



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

SCO-Kohnstamm Instituut

Instituut voor de lerarenopleiding

Sociale Competentie in het Rotterdamse Onderwijs

Eindrapport

*Ewoud Roede
Mechtild Derriks
Marianne Boogaard*

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Roede, E., Derriks, M. en Boogaard, M.

Sociale Competentie in het Rotterdamse Onderwijs. Eindrapport. Ewoud Roede, Mechtild Derriks en Marianne Boogaard. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam (SCO-rapport nr. 797 – projectnummer 40066).

ISBN 978-90-6813-854-2

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enige manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Uitgave en verspreiding:

SCO-Kohnstamm Instituut

Nieuwe Prinsengracht 130, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam

tel.: 020-525 1201

<http://www.sco-kohnstamminstituut.uva.nl>

Copyright © SCO-Kohnstamm Instituut, 2008

Inhoud

| | |
|--|----------|
| Voorwoord | I |
| 1 De inventarisatie | 1 |
| 2 De casestudies | 3 |
| 3 Het effectonderzoek | 7 |
| 3.1 Opzet van het effectonderzoek..... | 7 |
| 3.2 De vragenlijst ‘burgerschapscompetenties’ | 8 |
| 3.3 Resultaten voor het primair onderwijs | 12 |
| 3.3.1 De kwaliteit van de vragenlijst ‘burgerschapscompetenties’ | 12 |
| 3.3.2 Deelnemende scholen en leerlingen..... | 13 |
| 3.3.3 Vergelijkingen..... | 13 |
| 3.3.3.1 Vergelijking van twee groepen 7 | 14 |
| 3.3.3.2 Vergelijking van groep 7 en 8 (meting 2007) | 16 |
| 3.3.3.3 Ontwikkeling van groep 7 naar groep 8..... | 18 |
| 3.3.4 Verschillen tussen scholen met een verschillende aanpak | 20 |
| 3.3.5 Meisjes-jongens | 28 |
| 3.3.6 Algemene conclusies primair onderwijs | 31 |
| 3.4 De resultaten in het voortgezet onderwijs | 31 |
| 3.4.1 Deelnemende scholen en leerlingen..... | 31 |
| 3.4.2 De kwaliteit van de vragenlijst ‘burgerschapscompetenties’ | 32 |
| 3.4.3 Vergelijkingen..... | 32 |
| 3.4.3.1 Vergelijking van twee leerjaren 2 | 33 |
| 3.4.3.2 Vergelijking van leerjaar 1 en leerjaar 2 (meting 2006) | 35 |
| 3.4.3.3 Ontwikkeling van leerjaar 1 naar leerjaar 2 | 37 |
| 3.4.3.4 Meisjes en jongens vergeleken | 39 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 4 | Conclusies en aanbevelingen | 43 |
| 4.1 | Conclusies | 43 |
| 4.2 | Aanbevelingen | 47 |
| | Recent uitgegeven SCO rapporten | 49 |

Voorwoord

In 2003 is door het college van burgemeester en wethouders van Rotterdam het plan van aanpak 'Waarden & normen en sociale competentie in het onderwijs voor 2003 – 2006' vastgesteld (ROAP II). De centrale doelstelling van het plan was het bevorderen van sociale integratie. Voor het onderzoeksmatig volgen van scholen die actief werken op dit terrein, is door het Instituut voor de Lerarenopleiding en het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam op verzoek van de gemeente Rotterdam onderzoek gedaan naar de volgende vragen:

- 1) Hoe werken Rotterdamse scholen (po en vo) aan het bevorderen van de sociale competentie, en de waarden en normen van hun leerlingen?
- 2) Welke ervaringen hebben scholen met de gevolgde werkwijze?
- 3) Welke opbrengsten worden op leerlingniveau gerealiseerd?
- 4) Leiden verschillende werkwijzen van scholen leiden tot verschillende opbrengsten?

Het onderzoek is uitgevoerd door het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam (G. ten Dam, F. Geijssel en R. Reumermann) en het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam (E. Roede, G. Ledoux, M. Derriks en M. Bogaard). Beide instituten werken intensief samen op het terrein van onderzoek naar de pedagogische identiteit en de pedagogische opdracht van het onderwijs.

In de schooljaren 2004/2005, 2005/2006 en 2006/2007 zijn drie deelonderzoeken uitgevoerd:

- Een telefonische inventarisatie bij een aselechte steekproef van 60 Rotterdamse scholen. Het doel hiervan is om een eerste indruk te krijgen van de mate waarin op de scholen in Rotterdam structureel aandacht wordt besteed aan sociale competentie, normen en waarden.

- Casestudies bij zes scholen in Rotterdam die te kenmerken zijn als ‘good practices’. Het doel hiervan is om inzicht te krijgen in hoe effectieve Rotterdamse scholen (basis- en voortgezet onderwijs) werken aan het bevorderen van de sociale competentie en de waarden en normen van hun leerlingen, vanuit welke overwegingen zij dat doen en welke ervaringen zij met de gevolgde werkwijze hebben opgedaan.
- Effectonderzoek bij scholen om na te gaan welke opbrengsten op leerlingniveau door de Rotterdamse scholen worden gerealiseerd en vast te stellen of verschillende werkwijzen leiden tot verschillende opbrengsten. Op 14 basis-scholen en 4 scholen voor voortgezet onderwijs is begin 2006 en begin 2007 de sociale competentie van leerlingen gemeten.

In dit verslag worden de belangrijkste bevindingen op een rij gezet.

Instituut voor de Lerarenopleiding
Amsterdam, juli 2008

Geert ten Dam

1 De inventarisatie

In de inventarisatie staat de volgende vraag centraal:

In hoeverre besteden scholen in Rotterdam structureel aandacht aan sociale competentie, normen en waarden?

Bij een aselechte steekproef van 60 vestigingen van scholen (42 in het primair onderwijs en 18 in het voortgezet onderwijs in Rotterdam) is in april 2005 telefonisch met een vragenlijst nagegaan of, in welke mate en op welke wijze de scholen werk maken van de ontwikkeling van sociale competentie, waarden en normen. Van 51 vestigingen van scholen (38 po en 13 vo) zijn hierover gegevens verkregen.

De gegevens geven voor het schooljaar 2004/2005 het volgende beeld over de scholen voor regulier onderwijs in Rotterdam:

In het primair onderwijs geeft de helft van de scholen aan structurele aandacht te besteden aan de ontwikkeling van normen en waarden en sociale competentie. In het voortgezet onderwijs zeggen tweederde van de scholen er structureel aandacht aan te besteden.

De scholen die er structurele aandacht aan besteden doen dit voor het overgrote deel al gedurende langere tijd (meer dan 3 jaar) en schoolbreed (het grootste deel van het docententeam) – zowel in het primair onderwijs als in het voortgezet onderwijs.

In het primair onderwijs gebruiken 16 scholen (47%) een specifieke methode. Alleen de methode ‘Beter omgaan met jezelf’ wordt vaker genoemd, de overige methoden een enkele keer. In het voortgezet onderwijs wordt door de scholen de methode Leefstijl het meest gebruikt – door 7 van de 10 scholen die aangeven een methode te gebruiken.

In het po en het vo zeggen de scholen met structurele aandacht voor de sociale vorming dit te doen in alle leerjaren. Op een enkele basisschool is het beperkt tot de bovenbouw. Op enkele vo scholen is het juist de onderbouw.

Sociale Competentie in het Rotterdamse Onderwijs

Op de scholen met structurele aandacht voor de sociale vorming is er bij vrijwel alle scholen sprake van een professionaliseringstraject voor docenten – in po en vo. Bij iets minder, maar wel bij veel scholen is er ook begeleiding; in po meer dan in het vo. Tweederde van de basisscholen geeft aan betrokken te zijn bij andere activiteiten en projecten op dit terrein. Vooral de Brede School wordt genoemd en daarnaast meerdere keren Delta-plus. Iets minder dan de helft van de scholen voor voortgezet onderwijs geeft aan betrokken te zijn bij andere activiteiten en projecten op dit terrein. Hiervan noemen slechts enkele scholen een specifiek project – de Brede School en Pot met Goud.

Wat betreft de typering van de werkwijze van de school op het terrein van de sociale vorming bleek dat scholen zichzelf op vrijwel alle onderscheiden aspecten hoog inschatten. Opvallend is in dit licht dat er maar twee aspecten zijn waar een aantal scholen laag bleek te scoren, namelijk de ‘participatie van leerlingen’ en het ‘voordoen en laten oefenen van sociale vaardigheden’. Juist in deze twee aspecten gaat het vooral om het sociale handelen van leerlingen – in alle andere aspecten gaat het vooral om het gedrag van docenten.

2 De casestudies

De centrale vraag in de casestudies is:

Wat doen effectieve Rotterdamse scholen aan het bevorderen van de sociale competentie en de waarden en normen van hun leerlingen, vanuit welke overwegingen doen zij dat en welke ervaringen hebben zij met de gevolgde werkwijze opgedaan?

De casestudies zijn uitgevoerd bij zes scholen die op de een of andere manier *expli-*
ciet aandacht besteden aan sociale competentie en waarden en normen. Bij de selectie van de scholen is gestreefd naar variëteit in de wijze waarop scholen dit doen en is nadrukkelijk gezocht naar scholen die te kenmerken zijn als ‘good practices’. De selectie van de scholen is gemaakt op grond van de bevindingen van de telefonische inventarisatie en suggesties van besturen van scholen, de gemeente, de CED-groep en Stichting De Meeuw.

Van elk van de zes scholen (3 po en 3 vo) zijn aan de hand van gestructureerde interviews gegevens verzameld over de plaats van sociale competentie en waarden en normen binnen de school als gemeenschap. Belangrijke aandachtspunten waren: motieven en doelen, gedeelde visie, beleid, werkwijze, betrokkenheid leerlingen, pedagogisch klimaat. Naast de interviews zijn er ook lesobservaties verricht.

De gegevens zijn in de periode mei tot augustus 2005 verzameld bij de schoolleiding (in totaal 6 directieleden), docenten (in totaal 13) en leerlingen (op 4 scholen). Op één na, een vo-school, gaat het om basis- en vo-scholen met veel allochtone leerlingen (variërend van 80% tot 95%) en veel leerlingen uit zwakke sociale milieus. Twee basisscholen en twee scholen voor voortgezet onderwijs zijn tevens ‘Brede School’.

Wat doen effectieve scholen?

Uit de casestudies van de 6 scholen die als succesvol worden gezien komen drie bevindingen naar voren:

1. Er is niet één aanpak of werkwijze die verklaart waarom deze scholen effectief zijn.
2. De aanpak van de sociale competentie komt bij succesvolle scholen voort uit de visie van de school.
3. Succesvolle scholen zoeken actief naar verbetering van hun aanpak en hebben vaak meerdere activiteiten en projecten in hun onderwijsaanbod.

Deze drie kenmerken staan niet los van elkaar: Het lijkt er op dat deze scholen succesvol zijn omdat hun aanpak past bij de visie van de school en omdat zij vernieuwende scholen zijn met diverse activiteiten die gericht zijn op de sociale ontwikkeling van leerlingen.

Ad 1. Er is een grote diversiteit in de manier waarop scholen de sociale vorming invullen. Er is niet één effectieve aanpak. Voor een deel lijkt de diversiteit in aanpakken te maken hebben met verschillen in de aanleiding om aandacht te besteden aan de sociale ontwikkeling en voor een ander deel met de (onderwijs)visies van scholen. Soms heeft de aandacht voor sociale competentie te maken met de snelle verandering die er heeft plaatsgevonden in de samenstelling van leerlingpopulatie en de problemen die dat met zich mee bracht. Dat bracht met zich mee dat de scholen hun aanpak en visie gingen heroverwegen. Voor deze scholen is de aandacht voor sociale competenties een noodzaak - omdat er in de gezinnen waar deze kinderen uit afkomstig zijn, weinig aandacht is voor de sociaal emotionele ontwikkeling en sociale competenties belangrijk zijn voor het leren op school én het latere functioneren in de maatschappij. Voor andere scholen is de aandacht voor de sociale en emotionele vorming een vanzelfsprekende taak van de school, behorend tot de pedagogische opdracht van de school.

Ad 2. De visie van de school speelt een duidelijke rol bij de keuze om wel of niet een methode voor de sociale ontwikkeling te gebruiken. In de casestudies blijken vier van de zes scholen niet gebruik te maken van een methode voor de sociaal emotionele

ontwikkeling van de leerlingen. Belangrijk argument om géén methode te gebruiken is dat de aandacht voor de sociaal emotionele ontwikkeling in de visie van de school permanent aan de orde moet zijn en dat er dus aandacht voor moet zijn wanneer dat nodig is en niet alleen of pas als er een les is. Op de vier scholen wordt het aan de docenten overgelaten hoe zij in de klas vormgeven aan de sociaal emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Meestal zijn er dan wel afspraken en praktische regels die het gedrag van de teamleden leiden. Uit de casestudies blijkt overigens dat, als het afhangt van de individuele docent, er ook het risico is dat er soms minder aan wordt gedaan – of dat de aanpak van docent tot docent verschilt.

Belangrijke redenen om wel een methode voor de sociaal emotionele ontwikkeling te gebruiken zijn:

- een methode stelt thema's en onderwerpen aan de orde die anders niet makkelijk in de les besproken zouden worden
- een methode biedt docenten veel houvast door concrete aanwijzingen en adviezen
- een methode bevordert een gelijke benadering van de sociale vorming door docenten.

Ook hier gaat het dus om een visie van de school, namelijk op de vormgeving van het onderwijsaanbod.

De rol van de visie bij de aanpak is ook duidelijk bij één school waar aan de ouders een belangrijke rol wordt toegekend in de sociale ontwikkeling van de leerlingen. De school geeft dat vorm door het afleggen van huisbezoeken waarbij gedrag van leerlingen expliciet aan de orde komt op basis van gegevens die de school heeft verkregen via de Sociale Competentie Observatielijst (de zogenoemde SCOL).

Ad 3. Deze succesvolle scholen zijn vooral te kenmerken als scholen die op uiteenlopende manieren actief zoeken naar verbetering van hun aanpak, onder meer op het terrein van de sociale ontwikkeling. Dat heeft tot gevolg dat er op deze scholen niet één aanpak is, maar door de school heen een variëteit aan activiteiten en projecten is, die gericht zijn op de sociale ontwikkeling van leerlingen. Ook worden methoden veranderd en, waar dat nodig en mogelijk is, nieuwe activiteiten ontwikkeld. Dat be-

Sociale Competentie in het Rotterdamse Onderwijs

tekent dat er op deze scholen sprake moet zijn van een breed gedragen vernieuwingsbereidheid bij het team.

3 Het effectonderzoek

In het effectonderzoek staat de vraag centraal *welke opbrengsten op leerlingniveau door de Rotterdamse scholen worden gerealiseerd – en of verschillende werkwijzen van scholen tot verschillende opbrengsten leiden*. Eerst wordt hieronder de opzet van het onderzoek beschreven. Daarna volgt een beschrijving van het meetinstrument dat is gebruikt voor het meten van de sociale competentie van leerlingen.

3.1 Opzet van het effectonderzoek

Voor de vaststelling van de opbrengsten op leerlingniveau zijn op twee momenten metingen gedaan van de sociale competentie, burgerschap, waarden en normen van leerlingen¹. Voor het primair onderwijs was de eerste meting eind 2005/begin 2006 bij groep 7 en de tweede meting begin 2007 bij groep 7 en 8. Voor het voortgezet onderwijs was de eerste meting begin 2006 bij klas 1 en 2 en de tweede meting begin 2007 bij klas 2.

Om na te kunnen gaan of verschillende werkwijzen van scholen tot verschillende opbrengsten leiden worden in het effectonderzoek vier groepen scholen onderscheiden:

- Scholen met een *geïntegreerde aanpak*. Dit zijn scholen die de sociale ontwikkeling van hun leerlingen vorm geven, niet via specifieke lessen, maar geïntegreerd in diverse aspecten van het onderwijs. Deze scholen gebruiken in het algemeen geen specifieke (les)methode voor sociale competentie.

¹ Het begrip ‘burgerschapscompetenties’ wordt opgevat als een specifieke vorm van ‘sociale competentie’. Dit komt overeen met de door de CED-groep voor Rotterdamse scholen ontwikkelde begripsverheldering in het project ‘Alles kids’.

Sociale Competentie in het Rotterdamse Onderwijs

- Scholen met een *methode*. Deze scholen gebruiken voor de sociale ontwikkeling specifiek daarvoor ontwikkelde methoden – met vaak daarbij behorende specifieke lessen.
- De basisscholen uit het *KEOS-project*.
- Scholen *zonder specifieke aandacht* voor het terrein van de sociale competentie.

Voor elk van de vier groepen zijn scholen benaderd voor de meting van de sociale competentie van de leerlingen. De selectie van de scholen is gebeurd op grond van:

- Deelname van de scholen aan de casestudies.
- Suggesties van de werkgroep Monitor en Evaluatie (Gemeente, schoolbesturen, CED-groep, Stichting de Meeuw),
- Bevindingen uit de eerste inventarisatie.

Het bleek niet eenvoudig om voldoende scholen bereid te vinden mee te werken aan het onderzoek: de gevraagde tijdsinvestering van docenten en deelname aan ander onderzoek waren belangrijke redenen om niet mee te willen doen. Dat geldt vooral voor het voortgezet onderwijs. Voor een enkele school bleek het uiteindelijk niet haalbaar om, ondanks de bereidheid om mee te doen, de vragenlijsten daadwerkelijk af te nemen en in te vullen. Voor het primair onderwijs is het geplande aantal scholen vrijwel geheel volgens plan gerealiseerd, voor het voortgezet onderwijs is dat niet het geval.

3.2 De vragenlijst ‘burgerschapscompetenties’

Het meetinstrument Burgerschapscompetenties is ontwikkeld door het Instituut van de Lerarenopleiding in samenwerking met het SCO-Kohnstamm Instituut (Universiteit van Amsterdam), in opdracht van de Programmaraad voor Onderwijskundig Onderzoek (PROO, onderdeel van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk onderzoek (NWO)).

De vragenlijst is bedoeld om zicht te krijgen op de burgerschapscompetenties van kinderen en jongeren in de leeftijd van 11-16 jaar. Burgerschap voor jongeren is voor dit doel nader omschreven als in staat zijn tot:

1. Democratisch handelen
2. Maatschappelijk verantwoord handelen
3. Omgaan met conflicten
4. Omgaan met verschillen

Deze aspecten van burgerschap noemen we de vier sociale taken. Elk van deze sociale taken is in de vragenlijst in vier componenten uiteengelegd: houding, vaardigheid, reflectie en kennis. Bij elke component zijn een aantal uitspraken ('items') geformuleerd. In onderstaand overzicht is per sociale taak van elke component een voorbeelditem opgenomen.

Democratisch handelen

| | <i>Omschrijving</i> | <i>Voorbeelditem</i> |
|-----------|------------------------------|--|
| Houding | Ieders stem willen horen | "In een discussie moet iedereen de kans krijgen iets te zeggen" |
| Vaardigh1 | Voor eigen mening opkomen | "Ik ben goed in duidelijk maken wat ik vind in een discussie" |
| Vaardigh2 | Naar anderen luisteren | "Ik ben goed in snappen hoe een ander denkt" |
| Reflectie | Nadenken over macht, rechten | "Ik denk na over of er naar leerlingen wordt geluisterd op school" |
| Kennis | Kennis over democratie | "Wat is een democratische manier om leerlingen te kiezen die een schoolfeest mogen organiseren?" |

Sociale Competentie in het Rotterdamse Onderwijs

Maatschappelijk verantwoord handelen

| | <i>Omschrijving</i> | <i>Voorbeelditem</i> |
|-----------|--------------------------------------|--|
| Houding | Een ander willen helpen/niet schaden | “Je moet sorry zeggen als je iets hebt gedaan waar de ander verdriet van heeft” |
| Vaardigh | Invoelingsvermogen | “Ik ben goed in me indenken hoe een ander zich voelt en daarmee rekening houden” |
| Reflectie | Nadenken over rechtvaardigheid | “Ik denk na over hoe het komt dat sommige kinderen graag de baas spelen” |
| Kennis | Kennis over sociale regels | “Wat kun je het beste doen als je iemands fiets hebt beschadigd?” |

Omgaan met conflicten

| | <i>Omschrijving</i> | <i>Voorbeelditem</i> |
|-----------|---|--|
| Houding | Standpunt van de ander serieus willen nemen | “Bij een ruzie wil ik uitzoeken waar we het eens zijn en waar we van mening verschillen” |
| Vaardigh | Begrip tonen voor de ander | “Bij een ruzie ben ik goed in weer vrienden maken” |
| Reflectie | Nadenken over ontstaan en oplossen van conflicten | “Bij een ruzie denk ik achteraf na over of ik het beter anders had kunnen aanpakken” |
| Kennis | Kennis over omgaan met conflicten | “Wat kun je het beste doen als jouw vrienden je buurvrouw pesten?” |

Omgaan met verschillen

| | <i>Omschrijving</i> | <i>Voorbeelden</i> |
|-----------|---|--|
| Houding | Positieve houding tegenover verschillen tussen mensen | “Ik vind het leuk om iets te weten van verschillende soorten geloof” |
| Vaardigh | Aanpassen aan anderen | “Ik ben goed in me aanpassen aan andermans regels en gewoonten” |
| Reflectie | Nadenken over verschillen en in- en uitsluiting | “Ik denk na over hoe het komt dat mensen van verschillende afkomst weinig met elkaar omgaan” |
| Kennis | Kennis over omgaan met verschillen | “Wat is een vooroordeel?” |

Elk van de vier componenten heeft in de vragenlijst een eigen type vraagstelling:

- a. houding: hoe goed past deze uitspraak bij jou?*
- b. vaardigheid: hoe goed ben jij in...?*
- c. reflectie: hoe vaak denk jij na over ...?*
- d. kennis: wat weet jij over ...?*

De kinderen konden bij elke vraag steeds kiezen uit vier antwoordalternatieven (zie onderstaande tabel) behalve bij de kennisvragen, daar ging het om de juiste keuze uit drie antwoordalternatieven. De resultaten die in dit verslag worden gepresenteerd met betrekking tot houding, vaardigheid en reflectie zijn dus zelfoordelen van leerlingen.

Sociale Competentie in het Rotterdamse Onderwijs

Antwoodalternatieven

| | <i>Houding</i> | <i>Vaardigheid</i> | <i>Reflectie</i> |
|-----|--------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| 1 = | dat past helemaal niet bij mij | dat kan ik helemaal niet goed | daar denk ik (bijna) nooit over na |
| 2 = | dat past niet erg bij mij | dat kan ik niet zo goed | daar denk ik heel af en toe over na |
| 3 = | dat past wel wat bij mij | dat kan ik best wel goed | daar denk ik vrij vaak over na |
| 4 = | dat past helemaal bij mij | dat kan ik heel goed | daar denk ik vaak over na |

3.3 Resultaten voor het primair onderwijs

3.3.1 De kwaliteit van de vragenlijst ‘burgerschapscompetenties’

De kwaliteit van de vragenlijst bleek op beide meetmomenten redelijk tot goed. Op enkele punten zijn nog verbeteringen aangebracht voor de meting van 2007. De vergelijkingen in dit verslag zijn gebaseerd op de items die overeenkomen in beide metingen. Op grond van diverse analyses op de inhoud van de verschillende schalen zijn uiteindelijk de volgende schalen gebruikt in de analyses:

Voor Democratisch handelen:

- Attitude
- Vaardigheid 1 (voor eigen mening opkomen)
- Vaardigheid 2 (naar anderen luisteren)
- Reflectie
- Kennis

Voor Maatschappelijk handelen

- Attitude
- Reflectie
- Kennis

Voor Omgaan met conflicten

- Attitude
- Vaardigheid (inclusief vaardigheid voor maatschappelijk handelen)
- Reflectie

- Kennis
- Voor Omgaan met verschillen
- Attitude
 - Vaardigheid
 - Reflectie
 - Kennis

3.3.2 Deelnemende scholen en leerlingen

De vragenlijst over sociale competenties is zowel in 2006 als in 2007 in de maanden februari en maart afgenomen. In 2006 is de vragenlijst ingevuld door 345 leerlingen uit groep 7 van 14 Rotterdamse basisscholen. Dezelfde 14 Rotterdamse basisscholen hebben ook in 2007 de vragenlijst aan hun leerlingen voorgelegd. Dit keer hebben 231 leerlingen uit groep 7 en 276 leerlingen uit groep 8 de vragenlijst ingevuld.

| | Aantal leerlingen Rotterdam | | |
|-------------|-----------------------------|---------|--------|
| | Groep 7 | Groep 8 | Totaal |
| 14 scholen | | | |
| Afname 2006 | 345 | | 345 |
| Afname 2007 | 231 | 276 | 507 |

In dit verslag bespreken wij de resultaten van beide metingen en vergelijken we bevindingen van de leerlingen die tweemaal de vragenlijst hebben ingevuld: zowel vorig jaar (2006) in groep 7 als dit jaar (2007) in groep 8.

3.3.3 Vergelijkingen

De resultaten van de leerlingen zijn berekend op het niveau van de groep: groep 7 in 2006, groep 7 in 2007 en groep 8 in 2007. Dat maakt drie vergelijkingen mogelijk:

- Vergelijking van twee groepen 7 (die van de meting 2006 met die van de meting 2007)
- Vergelijking van een groep 7 met een groep 8 (beide meting 2007)

Sociale Competentie in het Rotterdamse Onderwijs

- Vergelijking van dezelfde groep leerlingen (de leerlingen die in 2006 in groep 7 zitten en een jaar later, in 2007, in groep 8).

Met deze vergelijkende analyses wordt een antwoord gegeven op de onderzoeksvraag naar de opbrengsten op leerlingniveau (onderzoeksvraag 3). Vergelijking van de twee groepen 7 geeft aan in hoeverre er in de tijd consistentie is in het 'niveau' van de groepen 7. Vergelijking van groep 7 met groep 8 geeft inzicht in de ontwikkeling van kinderen. Een wat nauwkeurigere meting van de groei van leerlingen van groep 7 naar groep 8 geeft de vergelijking van de scores van dezelfde groep leerlingen in groep 7 en een jaar later in groep 8.

Daarnaast zijn analyses uitgevoerd om antwoord te kunnen geven op de vraag of verschillende manieren waarop scholen aan de sociale competentie van hun leerlingen werken, tot verschillende resultaten leiden (onderzoeksvraag 4). Tot slot is nagegaan of sekse een relevant kenmerk is als het gaat om sociale competentie: zijn er verschillen tussen jongens en meisjes?

3.3.3.1 Vergelijking van twee groepen 7

In deze analyse zijn alle leerlingen die in 2006 in groep 7 zaten en alle leerlingen die in 2007 in groep 7 zaten betrokken. De analyse laat zien of er sprake is van verschillen tussen de twee groepen leerlingen. Eventuele verschillen kunnen het gevolg zijn van verschillen tussen de leerjaarpopulaties en/of van effecten van eventuele veranderingen in de aanpak van het onderwijs op het gebied van sociale competenties. De bevindingen zijn weergegeven in tabel 3.1.

Tabel 3.1 Leerlingresultaten groep 7 2006 en groep 7 2007: gemiddelde scores per schaal.
(Waarden 1-4 (1=laag, etc.), bij kennis: % goed)

| sociale taken | 2006 | 2007 |
|---|--------------------|--------------------|
| | Groep 7 (n=345) | Groep 7 (n=231) |
| democratisch handelen | | |
| - attitude | 3,5 | 3,6 |
| - vaardigheid 1 | 3,1 | 3,2 |
| - vaardigheid 2 | 3,2 | 3,2 |
| - reflectie | 2,5 | 2,7* |
| - kennis | 0,56 | 0,64* |
| maatschappelijke verantwoordelijkheid | | |
| - attitude | 3,3 | 3,4 |
| - vaardigheid (incl. omgaan met conflicten) | | |
| - reflectie | 2,5 | 2,6 |
| - kennis | 0,58 | 0,74* |
| omgaan met conflicten | | |
| - attitude | 3,0 | 3,0 |
| - vaardigheid (incl. maatschappelijke verantwoordelijkheid) | 3,1 | 3,1 |
| - reflectie | 2,5 | 2,6 |
| - kennis | 0,60 | 0,63 |
| omgaan met verschillen | | |
| - attitude | 3,2 | 3,2 |
| - vaardigheid | 3,1 | 3,1 |
| - reflectie | 2,3 | 2,4 |
| - kennis | 0,47 | 0,60* |

* sign $p < 0.05$

Uit tabel 3.1 blijkt dat er wat betreft de kennis van leerlingen een verschil lijkt te zijn tussen de twee groepen 7. De groep 7 leerlingen in 2007 hebben op drie van de vier

Sociale Competentie in het Rotterdamse Onderwijs

kennisschalen een significant hogere score dan de leerlingen in 2006. Alleen op omgaan met conflicten is er geen significant kennisverschil.

3.3.3.2 Vergelijking van groep 7 en groep 8 (meting 2007)

In deze analyses zijn alleen de leerlingen betrokken die in 2007 de vragenlijst invulden. De leerlingen uit groep 7 zijn vergeleken met de leerlingen uit groep 8. De vergelijking laat zien of er verschillen zijn tussen de twee leeftijdsgroepen danwel leerjaarpopulaties. De bevindingen staan in tabel 3.2.

Tabel 3.2. Leerlingresultaten naar leeftijdsgroep (groep 7 en 8) meting 2007. Gemiddelde scores per schaal. (Waarden 1-4 (1=laag, etc.), bij kennis: % goed)

| sociale taken | Groep 7 (n=231) | Groep 8 (n=276) |
|---|--------------------|--------------------|
| democratisch handelen | | |
| - attitude | 3,6 | 3,6 |
| - vaardigheid 1 | 3,2 | 3,2 |
| - vaardigheid 2 | 3,2 | 3,1 |
| - reflectie | 2,7 | 2,5* |
| - kennis | 64% | 74%* |
| maatschappelijk verantwoordelijk handelen | | |
| - attitude | 3,4 | 3,2* |
| - vaardigheid (incl. omgaan met conflicten) | | |
| - reflectie | 2,6 | 2,4* |
| - kennis | 74% | 75% |
| omgaan met conflicten | | |
| - attitude | 3,0 | 2,8* |
| - vaardigheid (incl. maatschappelijke verantwoordelijkheid) | 3,1 | 3,0* |
| - reflectie | 2,6 | 2,5 |
| - kennis | 63% | 65% |
| omgaan met verschillen | | |
| - attitude | 3,2 | 3,1 |
| - vaardigheid | 3,1 | 3,1 |
| - reflectie | 2,4 | 2,2* |
| - kennis | 60% | 71%* |

* sign $p < 0.05$

Uit tabel 3.2 blijkt dat de leerlingen in groep 8 op een aantal punten verschillen van de leerlingen in groep 7. Het meest opvallend zijn hier de verschillen in de reflectie (de mate waarin leerlingen nadenken over..). Op drie van de vier taken scoren de leer-

Sociale Competentie in het Rotterdamse Onderwijs

lingen in groep 8 significant lager op reflectie dan de leerlingen in groep 7. Op de kennisschalen scoren de leerlingen in groep 8 op twee van de vier taken significant hoger dan de leerlingen in groep 7: op democratisch handelen en op omgaan met verschillen. Op twee van de vier taken is er een lagere score voor de houding van de leerlingen in groep 8 in vergelijking met groep 7: voor maatschappelijk handelen en voor omgaan met conflicten.

3.3.3.3 Ontwikkeling van groep 7 naar groep 8

In deze analyse zijn alleen de leerlingen betrokken die zowel aan de 1^e meting in 2006 (toen zij in groep 7 zaten) hebben deelgenomen als aan de 2^e meting in 2007 (toen zij in groep 8 zaten). Nagegaan is in hoeverre er na verloop van een jaar sprake is van een ontwikkeling van de leerlingen op het gebied van hun sociale competentie. In tabel 3.3 staan de gemiddelde scores van de leerlingen die, de eerste keer in groep 7 (2006) en de tweede keer in groep 8 (2007).

Tabel 3.3 Overzicht resultaten zelfde leerlingen in opeenvolgende jaren 2006 (groep 7) en 2007 (groep 8). Gemiddelde scores per schaal. (Waarden 1-4 (1=laag, etc.), bij kennis: % goed)

| sociale taken | 2006 | 2007 |
|---|--------------------|-----------------|
| | Groep 7 (n=273) | Groep 8 (n=273) |
| democratisch handelen | | |
| - attitude | 3,5 | 3,6* |
| - vaardigheid 1 | 3,1 | 3,2 |
| - vaardigheid 2 | 3,2 | 3,1 |
| - reflectie | 2,5 | 2,5 |
| - kennis | 56% | 0,74* |
| maatschappelijk verantwoordelijk handelen | | |
| - attitude | 3,3 | 3,2* |
| - vaardigheid (incl. omgaan met conflicten) | | |
| - reflectie | 2,5 | 2,4* |
| - kennis | 58% | 0,75* |
| omgaan met conflicten | | |
| - attitude | 3,0 | 2,8* |
| - vaardigheid (incl. maatschappelijke verantwoordelijkheid) | 3,1 | 3,0* |
| - reflectie | 2,5 | 2,5 |
| - kennis | 61% | 0,65* |
| omgaan met verschillen | | |
| - attitude | 3,2 | 3,1* |
| - vaardigheid | 3,1 | 3,1 |
| - reflectie | 2,3 | 2,2 |
| - kennis | 48% | 0,71* |

* Het verschil is significant ($p < 0.05$)

Sociale Competentie in het Rotterdamse Onderwijs

Uit tabel 3.3 blijkt dat op iets meer dan de helft van de gemeten aspecten van sociale competentie de leerlingen in groep 8 verschillen ten opzichte van een jaar eerder in groep 7. Op sommige aspecten zien we vooruitgang, op andere aspecten achteruitgang. Het vaakst boeken de leerlingen vooruitgang op het cognitieve vlak. Bij alle sociale taken beantwoorden zij meer kennisvragen goed.

Bij de attitude van leerlingen zien we het vaakst een achteruitgang. De leerlingen scoren in groep 8 alleen hoger op de attitude bij de taak democratisch handelen, bij de drie andere sociale taken scoren zij op de attitudevragen iets lager dan een jaar eerder. Als het gaat om reflectie scoren de leerlingen ongeveer hetzelfde als vorig jaar, alleen bij de taak maatschappelijke verantwoordelijk handelen is achteruitgang te zien.

Ook op de vragen over vaardigheden scoren de leerlingen ongeveer hetzelfde als vorig jaar, en ook hier scoren de leerlingen alleen bij de sociale taak maatschappelijke verantwoordelijk handelen / omgaan met conflicten in 2007 lager dan het jaar daarvoor.

3.3.4 Verschillen tussen scholen met een verschillende aanpak

Eén van de vragen in het onderzoek is de vraag in hoeverre scholen die verschillen in hun pedagogisch-didactische aanpak van sociale competentie, verschillende effecten bereiken bij hun leerlingen. In het onderzoek zijn voor het primair onderwijs vier groepen scholen onderscheiden.

- Scholen met een *geïntegreerde aanpak*. Dit zijn scholen die de sociale ontwikkeling van hun leerlingen vorm geven, niet via specifieke lessen, maar geïntegreerd in diverse aspecten van het onderwijs. Deze scholen gebruiken in het algemeen geen specifieke (les)methode voor sociale competentie.
- Scholen met een *methode*. Deze scholen gebruiken voor de sociale ontwikkeling specifiek daarvoor ontwikkelde methoden – met vaak daarbij behorende specifieke lessen.
- De basisscholen uit het *KEOS-project*.
- Scholen *zonder specifieke aandacht* voor het terrein van de sociale competentie.

In tabel 3.4 tot en met 3.6 staat de samenstelling van de vier groepen scholen naar aantal scholen, leerlingaantallen en de verdeling van jongens en meisjes. Het betreft groep 7 meting 2006 (tabel 3.4), groep 7 meting 2007 (tabel 3.5) en groep 8 meting 2007 (tabel 3.6).

Tabel 3.4 Samenstelling van de vier groepen Rotterdamse basisscholen, meting 2006, groep 7

| werkwijze | aantal scholen | aantal leerl. | aantal meisjes | aantal jongens |
|---------------------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <i>geïntegreerd</i> | 5 | 101 | 45 | 49 |
| <i>methode voor soc comp</i> | 4 | 81 | 35 | 44 |
| <i>KEOS</i> | 2 | 59 | 20 | 30 |
| <i>geen specifieke aandacht</i> | 3 | 67 | 33 | 30 |
| <i>totaal</i> | 14 | 308 | 133 | 153 |

Tabel 3.5 Samenstelling van de vier groepen Rotterdamse basisscholen, meting 2007, groep 7

| werkwijze | aantal scholen | aantal leerl. | aantal meisjes | aantal jongens |
|---------------------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <i>geïntegreerd</i> | 5 | 95 | 47 | 48 |
| <i>methode voor soc comp</i> | 4 | 79 | 46 | 33 |
| <i>KEOS</i> | 2 | 27 | 11 | 16 |
| <i>geen specifieke aandacht</i> | 3 | 30 | 12 | 18 |
| <i>totaal</i> | 14 | 231 | 116 | 115 |

Sociale Competentie in het Rotterdamse Onderwijs

Tabel 3.6 Samenstelling van de vier groepen Rotterdamse basisscholen, meting 2007, groep 8

| werkwijze | aantal scholen | aantal leerl. | aantal meisjes | aantal jongens |
|---------------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|
| <i>geïntegreerd</i> | 5 | 96 | 43 | 53 |
| <i>methode voor soc comp</i> | 4 | 60 | 28 | 32 |
| <i>KEOS</i> | 2 | 53 | 22 | 31 |
| <i>geen specifieke aandacht</i> | 3 | 39 | 23 | 16 |
| <i>totaal</i> | 14 | 248 | 116 | 132 |

In tabel 3.7 tot en met 3.9 staan de scores van de leerlingen onderscheiden naar de werkwijze van de scholen. Tabel 3.7 bevat de bevindingen van groep 7 meting 2006, tabel 3.8 de bevindingen van groep 7 meting 2007 en tabel 3.9 de bevindingen van groep 8 meting 2007. De vergelijkingen hierna, tussen de groepen scholen op basis van hun pedagogisch-didactische benadering, presenteren we gezien het kleine aantal scholen per groep met de nodige voorzichtigheid

Tabel 3.7 De sociale competentie van leerlingen onderscheiden naar vier groepen scholen qua werkwijze. Meting 2006 groep 7 n=308

| Groep 7 (2006) | 1. geintegr | 2. meth | 3. KEOS | 4. geen specif aandacht | significante verschillen* |
|--|----------------|------------|------------|-------------------------------|------------------------------|
| | n=101 | n=81 | n=59 | n=67 | |
| Sociale taken | | | | | |
| democratisch handelen | | | | | |
| <i>attitude</i> | 3,5 | 3,5 | 3,4 | 3,7 | 4 - 3 |
| <i>vaardigheid1</i> | 3,0 | 3,1 | 3,1 | 3,4 | 4 - 1 |
| <i>vaardigheid2</i> | 3,1 | 3,2 | 3,0 | 3,4 | 4 - 1,3 |
| <i>reflectie</i> | 2,2 | 2,5 | 2,5 | 2,8 | 4 - 3,1,2 |
| <i>kennis</i> | 54% | 63% | 53% | 55% | |
| Maatschappelijk verantwoordelijk handelen | | | | | |
| <i>attitude</i> | 3,2 | 3,4 | 3,3 | 3,6 | 4 - 1,3 |
| <i>vaardigheid</i> | | | | | |
| <i>reflectie</i> | 2,3 | 2,5 | 2,5 | 2,7 | 4 - 1 |
| <i>kennis</i> | 57% | 62% | 55% | 58% | |
| conflict oplossen | | | | | |
| <i>attitude</i> | 2,9 | 3,0 | 2,8 | 3,3 | 4 - 1,3 |
| <i>vaardigheid</i> | 3,0 | 3,1 | 3,0 | 3,1 | |
| <i>reflectie</i> | 2,3 | 2,6 | 2,5 | 2,6 | |
| <i>kennis</i> | 61% | 68% | 49% | 61% | 2 - 3 |
| omgaan met verschillen | | | | | |
| <i>attitude</i> | 3,1 | 3,2 | 3,2 | 3,5 | 4 - 1 |
| <i>vaardigheid</i> | 2,9 | 3,1 | 3,0 | 3,4 | 4 - 1 |
| <i>reflectie</i> | 2,1 | 2,2 | 2,4 | 2,6 | 4 - 1 |
| <i>kennis</i> | 48% | 49% | 46% | 47% | |

*Significante verschillen: 4 - 1,2,3 betekent: groep 4 scoort significant hoger dan groepen 1, 2 en 3. (p<0,05)

Sociale Competentie in het Rotterdamse Onderwijs

Uit tabel 3.7 blijkt dat er op nogal wat aspecten van sociale competentie verschillen zijn tussen scholen met uiteenlopende werkwijzen voor het bevorderen van de sociale competentie bij hun leerlingen. De groep van drie scholen die geen specifieke aandacht besteedt aan het bevorderen van de sociale competentie van hun leerlingen, scoren bij vrijwel alle gevonden verschillen het hoogste in vergelijking met de andere groepen. Vooral het verschil met de groep scholen met een geïntegreerde aanpak valt op.

Alleen op de kennisschaal bij de sociale taak omgaan met conflicten, blijkt de groep scholen die werken met een methode het beter te doen. De leerlingen op de scholen die werken met een methode, beantwoorden als het gaat om conflicten oplossen, meer kennisvragen goed.

Tabel 3.8 De sociale competentie van leerlingen onderscheiden naar de vier groepen scholen qua werkwijze. Meting 2007 groep 7 n=231.

| Groep 7 (2007) | 1. geintegr | 2. meth | 3. KEOS | 4. geen specif aandacht | significante verschillen* |
|--|----------------|------------|------------|-------------------------------|------------------------------|
| | n=95 | n=79 | n=27 | n=30 | |
| sociale taken | | | | | |
| democratisch handelen | | | | | |
| <i>attitude</i> | 3,6 | 3,5 | 3,7 | 3,7 | |
| <i>vaardigheid1</i> | 3,2 | 3,2 | 3,4 | 3,0 | |
| <i>vaardigheid2</i> | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 3,0 | |
| <i>reflectie</i> | 2,8 | 2,6 | 2,6 | 2,5 | |
| <i>kennis</i> | 65% | 67% | 56% | 64% | |
| maatschappelijk verantwoordelijk handelen | | | | | |
| <i>attitude</i> | 3,4 | 3,4 | 3,3 | 3,3 | |
| <i>vaardigheid</i> | | | | | |
| <i>reflectie</i> | 2,7 | 2,5 | 2,6 | 2,5 | |
| <i>kennis</i> | 72% | 81% | 67% | 68% | 2 - 3 |
| conflict oplossen | | | | | |
| <i>attitude</i> | 3,0 | 3,1 | 3,0 | 2,9 | |
| <i>vaardigheid</i> | 3,2 | 3,1 | 3,2 | 2,9 | |
| <i>reflectie</i> | 2,7 | 2,6 | 2,7 | 2,4 | |
| <i>kennis</i> | 61% | 70% | 60% | 55% | 2 - 4 |
| omgaan met verschillen | | | | | |
| <i>attitude</i> | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 3,1 | |
| <i>vaardigheid</i> | 3,1 | 3,1 | 3,2 | 2,9 | |
| <i>reflectie</i> | 2,4 | 2,4 | 2,5 | 2,1 | |
| <i>kennis</i> | 58% | 65% | 52% | 58% | |

*Significante verschillen: 4 – 1,2,3 betekent: groep 4 scoort significant hoger dan groepen 1, 2 en 3. (p<0,05)

Sociale Competentie in het Rotterdamse Onderwijs

Uit tabel 3.8 blijkt dat bij de leerlingen uit groep 7 meting 2007 aanzienlijk minder verschillen worden gevonden tussen de scholen met een verschillende werkwijze dan bij de leerlingen die een jaar eerder – in 2006 - in groep 7 zaten. Mogelijk heeft dit te maken met de kleine aantallen leerlingen in groep 3 (de KEOS scholen) en groep 4 (de scholen zonder specifieke aandacht), waardoor verschillen minder snel significant zijn. Ook kan het te maken hebben met toevallige verschillen tussen dezelfde groepen 7 maar samengesteld uit andere leerlingen – eerder zagen we al dat de twee groepen 7 op de kennisschalen van elkaar verschillen in hun sociale competentiescores.

Tabel 3.9 De sociale competentie van leerlingen onderscheiden naar de vier groepen scholen qua werkwijze. Meting 2007 groep 8 n=248.

| Groep 8 (2007) | 1. geintegr | 2. meth | 3. KEOS | 4. geen specif aandacht | significante verschillen* |
|--|----------------|------------|------------|-------------------------------|------------------------------|
| | n=96 | n=60 | n=53 | n=39 | |
| sociale taken | | | | | |
| democratisch handelen | | | | | |
| <i>attitude</i> | 3,5 | 3,6 | 3,6 | 3,8 | 4 – 1,2 |
| <i>vaardigheid1</i> | 3,2 | 3,1 | 3,2 | 3,3 | |
| <i>vaardigheid2</i> | 3,0 | 3,1 | 3,1 | 3,3 | |
| <i>reflectie</i> | 2,3 | 2,5 | 2,6 | 2,6 | |
| <i>kennis</i> | 74% | 79% | 67% | 77% | 2 - 3 |
| maatschappelijk verantwoordelijk handelen | | | | | |
| <i>attitude</i> | 3,2 | 3,1 | 3,2 | 3,6 | 4 – 1, 2,3 |
| <i>vaardigheid</i> | | | | | |
| <i>reflectie</i> | 2,1 | 2,4 | 2,5 | 2,5 | |
| <i>kennis</i> | 75% | 78% | 67% | 79% | |
| conflict oplossen | | | | | |
| <i>attitude</i> | 2,7 | 2,9 | 2,8 | 3,0 | |
| <i>vaardigheid</i> | 2,8 | 3,1 | 3,0 | 3,1 | |
| <i>reflectie</i> | 2,4 | 2,5 | 2,6 | 2,4 | |
| <i>kennis</i> | 65% | 69% | 57% | 73% | 4 - 3 |
| omgaan met verschillen | | | | | |
| <i>attitude</i> | 3,1 | 3,1 | 3,2 | 3,4 | 4 – 1,2 |
| <i>vaardigheid</i> | 3,0 | 3,1 | 3,2 | 3,1 | |
| <i>reflectie</i> | 2,1 | 2,2 | 2,3 | 2,2 | |
| <i>kennis</i> | 68% | 79% | 69% | 74% | |

*Significante verschillen: 4 – 1,2,3 betekent: groep 4 scoort significant hoger dan groepen 1, 2 en 3. (p<0,05)

Sociale Competentie in het Rotterdamse Onderwijs

In tabel 3.7 en 3.9 gaat het voor een groot deel om dezelfde leerlingen, de leerlingen die in 2006 in groep 7 zaten (tabel 3.7) en in 2007 in groep 8 (tabel 3.9). Vergelijking van tabel 3.7 met tabel 3.9 laat zien dat er in 2007 ook in de scores van de groep 8 leerlingen minder verschillen zijn tussen de vier groepen scholen dan in 2006. Met uitzondering van de sociale taak democratisch handelen, zijn er de overige drie taken in 2007 minder verschillen tussen de onderscheiden werkwijzen dan in 2006. Waar er wel verschillen zijn, scoort wel steeds de groep scholen die geen specifieke aandacht besteedt aan de sociale competentie het hoogste in vergelijking met de drie andere groepen. Ook nu weer valt vooral het verschil op met de groep scholen met een geïntegreerde aanpak.

Net als in 2006 blijkt de groep scholen met een methode het beter te doen op een van de kennis schalen, nu bij de sociale taak democratisch handelen.

3.3.5 Meisjes-jongens

Tot slot zijn we nagegaan of er verschillen zijn tussen jongens en meisjes in sociale competentie. Bij drie sociale taken in de meting van 2006 (leerlingen groep 7) vinden we enkele verschillen tussen meisjes en jongens. Vooral op de vragen over het omgaan met conflicten blijken meisjes hoger te scoren: ze hebben een 'betere' houding, schatten hun eigen vaardigheid op dit gebied wat hoger in en ze hebben meer feitelijke kennis. De resultaten staan in tabel 3.10 en 3.11.

Tabel 3.10 Leerlingresultaten naar sekse op twee meetmomenten (groep 7, meting 2006 en 2007).
Gemiddelde scores per schaal. (Waarden 1-4 (1=... etc.), bij kennisitems: % goed)

| sociale taken | 2006 | 2006 | 2007 | 2007 |
|---|---------|---------|---------|---------|
| | Groep 7 | Groep 7 | Groep 7 | Groep 7 |
| | Jongen | Meisje | Jongen | Meisje |
| | n=172 | n=151 | n=115 | n=116 |
| democratisch handelen | | | | |
| - attitude | 3,5 | 3,5 | 3,6 | 3,6 |
| - vaardigheid 1 | 3,2 | 3,0* | 3,2 | 3,3 |
| - vaardigheid 2 | 3,1 | 3,3* | 3,1 | 3,3 |
| - reflectie | 2,5 | 2,5 | 2,7 | 2,6 |
| - kennis | 56% | 57% | 60% | 69%* |
| maatschappelijk verantwoordelijk handelen | | | | |
| - attitude | 3,3 | 3,4* | 3,2 | 3,5 |
| - vaardigheid (incl. omgaan met conflicten) | 2,5 | 2,5 | 2,6 | 2,6 |
| - reflectie | 57% | 58% | 70% | 78%* |
| - kennis | | | | |
| omgaan met conflicten | | | | |
| - attitude | 2,9 | 3,1* | 3,0 | 3,1 |
| - vaardigheid (incl. maatschappelijke verantwoordelijkheid) | 3,0 | 3,2* | 3,0 | 3,2* |
| - reflectie | 2,5 | 2,5 | 2,6 | 2,6 |
| - kennis | 56% | 65%* | 57% | 69%* |
| omgaan met verschillen | | | | |
| - attitude | 3,2 | 3,3 | 3,1 | 3,3* |
| - vaardigheid | 3,1 | 3,1 | 3,0 | 3,3* |
| - reflectie | 2,3 | 2,3 | 2,3 | 2,4 |
| - kennis | 47% | 49% | 55% | 63%* |

* sign $p < 0.05$

Sociale Competentie in het Rotterdamse Onderwijs

Tabel 3.11 leerlingresultaten naar sekse (groep8), meting 2007. Gemiddelde scores per schaal

| sociale taken | 2007 | 2007 |
|--|----------------------------|----------------------------|
| | Groep 8 Jongen n=147 | Groep 8 Meisje n=129 |
| democratisch handelen | | |
| - <i>attitude</i> | 3,6 | 3,7 |
| - <i>vaardigheid 1</i> | 3,2 | 3,2 |
| - <i>vaardigheid 2</i> | 3,0 | 3,2* |
| - <i>reflectie</i> | 2,5 | 2,5 |
| - <i>kennis</i> | 71% | 78%* |
| maatschappelijk verantwoordelijk handelen | | |
| - <i>attitude</i> | 3,2 | 3,3* |
| - <i>vaardigheid (incl. omgaan met conflicten)</i> | | |
| - <i>reflectie</i> | 2,3 | 2,4* |
| - <i>kennis</i> | 72% | 78% |
| omgaan met conflicten | | |
| - <i>attitude</i> | 2,8 | 2,9 |
| - <i>vaardigheid (incl. maatschappelijke verantwoordelijkheid)</i> | 2,9 | 3,0* |
| - <i>reflectie</i> | 2,4 | 2,5 |
| - <i>kennis</i> | 61% | 69%* |
| omgaan met verschillen | | |
| - <i>attitude</i> | 3,0 | 3,3* |
| - <i>vaardigheid</i> | 3,0 | 3,2* |
| - <i>reflectie</i> | 2,1 | 2,2 |
| - <i>kennis</i> | 70% | 72% |

* sign $p < 0.05$

Uit tabel 3.10 en 3.11 blijkt dat in de meting van 2007 (de leerlingen groep 8) iets meer verschillen tussen jongens en meisjes naar voren komen, bij alle vier de sociale

taken zien we een of meer verschillen. In afwijking van de bevindingen in 2006 liggen de verschillen in 2007 voornamelijk bij het omgaan met verschillen. Meisjes scoren bij deze taak op drie componenten hoger dan de jongens: ze hebben een 'betere' houding, schatten hun eigen vaardigheid hoger in en ze hebben meer feitelijke kennis als het gaat om omgaan met verschillen.

3.3.6 Algemene conclusies primair onderwijs

Op alle vier de sociale taken zijn de scores bij *attitude* en *vaardigheid* behoorlijk hoog (steeds ongeveer 3, bij een minimum van 1 en een maximum van 4). De kinderen zijn in deze opzichten dus tamelijk competent

Bij alle vier de sociale taken zijn de scores voor *reflectie* (ik denk na over) wat lager (rond de 2,5).

Op het cognitieve vlak zien we verschillen tussen dezelfde groepen leerlingen. De ene groep 7 beantwoordt meer kennis vragen goed (voldoende) dan de andere groep (meting 2006). Kijken we naar dezelfde leerlingen die twee maal de vragenlijst hebben ingevuld, dan zien we dat op alle vier de sociale taken de leerlingen als zij in groep 8 zitten hogere cijfers halen voor hun *kennis* (tussen een 6.5 en een 7.5) dan toen zij nog in groep 7 zaten (tussen een 4.7 en een 6.0). De leerlingen van groep 7 uit de eerste meting zijn grotendeels de leerlingen uit groep 8 van de tweede meting. Op het cognitieve vlak is er dus sprake van enige groei: de leerlingen beantwoordden in groep 8 meer van de kennisvragen goed dan toen zij nog in groep 7 zaten.

3.4 De resultaten in het voortgezet onderwijs

3.4.1 Deelnemende scholen en leerlingen

Net als in het basisonderwijs is de vragenlijst over sociale competenties zowel in 2006 als in 2007 in de maanden februari en maart afgenomen. In 2006 is de vragenlijst ingevuld door 146 leerlingen uit de eerste klas en 147 leerlingen uit de 2^e klas van vier Rotterdamse scholen voor voortgezet onderwijs.

Sociale Competentie in het Rotterdamse Onderwijs

In 2007 is de vragenlijst alleen afgenomen bij de leerlingen in de tweede klas die ook in 2006 toen zij in de eerste klas zaten, aan het onderzoek hadden meegedaan. Dat waren 109 leerlingen.

Aantal leerlingen vo Rotterdam

| 4 vo-scholen | Klas 1 | Klas 2 | Totaal |
|--------------|--------|--------|--------|
| Afname 2006 | 146 | 147 | 293 |
| Afname 2007 | | 109 | 109 |

In de volgende paragraaf bespreken wij de bevindingen van de leerlingen die tweemaal de vragenlijst hebben ingevuld: zowel in 2006 in klas 1 als in 2007 in klas 2.

3.4.2 De kwaliteit van de vragenlijst 'burgerschapscompetenties'

Ook voor het voortgezet onderwijs is de kwaliteit van de vragenlijst voor het meten van de sociale competentie op beide meetmomenten redelijk tot goed. Op enkele punten zijn nog verbeteringen aangebracht voor de meting van 2007. De vergelijkingen in dit verslag zijn gebaseerd op de items die overeenkomen in beide metingen. In het voortgezet onderwijs zijn dezelfde schalen gebruikt als in het primair onderwijs.

3.4.3 Vergelijkingen

De resultaten van de leerlingen zijn berekend op het niveau van het leerjaar: leerjaar 1 en leerjaar 2 in 2006 en leerjaar 2 in 2007. Dat maakt weer drie vergelijkingen mogelijk:

- Vergelijking van twee leerjaren 2 (die van de meting 2006 met die van de meting 2007)
- Vergelijking van een leerjaar 1 met leerjaar 2 (beide meting 2007)
- Vergelijking van dezelfde groep leerlingen: in leerjaar 1 in 2006 en een jaar later, in 2007, in leerjaar 2.

Met deze vergelijkende analyses wordt een antwoord gegeven op de onderzoeksvraag naar de opbrengsten op leerlingniveau (onderzoeksvraag 3). Vergelijking van de twee

leerjaren 2 geeft aan in hoeverre er in de tijd consistentie is in het 'niveau' van de groepen 7. Vergelijking van leerjaar 1 met leerjaar 2 geeft inzicht in de ontwikkeling van kinderen. Een wat nauwkeurigere meting van de groei van leerlingen van leerjaar 1 naar leerjaar 2 geeft de vergelijking van de scores van dezelfde groep leerlingen in leerjaar 1 en een jaar later in leerjaar 2.

In het voortgezet onderwijs is niet nagegaan of verschillende manieren waarop scholen aan de sociale competentie van hun leerlingen werken, tot verschillende resultaten leiden (onderzoeksvraag 4). De aantallen scholen per werkwijze zijn hiervoor te klein en bovendien zijn er duidelijke verschillen in leerlingpopulatie tussen de scholen met verschillende werkwijzen. Wel is ook nagegaan of sekse een relevant kenmerk is als het gaat om sociale competentie: zijn er verschillen tussen jongens en meisjes?

3.4.3.1 Vergelijking van twee leerjaren 2

In deze analyse zijn alle leerlingen die in 2006 in leerjaar 2 zaten en alle leerlingen die in 2007 in leerjaar 2 zaten betrokken. De analyse laat zien of er sprake is van verschillen tussen de twee groepen leerlingen. Eventuele verschillen kunnen het gevolg zijn van verschillen tussen de leerjaarpopulaties en/of van effecten van eventuele veranderingen in de aanpak van het onderwijs op het gebied van sociale competenties. De bevindingen zijn weergegeven in tabel 3.12.

Sociale Competentie in het Rotterdamse Onderwijs

Tabel 3.12 Leerlingresultaten leerjaar 2 in 2006 en leerjaar 2 in 2007: gemiddelde scores per schaal. (Waarden 1-4 (1=laag, etc.), bij kennis: % goed

| sociale taken | 2006 | 2007 |
|---|--------------------------|--------------------------|
| | Leerjaar 2 vo (n=147) | Leerjaar 2 vo (n=113) |
| democratisch handelen | | |
| - attitude | 3,7 | 3,6 |
| - vaardigheid 1 | 3,3 | 3,3 |
| - vaardigheid 2 | 3,1 | 3,1 |
| - reflectie | 2,3 | 2,4 |
| - kennis | 70% | 76%* |
| maatschappelijk verantwoordelijk handelen | | |
| - attitude | 3,1 | 3,1* |
| - vaardigheid (incl. omgaan met conflicten) | | |
| - reflectie | 2,2 | 2,3 * |
| - kennis | 64% | 71%* |
| omgaan met conflicten | | |
| - attitude | 2,8 | 2,9 |
| - vaardigheid (incl. maatschappelijke verantwoordelijkheid) | 2,9 | 3,0 |
| - reflectie | 2,5 | 2,5 |
| - kennis | 54% | 58% |
| omgaan met verschillen | | |
| - attitude | 2,9 | 3,1 |
| - vaardigheid | 3,1 | 3,2 |
| - reflectie | 2,2 | 2,1* |
| - kennis | 58% | 75%* |

* sign $p < 0.05$

Uit tabel 3.12 blijkt dat er wat betreft de kennis van leerlingen een verschil lijkt te zijn tussen de twee leerjaren 2. De tweedeklassers in 2007 hebben op drie van de vier

kennisschalen een significant hogere score dan de tweedeklassers in 2006. Alleen op omgaan met conflicten is er geen significant kennisverschil.

3.4.3.2 Vergelijking van leerjaar 1 en leerjaar 2 (meting 2006)

In deze analyse zijn alle leerlingen die in 2006 in leerjaar 1 zaten en alle leerlingen die in 2006 in leerjaar 2 zaten betrokken. De analyse laat zien of er sprake is van verschillen tussen de twee groepen leerlingen. Eventuele verschillen kunnen het gevolg zijn van verschillen tussen de leerjaarpopulaties en/of van effecten van eventuele veranderingen in de aanpak van het onderwijs op het gebied van sociale competenties. De bevindingen zijn weergegeven in tabel 3.13.

Sociale Competentie in het Rotterdamse Onderwijs

Tabel 3.13 *Leerlingresultaten leerjaar 1 en leerjaar 2 in 2006: gemiddelde scores per schaal.*
(Waarden 1-4 (1=laag, etc.), bij kennis: % goed)

| sociale taken | 2006 | 2006 |
|--|--------------------------|--------------------------|
| | Leerjaar 1 vo (n=113) | Leerjaar 2 vo (n=147) |
| democratisch handelen | | |
| - <i>attitude</i> | 3,7 | 3,7 |
| - <i>vaardigheid 1</i> | 3,4 | 3,3 |
| - <i>vaardigheid 2</i> | 3,2 | 3,1 |
| - <i>reflectie</i> | 2,5 | 2,3 |
| - <i>kennis</i> | 67% | 70% |
| maatschappelijk verantwoordelijk handelen | | |
| - <i>attitude</i> | 3,3 | 3,1 |
| - <i>vaardigheid (incl. omgaan met conflicten)</i> | | |
| - <i>reflectie</i> | 2,4 | 2,2 |
| - <i>kennis</i> | 60% | 64% |
| omgaan met conflicten | | |
| - <i>attitude</i> | 2,9 | 2,8 |
| - <i>vaardigheid (incl. maatschappelijke verantwoordelijkheid)</i> | 3,1 2,6 | 2,9 2,5 |
| - <i>reflectie</i> | 59% | 54% |
| - <i>kennis</i> | | |
| omgaan met verschillen | | |
| - <i>attitude</i> | 3,1 | 2,9 |
| - <i>vaardigheid</i> | 3,1 | 3,1 |
| - <i>reflectie</i> | 2,3 | 2,2 |
| - <i>kennis</i> | 56% | 58% |

Uit tabel 3.13 blijkt dat er ten aanzien van de sociale competentie in 2006 geen significante verschillen zijn tussen leerjaar 1 en leerjaar 2.

3.4.3.3 Ontwikkeling van leerjaar 1 naar leerjaar 2

In deze analyse zijn alleen de leerlingen betrokken die zowel aan de 1^e meting in 2006 als aan de 2^e meting in 2007 hebben deelgenomen. Nagegaan is hoeverre er na verloop van een jaar sprake is van (individuele) groei van de leerlingen op het gebied van sociale competenties. In onderstaande tabel staan de gemiddelde scores van dezelfde leerlingen voor de meting in 2006 en die in 2007.

Sociale Competentie in het Rotterdamse Onderwijs

Tabel 3.14 Resultaten zelfde leerlingen in opeenvolgende jaren 2006 (klas 1) en 2007 (klas 2).
Gemiddelde scores per schaal. (Waarden 1-4 (1=laag etc.), bij kennisitems: % goed)

| sociale taken | Leerjaar 1 | Leerjaar 2 |
|---|--------------|--------------|
| | 2006 (n=113) | 2007 (n=113) |
| democratisch handelen | | |
| - attitude | 3,7 | 3,6 |
| - vaardigheid 1 | 3,4 | 3,3 |
| - vaardigheid 2 | 3,2 | 3,1 |
| - reflectie | 2,5 | 2,4 |
| - kennis | 67% | 76%* |
| maatschappelijk verantwoordelijk handelen | | |
| - attitude | 3,3 | 3,1* |
| - vaardigheid (incl. omgaan met conflicten) | | |
| - reflectie | 2,4 | 2,3 * |
| - kennis | 60% | 71%* |
| omgaan met conflicten | | |
| - attitude | 2,9 | 2,9 |
| - vaardigheid (incl. maatschappelijke verantwoordelijkheid) | 3,1 | 3,0 |
| - reflectie | 2,6 | 2,5 |
| - kennis | 59% | 58% |
| omgaan met verschillen | | |
| - attitude | 3,1 | 3,1 |
| - vaardigheid | 3,1 | 3,2 |
| - reflectie | 2,3 | 2,1* |
| - kennis | 56% | 75%* |

* Het verschil is significant ($p < 0.05$)

Bij de leerlingen die aan twee metingen hebben meegedaan (eenmaal in 2006 en eenmaal in 2007), vinden we verschillen bij enkele van de gemeten aspecten van so-

ciale competentie. Bij sommige aspecten zien we enige groei/ontwikkeling, bij andere wat achteruitgang. Het vaakst boeken de leerlingen vooruitgang op het cognitieve vlak. Bij drie sociale taken beantwoorden zij meer kennisvragen goed, bij omgaan met conflicten is de kennis nagenoeg gelijk gebleven.

Opmerkelijk zijn de bevindingen bij de taak maatschappelijk verantwoord handelen. De leerlingen geven aan er meer kennis over te hebben, maar bij de reflectie vragen en houdingsvragen scoren zij gemiddeld lager dan toen zij in de eerste klas zaten.

Als het gaat om reflectie scoren de leerlingen ongeveer hetzelfde als een jaar eerder, alleen bij de taak maatschappelijk verantwoordelijk handelen is een achteruitgang te zien.

Ook op de vragen over vaardigheden scoren de leerlingen ongeveer hetzelfde als een jaar eerder, en ook hier scoren de leerlingen alleen bij de sociale taak maatschappelijke verantwoordelijk handelen / omgaan met conflicten in 2007 lager dan het jaar daarvoor.

3.4.3.4 Meisjes en jongens vergeleken

Ook in het voortgezet onderwijs zijn we nagegaan of er verschillen zijn tussen jongens en meisjes in sociale competentie.

Sociale Competentie in het Rotterdamse Onderwijs

Tabel 3.15 *Leerlingresultaten naar sekse. Gemiddelde scores per schaal, waarden 1-4 (1=laag etc.), bij kennisitems: % goed)*

| sociale taken | 2006 | | 2006 | | 2007 | |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Klas 1 | | | | Klas 2 | |
| | Jongen n=88 | Meisje n=49 | Jongen n=96 | Meisje n=49 | Jongen n=69 | Meisje n=39 |
| democratisch handelen | | | | | | |
| - <i>attitude</i> | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 3,8* | 3,6 | 3,7 |
| - <i>vaardigheid 1</i> | 3,4 | 3,4 | 3,3 | 3,3 | 3,3 | 3,3 |
| - <i>vaardigheid 2</i> | 3,2 | 3,3 | 3,0 | 3,2 | 3,0 | 3,2 |
| - <i>reflectie</i> | 2,5 | 2,3 | 2,3 | 2,3 | 2,4 | 2,4 |
| - <i>kennis</i> | 65% | 79%* | 64% | 81%* | 71% | 84%* |
| Maatschappelijk verantwoordelijk handelen | | | | | | |
| - <i>attitude</i> | 3,2 | 3,5* | 3,0 | 3,3* | 3,1 | 3,3 |
| - <i>vaardigheid (incl. omgaan met conflicten)</i> | | | | | | |
| - <i>reflectie</i> | 2,4 | 2,3 | 2,3 | 2,2 | 2,3 | 2,2 |
| - <i>kennis</i> | 61% | 63% | 60% | 70%* | 71% | 79% |
| omgaan met conflicten | | | | | | |
| - <i>attitude</i> | 3,0 | 3,0 | 2,8 | 2,9 | 2,9 | 2,9 |
| - <i>vaardigheid (incl. maatschappelijke verantwoordelijkheid)</i> | 3,1 | 3,1 | 2,9 | 3,1* | 3,0 | 3,0 |
| - <i>reflectie</i> | 2,5 | 2,6 | 2,5 | 2,6 | 2,5 | 2,6 |
| - <i>kennis</i> | 57% | 68%* | 47% | 68%* | 49% | 73%* |
| omgaan met verschillen | | | | | | |
| - <i>attitude</i> | 2,9 | 3,4* | 2,7 | 3,2* | 3,0 | 3,3* |
| - <i>vaardigheid</i> | 3,1 | 3,2 | 3,0 | 3,1 | 3,1 | 3,4* |
| - <i>reflectie</i> | 2,3 | 2,2 | 2,2 | 2,4 | 2,2 | 2,1 |
| - <i>kennis</i> | 56% | 66%* | 50% | 72%* | 69% | 87%* |

* Het verschil is significant ($p < 0.05$)

Het effectonderzoek

Uit tabel 3.15 blijkt dat op alle kennisschalen de meisjes steeds bij alle afnamen hoger scoren dan de jongens. Ook met enige regelmaat scoren de meisjes hoger dan de jongens op de attitudeschalen – maar niet bij alle taken en niet bij alle metingen. Bij vaardigheden en reflectie is er geen sprake van consistente verschillen. Gezien de grote aantallen getoetste verschillen en het risico van kanskapitalisatie² moeten de significante bevindingen met extra voorzichtigheid worden gezien.

² Het risico van kanskapitalisatie houdt in dat naar mate er meer statistische toetsen worden uitgevoerd, de statistische kans groter wordt dat louter door toeval een aantal bevindingen statistisch significant blijkt te zijn.

4 Conclusies en aanbevelingen

4.1 Conclusies

In het onderzoek staan drie vragen centraal:

- 1) *Hoe werken Rotterdamse scholen (po en vo) aan het bevorderen van de sociale competentie, en de waarden en normen van hun leerlingen?*
- 2) *Welke ervaringen hebben scholen met de gevolgde werkwijze?*
- 3) *Welke opbrengsten worden op leerlingniveau gerealiseerd?*

Hoe werken Rotterdamse scholen (po en vo) aan het bevorderen van de sociale competentie, en de waarden en normen van hun leerlingen?

1. In het schooljaar 2005/2006 zegt de helft van de scholen voor primair onderwijs structureel aandacht te besteden aan de ontwikkeling van de sociale competentie van de leerlingen, voor het voortgezet onderwijs geldt dat voor tweederde van de scholen. Mogelijk is dit een onderschatting van het werkelijke aantal scholen dat zich actief inzet voor de sociale ontwikkeling van hun leerlingen. Bij de werving in het effectonderzoek bleek dat één (basis)school aangaf er geen structurele aandacht aan te besteden, maar tegelijkertijd benadrukte er naar te streven voor de leerlingen een veilige school te zijn. Daar staat tegenover dat het de vraag is in hoeverre alle scholen die zeggen er structurele aandacht aan te besteden dit ook doen op een *voldoende* structurele manier.
2. Uit het onderzoek en vooral uit de casestudies komt heel duidelijk naar voren dat er een grote diversiteit is in de manier waarop scholen de sociale vorming invullen. Bovendien blijken scholen die al als succesvol worden gezien op dit terrein nog bezig te zijn met het zoeken naar mogelijkheden om hun aanpak te verbeteren met nieuwe, aanvullende activiteiten. Voor een deel lijkt de diversiteit in aanpakken veroorzaakt te worden door verschillen in de aanleiding om aandacht te besteden aan de sociale ontwikkeling en met de (onderwijs)visies van scholen. De diversiteit in aanpak zou echter ook heel goed

Sociale Competentie in het Rotterdamse Onderwijs

voor een deel kunnen worden veroorzaakt door onvoldoende duidelijkheid bij scholen over wat effectief is en wat niet. Wat dat betreft valt op dat nog relatief weinig scholen structureel gebruik maken van een leerlingvolgsysteem voor het betreffende terrein – wat een goede manier zou zijn om gericht bezig te werken aan de effectiviteit van hun aanpak. Onvoldoende duidelijkheid bij scholen over wat effectief is op dit terrein zou heel goed veroorzaakt kunnen worden door de (grote) hoeveelheid gepropageerde methoden en werkwijzen op dit terrein in Nederland – en het gebrek aan wetenschappelijk gefundeerde kennis over de effectiviteit ervan.

Welke ervaringen hebben scholen met de gevolgde werkwijze?

1. De visie van de school bepaalt voor een belangrijk deel de keuze van de werkwijze en of al dan niet een specifieke methode voor de sociaal emotionele ontwikkeling wordt gebruikt. De casestudies geven inzicht in de redenen waarom de ene school wel een methode voor de sociaal emotionele ontwikkeling gebruikt en de andere school niet. Belangrijke argumenten voor scholen om een methode te gebruiken liggen vooral op het terrein van de duidelijkheid van wat moet worden gedaan, en van systematiek en consistentie – over verschillende jaren en over verschillende docenten. Een mogelijk nadeel van het werken met een methode is dat men er op vertrouwt dat met de methode de sociale ontwikkeling voldoende aan bod komt. Een belangrijk argument om géén methode te gebruiken is dan ook dat de aandacht voor de sociaal emotionele ontwikkeling permanent aan de orde moet zijn en dat er dus aandacht voor moet zijn wanneer dat nodig is en niet (alleen of pas) als er een les is. Een mogelijk nadeel van het niet gebruiken van een methode is de erbij horende vrijblijvendheid voor de docenten.
2. Dat ook de succesvolle scholen nog bezig zijn hun aanpak te verbeteren, kan een aanwijzing zijn dat de scholen nog niet echt tevreden zijn met de al geboden mogelijkheden. Het zou dan ook de moeite waard zijn om na te gaan waar volgens de ervaringen van succesvolle scholen nog belangrijke witte vlekken zijn in wat zij doen. Uit de telefonische inventarisatie komt naar voren dat één zo'n mogelijk witte vlek de organisatie van daadwerkelijke, actieve participatie en het oefenen van sociale vaardigheden van leerlingen op school en in de klas te zijn.

Welke opbrengsten worden op leerlingniveau gerealiseerd?

Voor de meting van de sociale competentie is in Rotterdam een nieuw instrument gebruikt. In grote lijnen lijkt het instrument aan de verwachtingen te voldoen. De in het conceptuele kader onderscheiden componenten van sociale competentie/burgerschap worden in het algemeen gemeten met voldoende betrouwbaarheid. Uit de analyses van de met het instrument verzamelde gegevens over de sociale competentie/burgerschap van de leerlingen in Rotterdam zijn – met enige voorzichtigheid, gezien de kleine effecten – de volgende conclusies te trekken:

1. Leerlingen aan het eind van het primair onderwijs (groep 7 en groep 8) en in het voortgezet onderwijs beoordelen zichzelf in het algemeen vrij hoog op twee van de vier componenten van sociale competentie, namelijk op de attitude en op de ingeschatte eigen vaardigheid. De leerlingen zien zichzelf op deze kanten van sociale competentie dus behoorlijk competent. Op de component reflectie scoren zij zich lager. Wat betreft hun kennis blijken de leerlingen grofweg tussen de 50% en 60% van de voorgelegde kennisvragen goed te kunnen beantwoorden. Conflict oplossen komt naar voren als een taak waar leerlingen wat achterblijven in hun sociale competentie.
2. In groep 8 is er in het algemeen een duidelijke toename te zien in de kennis van de leerlingen ten opzichte van groep 7. Kinderen weten in groep 8 meer dan in groep 7. Wat betreft hun attitude blijkt dat leerlingen in groep 8 op een aantal taken minder positief zijn dan in groep 7. Bij de reflectie en de ingeschatte eigen vaardigheid zijn er geen duidelijke ontwikkelingen.
3. In het voortgezet onderwijs is er bij leerlingen die twee jaar zijn gevolgd in de loop van de twee jaar een ontwikkeling te zien in de kennis over sociale competentie/burgerschap – behalve voor omgaan met conflicten. Bij de andere componenten van sociale competentie is bij deze leerlingen geen duidelijk patroon te zien in de ontwikkeling van de verschillende componenten van sociale competentie/burgerschap.
4. Meisjes blijken het op een aantal schalen significant beter te doen dan de jongens. Dat is vooral zo op de kennisschalen en op de attitudeschalen en iets minder vaak op de reflectieschalen. Dit verschil is er in het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs.

5. Als er al een groep scholen effectiever is in termen van een hogere sociale competentie/burgerschap van leerlingen, dan blijkt uit de gegevens dat in het primair onderwijs de groep scholen zonder specifieke aandacht voor sociale competentie op vrijwel alle componenten van sociale competentie hoger scoort, vooral in vergelijking met de groep scholen met een geïntegreerde werkwijze. Voor wat betreft de kennis op het terrein van de sociale competentie doet de groep basisscholen met een methode het beter dan de andere groepen.

Vooral de het eerste gedeelte van de laatste conclusie lijkt verrassend. Het is echter heel goed mogelijk dat scholen zonder specifieke aandacht voor sociale competentie een ‘gemakkelijkere’ leerlingpopulatie hebben of in een meer sociale buurt wonen. Het is ook denkbaar dat leerlingen op scholen die gericht aandacht besteden aan sociale competentie/burgerschap kritischer worden over hun eigen sociale competentie – wat tot uitdrukking zou komen in lagere scores op attitude, ingeschatte eigen vaardigheid en reflectie.

Een andersoortige mogelijke verklaring voor de deels onverwachte resultaten is wat in onderzoek op het terrein van de zorg wel genoemd wordt ‘interventie-integriteit’. Hiermee wordt bedoeld dat een bepaalde werkwijze of methode pas goed op effectiviteit kan worden beoordeeld als voldoende zeker is dat de methode of werkwijze op belangrijke punten wordt uitgevoerd conform de bedoeling. Zeker in het licht van de problemen bij de werving van scholen voor het effectonderzoek, is het de vraag of de scholen die nu zijn toegedeeld aan de vier groepen, optimaal invulling geven aan de onderscheiden werkwijzen. Het is heel goed mogelijk dat niet één bepaalde werkwijze of één methode het meest effectief is, maar dat de effectiviteit ook afhangt van de mate waarin een school er in slaagt een methode optimaal in praktijk te brengen. Dit past goed bij de bevinding uit de case-studies dat succesvolle scholen het beste getypeerd kunnen worden als scholen die voortdurend bezig zijn hun aanpak op het terrein van de sociale ontwikkeling te verbeteren.

Mede gezien de te verwachten relatief kleine effecten zou, om de effecten van de verschillende ‘werkwijzen’ goed met elkaar te kunnen vergelijken, meer duidelijkheid moeten bestaan over wat scholen en vooral leerkrachten in de klas feitelijk doen.

4.2 Aanbevelingen

Met de nodige voorzichtigheid gezien de kleine aantallen scholen, vooral in het voortgezet onderwijs, leiden de bevindingen tot de volgende aanbevelingen aan de gemeente Rotterdam:

1. *Laat de invulling van de specifieke manier van werken aan sociale competentie over aan de scholen.*

Het onderzoek is opgezet vanuit de veronderstelling dat het goed is als scholen in Rotterdam worden gestimuleerd op een bepaalde manier te werken aan de ontwikkeling van sociale competentie en normen en waarden. Als één ding duidelijk wordt uit dit onderzoek, dan is het dat deze veronderstelling niet klopt. Dat wil zeggen, niet in zijn algemeenheid. Noch in de casestudies, noch uit het onderzoek komt een bepaalde werkwijze naar voren die duidelijk effectiever is. Uit de casestudies komt bovendien naar voren dat als effectief beoordeelde scholen vooral scholen lijken te zijn die actief zoeken naar verbetering van hun aanpak op het terrein van de sociale ontwikkeling – sommige scholen in de vorm van een methode, andere scholen in de vorm van permanente aandacht in de klas.

2. *Stimuleer scholen tot actief zoeken van manieren om de sociale ontwikkeling van leerlingen te stimuleren.*

Uit de casestudies komt naar voren dat er voor de als effectief beoordeelde scholen verschillende aanleidingen zijn om zich actief te verdiepen in de vraag hoe de sociale competentie van hun leerlingen kan worden verbeterd. Bij sommige scholen zijn dat problemen als gevolg van kenmerken van hun leerlingpopulatie, voor andere scholen komt het voort uit de visie op onderwijs. Beide aanleidingen kunnen worden ‘gebruikt’ om scholen te stimuleren. Een manier is om scholen kritisch te bevragen op wat zij op dit terrein doen. Het zal moeilijk zijn om scholen tot actief zoeken te motiveren als zij zelf geen problemen ervaren, of aandacht voor de sociale ontwikkeling niet vinden passen bij hun onderwijsvisie.

3. *Wees terughoudend in het laten verrichten van eigen grootschalig effectonderzoek.*

Het uitgevoerde onderzoek laat zien hoe moeilijk het is om zeker op het onderhavige terrein van de sociale ontwikkeling onderzoek te doen naar de effecten van

Sociale Competentie in het Rotterdamse Onderwijs

werkwijzen van scholen. Er is hierbij sprake van een combinatie van problemen. De effecten zijn moeilijk meetbaar en in het algemeen klein en het vraagt om een onderzoeksontwerp waarbij a) er geen twijfel over is dat de te onderzoeken werkwijze 'integer' wordt uitgevoerd bij een voldoende aantal scholen en b) er sprake is van een even duidelijke controle groep van scholen. Verstandiger is het om in het kader van 'evidence based' beleid efficiënt gebruik te maken van de beschikbare wetenschappelijke kennis uit onderzoek naar effectiviteit. Uit de casestudies in dit onderzoek blijkt dat voor bepaalde vragen relatief kleinschalig kwalitatief onderzoek wel heel informatief kan zijn, zeker in verhouding tot de kosten.

Recent uitgegeven SCO rapporten

- 794 Voncken, E., Derriks, M., Ledoux, G., Slegers, P. en Kock, J. de
Een hele toer. Ervaringen van schoolleiders en docenten met de vernieuwing van de onderbouw VO.
- 793 Roede, E., Derriks, M.
Zijn Montessori scholen toekomstbestendig ingericht?
- ITS'07 Smeets, E., Veen, I. van der, Derriks, M., Roeleveld, J.
Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool.
- 791 Verbeek, F., Felix, C.
Resultaten van de startersopleiding van de Academie voor Wetgeving.
- 790 Veen, A.
Integraal traject 0-12-jarigen. Onderzoeksverslag.
- 789 Blok, H., Eck, E. van
Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs, een eerste verkenning.
- 788 Oud, W.
Ontwikkeling en implementatie van het Wanita-concept. Afsluiting van de monitor.
- 787 Boogaard, M., Fukkink, R., Felix, C.
Chillen, skaten, gamen. Opvattingen over kwalitatief goede buitenschoolse opvang in Nederland.
- 786 Peetsma, T., Blok, H. (red)
Onderwijs op maat en ouderbetrokkenheid; het integrale eindrapport.
- 785 Veen, A.
Pilot Huisbezoeken. (project Capabel).
- 784 Roede, E.
Pedagogische Dimensie nr. 54. Signalering en aanpak van geweld. Mogelijkheden voor leraren om gevaarlijk gedrag van leerlingen tijdig te kunnen signaleren.
- 783 Karsten, S., Schooten, E. van, Blok, H.
Achterblijven in Amsterdam? Verslag van het onderzoek naar de leerlingen met een LWOO- en PrO-verwijzing.
- 782 Veen, A., Veen, I. van der, Koopman, P.
Bos en Lommer. Onderzoeksrapportage over de periode 1991-2005. Evaluatieonderzoek project Capabel (vierde interimrapport).
- 781 Derriks, M., Kat, E. de
Pedagogische Dimensie nr. 53. De leerlingen de baas. Beginnende vrouwelijke docenten en orde in de klas.

Deze rapporten zijn te bestellen via:

<http://www.sco-kohnstaminstituut.uva.nl/webwinkel/bestellen.htm>