdens interviews een meerderheid zich niet bewust lijkt te zijn van het feit dat ook 'maatschappelijke verantwoordelijkheid' een belangrijk onderdeel is van sociale competentie (Ledoux et al., 2013; Dam et al., 2003; Oenen, 2001; Bakker, Pannebakker & Snijders, 1999). Dat zou een verklaring kunnen zijn voor het feit dat de respondenten niet op alle observatieonderdelen gelijk scoren.

Deelvraag 2 In hoeverre zijn leerkrachten zich bewust van de rol die zij innemen bij het ontwikkelen van sociale competentie?

Alle respondenten geven aan dat de leerkracht een belangrijk rolmodel is, maar lijken niet duidelijk voor ogen te hebben wat een goed rolmodel 'voor het ontwikkelen van sociale competentie bij kinderen' inhoudt. Respondenten konden bijvoorbeeld aangeven *'op welke manier er in het eigen onderwijs zichtbaar is, dat er aan de ontwikkeling van sociale competentie wordt gewerkt'*. Slechts twee respondenten gaven aan dat dit zichtbaar is in het eigen handelen. Dat zou kunnen komen doordat respondenten onvoldoende kennis hebben over het belang van een rolmodel en aan welke standaarden een goed rolmodel moet voldoen. Op basis van de observatieresultaten lijken er ook verbeterpunten te zijn in de uitvoering van de verschillende vaardigheden die horen bij een goed rolmodel. Op het onderdeel *'ondersteuning bieden'* lieten vijf respondenten leerlingen niet zelf nadenken over een oplossing, omdat deze respondenten direct kant-en-klare oplossingen aanboden. Ook liet maar de helft van de respondenten leerlingen uitpraten en maakten drie van de acht respondenten rolbevestigende opmerkingen, ondanks dat alle respondenten door een goede luisterhouding al veel *'respect voor leerlingen'* lieten zien. Verder lijkt het erop dat de helft van de respondenten niet altijd in de gaten heeft dat het openlijk *'waarden van inbreng'* erg belangrijk is, ook wanneer een antwoord fout is. Het *'uitspreken van positieve verwachtingen'* naar leerlingen toe, lijkt ook een aandachtspunt te zijn, omdat dit maar bij de helft van alle respondenten werd waargenomen.

Respondenten lijken zich dus niet bewust te zijn van de voorbeeldrol en de aspecten die daar bij horen, omdat respondenten op specifieke onderdelen onvoldoende scoren. Goed handelen door de

leerkracht is erg belangrijk en vooral voor leerlingen in uitzonderingsposities, want (blijvende) gedragsveranderingen zijn bij deze kinderen het grootst (Dam et al., 2003; Ploeg, 2011; Bakker, Pannebakker & Snijders, 1999).

Deelvraag 3 In welke mate wordt door leerkrachten planmatig en doelgericht gewerkt aan sociale competentie?

De bevordering van sociale competentie vraagt om een brede aanpak, waarbij het belangrijk is om deze bewust en in samenhang uit te voeren (Oenen, 2001). Een goede aanpak is gebaseerd op een duidelijke visie die door elk teamlid gedragen zou moeten worden. Uit het praktijkonderzoek komt naar voren dat er geen duidelijke en concrete visie aanwezig lijkt te zijn op het ontwikkelen van sociale competentie. De respondenten noemen namelijk bijna allemaal een andere visie of speerpunt en komen niet tot een eenduidig antwoord wanneer het gaat over aspecten van sociale competentie die schoolbreed ontwikkeld zouden moeten worden.

Uit de interviews en observaties is verder naar voren gekomen dat leerlingen zelden kunnen oefenen met sociale, rollen, taken en verantwoordelijkheid door *'te participeren aan sociale activiteiten in de buurt'*. Dit kan namelijk bij vijf van de acht respondenten maar één keer per jaar en bij de overige drie is dit zelfs nog minder. Ook het houden van *'discussies'* en *'het geven van feedback op sociale processen'* lijkt niet structureel of op vaste momenten te gebeuren; de feedbackmomenten verschillen onderling sterk van elkaar. Op dit onderdeel lijken dus ook nog kansen te liggen, want onderwijs dat een breed scala aan participatiemogelijkheden biedt, vergroot bij kinderen de kans op het opbouwen van een gevarieerd handelingsrepertoire, waardoor kinderen in allerlei situaties adequaat kunnen handelen (Oenen, 2001).

Hoofdvraag: In welke mate wordt op de casusschool doelgericht gewerkt aan de ontwikkeling van sociale competentie van leerlingen?

De respondenten lijken een onvolledig beeld te hebben van wat sociale competentie inhoudt, waardoor de uitvoering van 'een rolmodel zijn' nog niet bij alle respondenten gelijk is. Dit zou kunnen komen doordat er geen duidelijke en concrete visie aanwezig lijkt te zijn op het ontwikkelen van sociale competentie, waardoor er geen eenduidige en doelgerichte aanpak wordt gehanteerd.

5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces

Het observatie-instrument heeft opgeleverd dat concreet gedrag wel of niet zichtbaar werd in de praktijk. Het observatie-instrument was nog beter van kwaliteit geweest wanneer er gebruik was gemaakt van een waarderingschaal bij elk observatie-element. Op deze manier had niet alleen kunnen worden aangegeven of specifiek gedrag zichtbaar was, maar ook van welke kwaliteit het leerkrachtgedrag was. Voor dit soort beoordelingen van gedrag wordt volgens Baarda (2014) meestal een beoordelingsschaal gebruikt. Deze beoordelingsschaal moet dan uitgewerkt worden met beschrijvingen per waarde. Dit onderzoek zou input kunnen geven om tot een dergelijke schaal te komen.

Bijna alle teamleden zijn geobserveerd. De betrouwbaarheid van de observatiegegevens was nog hoger geweest wanneer er meerdere observaties per persoon hadden plaatsgevonden. Dit behoorde vanwege het tijdsbestek waarin het onderzoek moest plaatsvinden echter niet tot de mogelijkheden. De interviewvragen zijn voorafgaand aan de interviews door zowel de docent onderzoek als door een onafhankelijk teamlid doorgenomen en ook is er een proefinterview afgenomen. Desondanks bleek dat er enkele interviewvragen achteraf nog beter geformuleerd hadden kunnen worden. Een voorbeeld: vraag 21 (zie bijlage 4 Interviewleidraad) bevatte voor enkele respondenten erg veel nieuwe informatie, waardoor regelmatig herformulering nodig was. Dit komt waarschijnlijk doordat de proefpersoon en de begeleiders meer voorkennis hadden dan de respondenten. Het goed inschatten van de voorkennis van respondenten is volgens Baarda (2014) een belangrijk aspect bij de vraagformulering, maar het goed doorvragen en verduidelijken van de vraag door de onderzoeker heeft er echter voor gezorgd dat respondenten de vraag goed konden beantwoorden.

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Het opstellen van een teamvisie op het ontwikkelen van sociale competentie lijkt een voorwaarde om tot een gezamenlijke en kwalitatieve aanpak te komen. De bevordering van sociale competentie vraagt namelijk om een brede aanpak, waarbij het belangrijk is dat de verschillende mogelijkheden

bewust en in samenhang met elkaar worden benut (Oenen, 2001). Dit zou een goede eerste stap kunnen zijn om te komen tot verandering van de huidige aanpak. Het theoretisch kader kan handreikingen bieden voor het opstellen van een specifiek visiedocument. Belangrijk is dat leerkrachten op voorhand goed worden geïnformeerd over wat sociale competentie precies inhoudt, wat de gevolgen kunnen zijn van het onvoldoende ontwikkelen van sociale competentie bij kinderen en wat het belang is van de rol van de leerkracht in het ontwikkelen en bevorderen van sociale competentie bij kinderen. Op deze manier kunnen leerkrachten bewust kiezen voor een gezamenlijke, bij voorkeur proactieve, aanpak. De presentatie van de resultaten van dit onderzoek kan bij leerkrachten een stukje bewustwording op gang brengen over het effect van het ontbreken van een gezamenlijke visie. Om het nog concreter te maken kunnen de resultaten van het praktijkonderzoek ook nog individueel met de respondenten worden besproken.

Een vervolgstap zou kunnen zijn om collegiale consultatie op te starten, waarbij leerkrachten worden geobserveerd, met behulp van een kijkwijzer. Een hiervoor ontworpen kijkwijzer is te vinden in bijlage 6 'Kijkwijzer sociale competentieontwikkeling in de klas'. Om een stukje zelfreflectie op gang te brengen is het belangrijk dat leerkrachten voorafgaand aan de observatie eerst zelf de kijkwijzer invullen. Daarna zal de observatie plaatsvinden en kunnen bevindingen worden besproken zodat de leerkracht zich bewust wordt van de eigen kwaliteiten en kansen. Vervolgens is het goed om een persoonlijk ontwikkelingsplan op te stellen zodat er ook daadwerkelijk gewerkt wordt aan het verbeteren van het onderwijs. Dit persoonlijke ontwikkelingsplan is belangrijk omdat er een grote spreiding te zien was op specifieke gebieden, zoals leskenmerken en bepaalde vaardigheden.

Literatuurlijst

Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.

Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., Velden, T. van der & Goede, M. de. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.

Baarda, B. & Goede, M. de. (2006). *Basisboek methoden en technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv.

Bakker K., Pannebakker, M. & Snijders, J. (1999). *Kwetsbaar en competent. Sociale participatie van kwetsbare jeugd. Theorie, beleid en praktijk*. Utrecht: NIZW Uitgeverij.

Bussemaker, J. & Dekker, S. (2015). *Kamerbrief over versterking burgerschapsvorming in het onderwijs*. Gedownload op 18 oktober 2015, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2015/04/29/kamerbrief-over-versterking-burgerschapsvorming-in-het-onderwijs>

Conexus (2012). *Kijkwijzer pedagogisch-didactisch handelen in de klas*. Gedownload op 31 januari 2016, van <http://www.leraar24.nl/api/publication/5333/file>

Dam, G. ten, Volman, M., Westerbeek, K., Wolfgram, L., Ledoux, G. & Peschar, J. (2003). *Sociale competentie langs de meetlat*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.

Eerde, D. van, H. Hacquebord, M. Hajer, M. Pulles, C. Raymakers (2007). *Kijkwijzer voor taalgericht vakonderwijs*. Enschede: SLO/Platform Taalgericht Vakonderwijs.

Everaert, H. & Peet, A. (2006). *Kwalitatief en kwantitatief onderzoek*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, kenniskring Gedragsproblemen in de Onderwijspraktijk.

Grift, W. van de. (2007). Quality of Teaching in Four European Countries: a review of the literature and an application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49 (2) 127-152.

Joosten, F. (2007). *Een maat om op te bouwen. Sociale competentie meten voor het basisonderwijs*. Gedownload op 29 januari 2016, van http://www.scol.nl/downloads/Emootb_Joosten.pdf

KPC-Groep (2013). *Verhogen van leerlingmotivatie door leraren. Onderzoeksrapportage*. Geraadpleegd op 31 januari 2016, van <http://www.kpcgroep.nl/overig/onderzoekspublicaties/verhogen-van-leerlingmotivatie-door-leraren.aspx>

Ledoux, G., Meijer, J., Veen, I. van der, Breetvelt, I., Dam, G. ten, Volman, M. (2013). *Meetinstrumenten voor sociale competenties, metacognitie en advanced skills*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Leraar24 (2013). *Dossier: Versterken handelen door datafeedback*. Geraadpleegd op 31 januari 2016, van <https://www.leraar24.nl/dossier/5328/versterken-handelen-door-datafeedback#tab=2>

Meijlink, K. (2015). *Denken over onderwijs*. Budel: Damon.

Ministerie van OCW (2013). *Nederlandse beroepsbevolking behoort tot internationale top*. Geraadpleegd op 30 september 2015, van <https://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ministerie-van-sociale-zaken-en-werkgelegenheid/nieuws/2013/10/08/nederlandse-beroepsbevolking-behoort-tot-internationale-top>

Ministerie van OCW (2015, 29 april). *Kamerbrief over kaders voor SLO en Cito in 2016 en 2017*. Gedownload op 18 oktober 2015, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2015/04/29/kamerbrief-over-toetsing-en-examinering-cito-in-het-funderend-onderwijs>

Ministerie van OCW (2015, 17 februari). *Begeleiding Startende Leraren - een investering in de toekomst*. Geraadpleegd op 4 maart 2016, van <https://www.delerarenagenda.nl/blog/inhoud/weblog/weblog/2015/170215-begeleiding-startende-leraren---een-investering-in-de-toekomst>

Oenen, S. van, (2001). *Sociale competentie en de brede school*. Utrecht: NIZW Uitgeverij.

Platform Onderwijs2032 (2015, 1 oktober). *Hoofdlijn en advies: een voorstel*. Gedownload op 18-10-2015, van <http://onsonderwijs2032.nl/wp-content/uploads/2015/09/Hoofdlijn-advies-Een-voorstel-Onderwijs2032.pdf>

Ploeg, J. van der. (2011). *De sociale ontwikkeling van het schoolkind*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Rijksuniversiteit Groningen (z.d.). *Begeleiding van beginnende leraren*. Geraadpleegd op 4 maart 2016 van, <http://www.rug.nl/education/lerarenopleiding/onderzoek/inductie/140129handreiking.pdf>

SLO (2014). *21^e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Gedownload op 1 oktober 2015, van <http://www.slo.nl/downloads/2014/21e-eeuwse-vaardigheden-in-het-curriculum-van-het-funderend-onderwijs.pdf/download>

SLO (z.d.). *Sociale competentie*. Geraadpleegd op 18 oktober 2015, van <http://sociaalemotioneel.slo.nl/thema/algemeen/socialecompetentie/>

SLO (z.d.). *Gedrag leerkracht*. Geraadpleegd op 20 mei 2016, van http://sociaalemotioneel.slo.nl/thema/algemeen/gedrag_leerkracht/

Slooter, M. (2009). *De vijf rollen van de leraar*. Amersfoort: CPS.

Sipman, G. (2009). *Professioneel pedagogisch handelen, omgaan met probleemgedrag in opvoedingssituaties*. Barneveld: Uitgeverij Nelissen.

Voogt, J. & Pareja Roblin, N. (2010). *21st Century Skills discussienota*. Geraadpleegd op 30 september 2015, van <http://development.todosmedia.com/klasetheater/wp-content/uploads/2015/04/discussie-nota-21-st-century-skills-.pdf>

Vreede, J. de (2015, 17 oktober). Uitkomsten Nationaal Schoolonderzoek. *Eindhovens Dagblad*, p. 9.

Bijlage 1 Datamatrix respondenten, peildatum 1 januari 2016.

	Resp. code	Ervaring	Dienstjaren	Groep/ specialisatie	Leeftijd	Geslacht	Instrument
1	H1	Ervaren	5-10 jaar	7	30-40 jaar	M	I + O
2	J1	Zeervaren	30-40 jaar	1-2	60-70 jaar	V	I + O
3	I1	Ervaren	10-20 jaar	1-2	30-40 jaar	V	I + O
4	M1	Starter	0-5 jaar	3	20-30 jaar	V	I + O
5	K1	Starter	0-5 jaar	8	20-30 jaar	M	I + O
6	H2	Zeervaren	30-40 jaar	6	60-70 jaar	M	I + O
7	C1	Zeervaren	30-40 jaar	5	50-60 jaar	V	I + O
8	C2	Ervaren	10-20 jaar	4	30-40 jaar	V	I + O

Bijlage 2 Observatielijst leerkrachthandelen

Naam observant:	Datum:						1	6
Code respondent:	Groep:							
Inhoud/vakgebied:								
Beschrijving les:								
Starttijd observatie:					Eindtijd observatie:			

Vaardigheden				
Vraag code	De leerkracht	*Zichtbaar in handelen		Opmerkingen
		Ja	Nee	
V1	Toont voorbeeldgedrag			
	De leerkracht creëert een prettige sfeer (kinderen kunnen rustig werken, lijken ontspannen of hebben plezier)			
	De leerkracht erkent de inbreng van leerlingen			
	De leerkracht laat leerlingen uitspreken			
	De leerkracht schept een goed klimaat voor samenwerking met en tussen leerlingen			
	De leerkracht spreekt leerlingen op een positieve manier aan			
V2	Accepteert leerlingen			
	De leerkracht laat leerlingen merken dat hij hen als persoon accepteert maar dat hij bepaald gedrag niet toestaat (correctie op gedrag, niet op persoon)			
V3	Kan goed luisteren			
	De leerkracht luistert naar vragen van de kinderen en laat duidelijk belangstelling blijken (reageert bevestigend, vraagt door)			
	De leerkracht laat met zijn/haar houding zien dat hij/zij luistert (kijkt leerling aan, knikt bevestigend)			
V4	Neemt opvattingen serieus			
	De leerkracht koppelt vragen en opmerkingen van leerlingen op een positieve manier terug			
	De leerkracht maakt duidelijk bijdragen van leerlingen waardevol te vinden			
V5	Biedt ondersteuning			
	De leerkracht geeft leerlingen die vastlopen tips, zonder hierbij kant-en-klare oplossingen te bieden, zodat ze zelf tot een oplossing komen			
V6	Biedt warmte (geborgenheid, bescherming en veiligheid)			
	De leerkracht accepteert fouten van leerlingen			

	De leerkracht spreekt leerlingen op een positieve manier aan			
	De leerkracht maakt de sfeer in de groep en de omgang met elkaar bespreekbaar			
	De leerkracht corrigeert leerlingen individueel op gedrag en niet op de persoon			
V7	Is responsief (reageert op behoeftes en signalen)			
	De leerkracht reageert op behoeftes en signalen van de groep (desinteresse, slechte sfeer, hulpvragen)			
	De leerkracht reageert op interacties tussen leerlingen (kletsen, conflicten)			
	De reactie van de leerkracht heeft het door hem gewenste effect op leerlingen			
	De leerkracht reageert aansluitend en adequaat			
	De leerkracht sluit gevoelsmatig en inhoudelijk aan bij het signaal			
V8	Reguleert (eisen stellen, grenzen aanbrengen)			
	De leerkracht zegt of leerlingen een beroep op hem/haar mogen doen			
	De leerkracht zegt of leerlingen wel of niet met andere leerlingen mogen overleggen			
	De leerkracht zegt hoeveel tijd leerlingen hebben voor taken			
	De leerkracht maakt gebruik van middelen die leerlingen helpen de aandacht uit te stellen (stoplicht, kleurenklok, time-timer etc.)			
V9	Toont respect			
	De leerkracht laat leerlingen uitspreken			
	De leerkracht luistert naar wat leerlingen te zeggen hebben (door houding, geluidjes of reactie)			
	De leerkracht maakt gepaste opmerkingen (dus niet rolbevestigend > jij bent ook altijd de laatste)			
V10	Hanteert duidelijke sociale regels en afspraken.			
	De leerkracht benoemt regels en afspraken waar leerlingen zich aan moeten houden			
	Regels zijn duidelijk en functioneel voor leerlingen (de regels hebben het gewenste effect, leerlingen volgen ze op)			
	De leerkracht hanteert regels consequent			
	De leerkracht spreekt leerlingen aan op ongewenst gedrag			
	De leerkracht stimuleert gewenst gedrag			
V11	Stimuleert/verhoogt het zelfvertrouwen van leerlingen			
	De leerkracht zorgt voor een positieve terugkoppeling op vragen en opmerkingen van leerlingen			
	De leerkracht geeft leerlingen complimenten (op werk, gedrag, inzet)			
	De leerkracht honoreert (erkent/beloont) bijdragen van leerlingen			
V12	Creëert veilig/positief groepsklimaat			
	De leerkracht biedt leerlingen ruimte om inbreng te hebben			
	De leerkracht biedt leerlingen ruimte om initiatief te nemen			
	Spreekt positieve verwachtingen uit naar de leerlingen toe			

	Maakt duidelijk de inbreng van leerlingen waardevol te vinden			
	Geeft leerlingen de ruimte om fouten te maken (reageert positief)			
Opmerkingen:				
*Ja aangekruist = positief waargenomen. Nee aangekruist = negatief waargenomen. Vb. V1 Laat leerlingen uitpraten, wordt: laat leerlingen <u>niet</u> uitpraten. Niets aangekruist= niet waargenomen.				
Lessen				
Vraag code	Het onderwijs	*Zichtbaar in handelen		Opmerkingen
		Ja	Nee	
L1	Bevat een heldere structuur			
	De leerkracht heeft overzicht over de groep (is alert)			
	De leerkracht heeft overzicht op de groep			
	De leerkracht vertoont zelf voorspelbaar gedrag			
	De leerkracht reageert onmiddellijk en beslist op storend gedrag			
	De leerkracht geeft een stappenplan waarin de tussenliggende stappen naar het einddoel helder zijn			
	De leerkracht geeft vooraf aan hoeveel tijd leerlingen hebben om aan een opdracht/ taak te werken			
	De leerkracht geeft vooraf aan wat leerlingen kunnen doen als ze klaar zijn			
L2	Bevat reflectie- en feedbackmomenten op sociale processen			
	De leerkracht reflecteert met leerlingen op het leerproces (hoe ze iets hebben gedaan)			
	De leerkracht reflecteert met leerlingen op het product (wat ze ervan hebben geleerd)			
	De leerkracht geeft leerlingen specifieke feedback op hun werk en gedrag			
L3	Vindt plaats in krachtige en betekenisvolle leeromgeving			
	De leerkracht geeft voorbeelden uit de dagelijkse leefwereld van leerlingen			
	De leerkracht maakt de relevantie van lesonderdelen duidelijk			
	De leerkracht sluit aan bij de actualiteit			
	De leerkracht haakt in op ideeën van leerlingen			
	De leerkracht sluit aan bij kennis en vaardigheden die leerlingen buitenschools hebben opgedaan			
L4	Laat leerlingen oefenen met sociale rollen, taken en verantwoordelijkheid (vooropgezette discussies, participatie in sociale activiteiten in de buurt, overdracht van specifieke morele waarden)			
	De activiteit is ingericht om iets te leren op het gebied van sociale competentie			
	De activiteit vindt plaats in een levensechte leeromgeving			
	De activiteit is voor leerlingen zinvol; ze doen succeservaringen op			
	Leerlingen kunnen een actieve en verantwoordelijke rol op zich nemen			

Opmerkingen:

***Ja** aangekruist = positief waargenomen. **Nee** aangekruist = negatief waargenomen. *Vb. V1 Laat leerlingen uitpraten, wordt: laat leerlingen niet uitpraten.* **Niets** aangekruist= niet waargenomen.

Bijlage 3 Verantwoording indicatoren observatielijst

	Code	Kenmerk	Bron	Item/Vraag
Vaardigheden	V1	Toont voorbeeldgedrag	Conexus (2012)	1.1
	V2	Accepteert leerlingen	Sipman (2009); 5 rollen van de leraar (Slooter, 2009)	Acceptatie Pedagoog
	V3	Kan goed luisteren	KPC-groep (2013)	14
	V4	Neemt opvattingen serieus	5 rollen van de leraar (Slooter, 2009)	Pedagoog
	V5	Biedt ondersteuning	KPC-groep (2013)	5
	V6	Biedt warmte (geborgenheid, bescherming en veiligheid)	Ploeg (2003); 5 rollen van de leraar (Slooter, 2009)	Pedagoog
	V7	Responsief (reageert op behoeftes en signalen)	Ploeg (2011)	
	V8	Reguleert (eisen stellen, grenzen aanbrengen)	Conexus (2012)	3.2
	V9	Toont respect	ICALT (Grift, 2007)	1
	V10	Hanteert duidelijke sociale regels en afspraken	Conexus (2012)	2.1
	V11	Stimuleert/verhoogt zelfvertrouwen van leerlingen	ICALT (Grift, 2007)	3
	V12	Creëert veilig/positief groepsklimaat	Conexus (2012)	1.2 (i.c.m. 1.1 en 1.3)
Lessen	L1	Heldere structuur	Conexus (2012) KPC-groep (2013)	2.1 6 t/m 8
	L2	Bevatten reflectie- en feedbackmomenten op sociale processen	Dam et al. (2003) Ploeg (2011)	
	L3	Vinden plaats in krachtige en betekenisvolle leeromgeving	Conexus (2012)	4.4
	L4	Leerlingen oefenen met sociale rollen, taken en verantwoordelijkheid	Dam et al. (2003)	

Bijlage 4 Interviewleidraad

Titel	Interview sociale competentieontwikkeling							
School	BS Kienehoef							
Respondentcode	H1	J1	I1	M1	K1	H2	C1	C2
Datum								

Het interview gaat over sociale competentie en heeft in totaal 3 onderdelen.

Alle gegevens worden anoniem verwerkt; in het onderzoek worden geen namen genoemd.

Het interview duurt ongeveer 45 minuten.

Ik start nu met de vragen. Als een vraag niet duidelijk is, wil je het dan meteen aangeven? Ik zal dan een extra toelichting geven.

Module 1: De betekenis en de waardering van sociale competentie

Dit gedeelte gaat over de inhoudelijke betekenis van het begrip sociale competentie en hoe je denkt over het ontwikkelen van sociale competentie bij kinderen.

1. Wat versta je onder sociale competentie? *(Vat samen wat de respondent aangeeft: Dus jij verstaat hieronder: de attitude, kennis, reflectie of vaardigheden. Of: Sociale competentie heeft volgens jou betrekking op de persoon zelf, de relatie met anderen of de maatschappij)*

2. Wanneer vind je dat een kind sociaal competent is? *(Vat samen wat de respondent vertelt)*

In deze tabel kun je zien wat het begrip sociale competentie inhoudt: *(Toon tabel 2 en licht toe: attitude, kennis, reflectie en vaardigheden, zijn onderverdeeld in interpersoonlijke, intra-persoonlijke en maatschappelijke kenmerken)*

3. Welke aspecten van sociale competentie had je niet in deze tabel verwacht?

4. Hoe belangrijk vind je het ontwikkelen van sociale competentie bij kinderen?

☐	Zeer belangrijk
☐	Een beetje belangrijk
☐	Onbelangrijk
☐	Zeer onbelangrijk

5. Je gaf net aan dat je het ontwikkelen van sociale competentie bij kinderen *(zeer/een beetje/on-/zeer)* belangrijk vindt, waarom vind je dat?

6. Welke aspecten van sociale competentie zijn volgens jou voor kinderen onmisbaar? *(Vat samen wat de respondent vertelt)*

7. Over welke aspecten van sociale competentie moeten leerlingen beschikken, om in het onderwijs goed te kunnen functioneren? *(Vat samen wat de respondent vertelt)*

8. Welke voordelen heeft het ontwikkelen van sociale competentie voor het onderwijs? *(Vat samen wat de respondent vertelt)*

9. Wat zijn jouw ervaringen met kinderen die niet of nauwelijks sociaal competent zijn? *(Vat samen wat de respondent vertelt)*

Module 2: De rol van de leerkracht (en het onderwijs)

Dit gedeelte gaat over welke rol de leerkracht en het onderwijs innemen met betrekking tot het ontwikkelen van sociale competentie bij kinderen.

10. Welke visie heeft het schoolteam op sociale competentie?

☐	Er is géén gezamenlijke visie
☐	Er is een visie, maar deze staat niet op papier

11. In hoeverre vind je dat de school verantwoordelijk is voor de ontwikkeling van sociale competentie bij kinderen? Je kunt kiezen uit de cijfers 1 t/m 10, waarbij 1 staat voor helemaal niet verantwoordelijk en 10 voor zeer verantwoordelijk.

Helemaal niet verantwoordelijk	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Zeer verantwoordelijk

Je hebt alle aspecten gezien die vallen onder het begrip sociale competentie. *(Wijs eventueel nogmaals kort op tabel 2)*

12. Welke aspecten van sociale competentie, zouden volgens jou *géén* taak moeten zijn van het onderwijs? *(Vraag ook waarom)*

--

(Vat samen wat de respondent vertelt)

13. In hoeverre denk je dat deze school erin slaagt, om sociale competentie bij leerlingen te ontwikkelen? *(Vat samen wat de respondent vertelt)*

--

14. Welke aspecten van sociale competentie worden schoolbreed ontwikkeld? *(Vat samen wat de respondent vertelt)*

--

15. Welke rol speelt het handelen van de leerkracht in de ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen? *(Vat samen wat de respondent vertelt > vul vraag 15 in)*

16. Je vindt de rol van de leerkracht dus:

☐	Zeer belangrijk
☐	Een beetje belangrijk
☐	Onbelangrijk
☐	Zeer onbelangrijk

Module 3: Planmatig en doelgericht werken aan sociale competentie

Dit gedeelte gaat over hoe jij als leerkracht werkt aan het ontwikkelen van sociale competentie. Er zijn eerst een aantal open vragen, daarna volgen er een aantal stellingen.

17. Hoe tevreden ben jij over de sociale competentie-ontwikkeling van de kinderen in jouw groep? *(Vat samen wat de respondent vertelt)*

18. Hoe groot zijn de verschillen tussen leerlingen op het gebied van sociale competentie? *(Herhaal wat de respondent vertelt)*

☐	Zeer groot
☐	Groot
☐	Klein
☐	Zeer klein
☐	Anders, namelijk:

19. De school maakt gebruik van de methode 'De Vreedzame School'. In hoeverre vind je dat deze methode erin slaagt om kinderen te ontwikkelen tot sociaal competente individuen? *(Vat samen wat de respondent vertelt)*

20. Hoe is in jouw onderwijs zichtbaar dat er aan de ontwikkeling van sociale competentie wordt gewerkt? *(Vat samen wat de respondent vertelt)*

--

Door leerlingen te laten oefenen met sociale rollen, taken en verantwoordelijkheid (in vooropgezette discussies, participatie in sociale activiteiten in de buurt, overdracht van specifieke morele waarden), ontwikkelen zij sociale competenties. Hier volgen nu een aantal vragen over.

21. Hoe vaak kunnen kinderen oefenen met sociale rollen, taken en verantwoordelijkheid, in vooropgezette discussies? *(Benadruk dat het hier gaat om een discussie met een specifiek doel, zoals naar elkaar luisteren) (Herhaal wat de respondent vertelt)*

	Dagelijks
	Wekelijks
	Maandelijks
	Jaarlijks
	Nooit
	Anders, namelijk:

22. Hoe vaak kunnen kinderen oefenen met sociale rollen, taken en verantwoordelijkheid, door te participeren aan sociale activiteiten in de buurt? *(Herhaal wat de respondent vertelt)*

	Dagelijks
	Wekelijks
	Maandelijks
	Jaarlijks
	Nooit
	Anders, namelijk:

23. Hoe vaak kunnen kinderen oefenen met sociale rollen, taken en verantwoordelijkheid, door het overbrengen van specifieke morele waarden op leerlingen? *(Herhaal wat de respondent vertelt)*

	Elke les
	Dagelijks
	Wekelijks
	Maandelijks
	Jaarlijks
	Nooit
	Anders, namelijk:

24. Wanneer geef jij feedback op sociale processen in de groep? Bijvoorbeeld op hoe leerlingen hebben samengewerkt, een conflict hebben gehanteerd of reageren op verschillen tussen leerlingen. Er zijn meerdere antwoorden mogelijk. *(Herhaal wat de respondent vertelt)*

	Aan het eind van elke les
	Aan het einde van de ochtend en aan het einde van de dag
	Aan het eind van de dag
	Wekelijks
	Bij incidenten
	Alleen in specifieke lessen (Bv. bij de Vreedzame school)
	Nooit
	Anders, namelijk:

Nu volgen er een aantal stellingen over houding, kennis, vaardigheden en de manier waarop jij je lessen vormgeeft. Geef steeds aan in hoeverre de stelling bij jou past. Je kunt kiezen uit de cijfers 1 t/m 10, waarbij 1 staat voor helemaal niet mee eens en 10 voor zeer mee eens.

Attitude

25. Ik voel me thuis op deze school.

Past helemaal niet bij mij	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Past helemaal bij mij

26. Ik houd de sociale ontwikkeling van kinderen nauwlettend in de gaten.

Past helemaal niet bij mij	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Past helemaal bij mij

27. Ik ben sterk gericht op het bevorderen van samenwerking tussen leerlingen.

Past helemaal niet bij mij	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Past helemaal bij mij

28. Ik stimuleer kinderen om open en eerlijk naar elkaar te zijn.

Past helemaal niet bij mij	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Past helemaal bij mij

Kennis

29. Ik ben goed op de hoogte van de onderlinge verhoudingen in mijn groep.

Past helemaal niet bij mij	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Past helemaal bij mij

30. Ik heb veel kennis over probleemgedrag zoals eenzaamheid, pesten, antisociaal gedrag of afwijzing bij leerlingen.

Past helemaal niet bij mij	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Past helemaal bij mij

31. Ik heb veel kennis over *de aanpak* van probleemgedrag zoals eenzaamheid, pesten, antisociaal gedrag of afwijzing bij leerlingen.

Past helemaal niet bij mij	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Past helemaal bij mij

Vaardigheden

32. Ik benader een leerling altijd neutraal en heb geen voorkeur voor bepaalde leerlingen.

Past helemaal niet bij mij	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Past helemaal bij mij

33. Als een kind mij iets vertelt ben ik niet met andere dingen bezig (schrijven, opruimen enz.)

Past helemaal niet bij mij	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Past helemaal bij mij

34. Ik heb samen met mijn klas sociale regels en afspraken opgesteld.

Past helemaal niet bij mij	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Past helemaal bij mij

35. Ik vind het soms lastig om naar verhalen van bepaalde leerlingen te luisteren.

Past helemaal niet bij mij	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Past helemaal bij mij

36. Ik besteed veel aandacht aan een veilig leef- en leerklimaat in mijn groep.

Past helemaal niet bij mij	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Past helemaal bij mij

Lessen

37. Mijn lessen hebben een duidelijke structurele opbouw.

Past helemaal niet bij mij	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Past helemaal bij mij

38. Mijn lessen zijn uitdagend.

Past helemaal niet bij mij	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Past helemaal bij mij

39. Mijn lessen zijn interactief.

Past helemaal niet bij mij	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Past helemaal bij mij

40. Vind je dat de kinderen op deze school voldoende mogelijkheden krijgen om te werken aan de ontwikkeling van sociale competenties? Waarom wel/niet?

☐ Ja, omdat	☐ Nee, omdat

Zijn er nog dingen die je kwijt wilt? Bedankt dat je wilde deelnemen aan dit interview.

Je ontvangt een verslag van dit gesprek, zodat je kunt nagaan welke antwoorden je hebt gegeven. Dit vormt tevens een controle op de inhoud; wanneer iets niet correct is weergegeven ontvang ik hier graag een reactie op.

Bijlage 5 Coderingsschema

Leerling Kenmerk	Code	Definities	Citaat
Attitude	Intrapersoonlijk		
	Zelfvertrouwen	Zelfvertrouwen, competentie, eigenwaarde	
	Zelfrespect	Zelfrespect, jezelf accepteren	
	Zelfverantwoordelijkheid	Verantwoordelijkheid voor eigen handelen, eigenaarschap	
	Zelfstandigheid	Autonomie, zelfstandigheid, zelf keuzes maken	
	Interpersoonlijk		
	Vertrouwen	Vertrouwen in anderen, geloof in de ander, vertrouwen elkaar	<i>"Het welbevinden, ze moeten het samen fijn hebben met elkaar in de groep."</i>
	Respect	Respect voor anderen, positief omgaan met andere kinderen	
	Betrokkenheid	Betrokkenheid, mee willen doen	<i>"Kinderen helpen elkaar, willen dat ook, leren van elkaar."</i>
	Verantwoordelijkheid	Verantwoordelijkheid voor relaties	
	Dialogoog	Dialogoog met anderen, gesprekken met anderen	
	Onverwacht	Openstaan voor en omgaan met nieuwe/onverwachte situaties	
	Maatschappelijk		
	Democratie	Democratie	
	Gelijkheid	Gelijkheid, gelijkwaardigheid	
	Rechtvaardigheid	Rechtvaardigheid	
	Samenlevings-verantwoordelijkheid	Verantwoordelijk voor samenleving	
	Openstaan	Openstaan voor mening van anderen, mening van een ander accepteren	
Kennis	Intrapersoonlijk		
	Zelfkennis	Zelfkennis	
	Interpersoonlijk		
	Omgangsnormen	Sociale regels, omgangsnormen	
	Maatschappelijk		
	Samenlevingskennis	Kennis van samenleving	
Reflectie	Intrapersoonlijk		
	Zelfinzicht	Kritisch zelfinzicht, kritisch naar jezelf kijken, zelfreflectie	
	Interpersoonlijk		
	Anderen	Inzicht in anderen, weten wat de ander wil	
	Groepsprocessen	Inzicht in groepsprocessen, weten wat hoort in de groep	
	Handelseffect	Inzicht in effect eigen	

		handelen op anderen, effect van het eigen handelen	
	Maatschappelijk		
	Samenleving	Inzicht in sociale structuur van de samenleving, maatschappelijke verhoudingen	
	Processen	Inzicht in sociale processen, buitensluiten, onderlinge omgang	
	Groepsfunctie	Inzicht in invloed van sociale structuur samenleving op intra- en interpersoonlijk functioneren	
Vaardigheden	Intrapersoonlijk		
	Beheersing	Emotie- en impulsbeheersing, zelfcontrole, zelfdiscipline, eerst denken dan doen	
	Interpersoonlijk		
	Vaardigheden	Sociale communicatie, sociale vaardigheden, oog hebben voor de ander, overleggen, aanvoelen, probleem-oplossend vermogen, respecteren van regels, samenwerken, rekening houden met de gevoelens van anderen	<i>"Als andere kinderen fijn met hem/haar kunnen omgaan. Niet alleen het samenwerken, maar ook het samen bij elkaar in één ruimte zijn. Sociaal-communicatieve vaardigheden."</i>
	Perspectief	Wisselen van perspectief, verplaatsen in de ander, inlevingsvermogen	<i>"Zich kunnen verplaatsen in een ander."</i>
	Maatschappelijk		
	Verschillen	Omgaan met culturele en maatschappelijke verschillen, ongelijkheid	
	Spanningen	Omgaan met sociale spanningen	
	Verwachtingen	Omgaan met maatschappelijke druk/ verwachtingen	
Leerkracht Kenmerk	Code (=aspect)	Definities	Citaat
Attitude	Thuisgevoel	Voelt zich thuis op school	
	Ontwikkeling	Oog voor sociale ontwikkeling van leerlingen, volgen van ontwikkeling, observeren van leerlingen	<i>"De verjaardag wordt leuk gevierd, we houden kindgesprekken."</i>
	Onderling	Gericht op onderlinge betrokkenheid, interesse tonen voor de ander	
	Openheid	Gericht op openheid, eerlijkheid, transparantie	
Kennis (van)	Groepsverhoudingen	Onderlinge verhoudingen in de groep	
	Probleemgedrag	Probleemgedrag en passende interventies, aanpak	
	Groepsproces	Groepsprocessen	

Vaardigheden	Voorbeeldgedrag	Toont voorbeeldgedrag	<i>"De leerkracht is het voorbeeld, de daden doen het hem."</i>
	Acceptatie	Accepteert leerlingen	<i>"Je kunt ze het gevoel geven dat ze ertoe doen."</i>
	Luisteren	Kan goed luisteren, luisterhouding, luisterend oor bieden	
	Serieus	Neemt opvattingen serieus, neemt leerlingen serieus	
	Ondersteuning	Biedt ondersteuning, helpen	
	Veiligheid	Biedt warmte, geborgenheid, bescherming, veiligheid, er zijn voor de leerling	
	Responsiviteit	Is responsief, reageren op behoeftes en signalen, ingrijpen, aanpakken	
	Reguleren	Reguleren, eisen stellen, grenzen aanbrengen	
	Respectvol	Toont respect, respectvolle houding	
	Afspraken	Hanteert duidelijke sociale regels, maakt afspraken, normen, groepsregels	
	Stimuleren	Stimuleert/verhoogt zelfvertrouwen van leerlingen, geeft complimenten	<i>"Opstokers geven, smileys geven."</i>
	Groepsklimaat	Creëert veilig/positief groepsklimaat, leefklimaat, fijne groepssfeer	
Onderwijs Kenmerk	Code (=aspect)	Definities	Citaat
Lessen	Helderheid	Hebben een heldere structuur, duidelijke opbouw, DI-model	
	Feedback	Bevatten reflectie- en feedbackmomenten op sociale processen, reflecteren, evalueren	<i>"Als er iets gebeurt op het schoolplein, tijdens de lessen, dan neem ik daar de tijd voor. Ook voor positieve dingen."</i>
	Betekenisvol	Vinden plaats in krachtige en betekenisvolle leeromgeving, rijke leeromgeving	
	Oefening	Leerlingen oefenen met sociale rollen, taken en verantwoordelijkheid	
School	Schooltje	Kleine school	
	Oudercontact	Goed contact met ouders, ouderparticipatie	
	Breed	Brede aanpak, schoolbreed, alle collega's	
	Participatie	Diversiteit aan participatiemogelijkheden	

Bijlage 6 Kijkwijzer sociale competentieontwikkeling in de klas

Naam observant:	Datum:						
Naam leerkracht:	Groep:						
Vakgebied:							
Beschrijving les:							
Starttijd observatie:				Eindtijd observatie:			

Hieronder staan observatiepunten vermeld. Geef door middel van een kruisje aan in hoeverre het punt in de klassensituatie van de geobserveerde leerkracht zichtbaar is. Geef eventueel een nadere toelichting.

Vaardigheden				
Vraag code	De leerkracht	*Zichtbaar in handelen		Opmerkingen
		Ja	Nee	
V1	Toont voorbeeldgedrag			
	De leerkracht creëert een prettige sfeer (kinderen kunnen rustig werken, lijken ontspannen of hebben plezier)			
	De leerkracht erkent de inbreng van leerlingen			
	De leerkracht laat leerlingen uitspreken			
	De leerkracht schept een goed klimaat voor samenwerking met en tussen leerlingen			
	De leerkracht spreekt leerlingen op een positieve manier aan			
V2	Accepteert leerlingen			
	De leerkracht laat leerlingen merken dat hij hen als persoon accepteert maar dat hij bepaald gedrag niet toestaat (correctie op gedrag, niet op persoon)			
V3	Kan goed luisteren			
	De leerkracht luistert naar vragen van de kinderen en laat duidelijk belangstelling blijken (reageert bevestigend, vraagt door)			
	De leerkracht laat met zijn/haar houding zien dat hij/zij luistert (kijkt leerling aan, knikt bevestigend)			
V4	Neemt opvattingen serieus			
	De leerkracht koppelt vragen en opmerkingen van leerlingen op een positieve manier terug			
	De leerkracht maakt duidelijk bijdragen van leerlingen waardevol te vinden			
V5	Biedt ondersteuning			
	De leerkracht geeft leerlingen die vastlopen tips, zonder hierbij kant-en-klare oplossingen te bieden, zodat ze zelf tot een oplossing komen			
V6	Biedt warmte (geborgenheid, bescherming en veiligheid)			
	De leerkracht accepteert fouten van leerlingen			
	De leerkracht spreekt leerlingen op een positieve manier aan			
	De leerkracht maakt de sfeer in de groep en de omgang met elkaar bespreekbaar			
	De leerkracht corrigeert leerlingen individueel op gedrag en niet op de persoon			
V7	Is responsief (reageert op behoeftes en signalen)			
	De leerkracht reageert op behoeftes en signalen van de groep (desinteresse, slechte sfeer, hulpvragen)			

	De leerkracht reageert op interacties tussen leerlingen (kletsen, conflicten)			
	De reactie van de leerkracht heeft het door hem gewenste effect op leerlingen			
	De leerkracht reageert aansluitend en adequaat			
	De leerkracht sluit gevoelsmatig en inhoudelijk aan bij het signaal			
V8	Reguleert (eisen stellen, grenzen aanbrengen)			
	De leerkracht zegt of leerlingen een beroep op hem/haar mogen doen			
	De leerkracht zegt of leerlingen wel of niet met andere leerlingen mogen overleggen			
	De leerkracht zegt hoeveel tijd leerlingen hebben voor taken			
	De leerkracht maakt gebruik van middelen die leerlingen helpen de aandacht uit te stellen (stoplicht, kleurenklok, time-timer etc.)			
V9	Toont respect			
	De leerkracht laat leerlingen uitspreken			
	De leerkracht luistert naar wat leerlingen te zeggen hebben (door houding, geluidjes of reactie)			
	De leerkracht maakt gepaste opmerkingen (dus niet rolbevestigend> jij bent ook altijd de laatste)			
V10	Hanteert duidelijke sociale regels en afspraken.			
	De leerkracht benoemt regels en afspraken waar leerlingen zich aan moeten houden			
	Regels zijn duidelijk en functioneel voor leerlingen (de regels hebben het gewenste effect, leerlingen volgen ze op)			
	De leerkracht hanteert regels consequent			
	De leerkracht spreekt leerlingen aan op ongewenst gedrag			
	De leerkracht stimuleert gewenst gedrag			
V11	Stimuleert/verhoogt het zelfvertrouwen van leerlingen			
	De leerkracht zorgt voor een positieve terugkoppeling op vragen en opmerkingen van leerlingen			
	De leerkracht geeft leerlingen complimenten (op werk, gedrag, inzet)			
	De leerkracht honoreert (erkent/beloont) bijdragen van leerlingen			
V12	Creëert veilig/positief groepsklimaat			
	De leerkracht biedt leerlingen ruimte om inbreng te hebben			
	De leerkracht biedt leerlingen ruimte om initiatief te nemen			
	Spreekt positieve verwachtingen uit naar de leerlingen toe			
	Maakt duidelijk de inbreng van leerlingen waardevol te vinden			
	Geeft leerlingen de ruimte om fouten te maken (reageert positief)			
Opmerkingen:				

Lessen				
Vraag code	Het onderwijs	*Zichtbaar in handelen		Opmerkingen
		Ja	Nee	
L1	Bevat een heldere structuur			
	De leerkracht heeft overzicht over de groep (is alert)			
	De leerkracht heeft overzicht op de groep			
	De leerkracht vertoont zelf voorspelbaar gedrag			
	De leerkracht reageert onmiddellijk en beslist op storend gedrag			
	De leerkracht geeft een stappenplan waarin de tussenliggende stappen naar het einddoel helder zijn			
	De leerkracht geeft vooraf aan hoeveel tijd leerlingen hebben om aan een opdracht/ taak te werken			
	De leerkracht geeft vooraf aan wat leerlingen kunnen doen als ze klaar zijn			
L2	Bevat reflectie- en feedbackmomenten op sociale processen			
	De leerkracht reflecteert met leerlingen op het leerproces (hoe ze iets hebben gedaan)			
	De leerkracht reflecteert met leerlingen op het product (wat ze ervan hebben geleerd)			
	De leerkracht geeft leerlingen specifieke feedback op hun werk en gedrag			
L3	Vindt plaats in krachtige en betekenisvolle leeromgeving			
	De leerkracht geeft voorbeelden uit de dagelijkse leefwereld van leerlingen			
	De leerkracht maakt de relevantie van lesonderdelen duidelijk			
	De leerkracht sluit aan bij de actualiteit			
	De leerkracht haakt in op ideeën van leerlingen			
	De leerkracht sluit aan bij kennis en vaardigheden die leerlingen buitenschools hebben opgedaan			
**L4	Laat leerlingen oefenen met sociale rollen, taken en verantwoordelijkheid (vooropgezette discussies, participatie in sociale activiteiten in de buurt, overdracht van specifieke morele waarden)			
	De activiteit is ingericht om iets te leren op het gebied van sociale competentie			
	De activiteit vindt plaats in een levensechte leeromgeving			
	De activiteit is voor leerlingen zinvol; ze doen succeservaringen op			
	Leerlingen kunnen een actieve en verantwoordelijke rol op zich nemen			
Opmerkingen:				

***Ja** aangekruist = positief waargenomen. **Nee** aangekruist = negatief waargenomen. Vb. V1 Laat leerlingen uitpraten, wordt: laat leerlingen niet uitpraten. **Niets** aangekruist = niet waargenomen.

**Alleen observeren in specifieke les.