

Balans van de sociale opbrengsten in het basisonderwijs

PPON-reeks nummer 48



zeker weten

Balans van de sociale opbrengsten in het basisonderwijs

Eerste meting voorjaar 2011

Hans Kuhlemeier
Herman van Boxtel
Alma van Til

PPON-reeks nummer 48

Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau

Uitgave Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling 2012

- **Colofon**
- Opdrachtgever: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
- Projectleiding: Jan van Weerden
- Ontwerp peiling: Hans Kuhlemeier en Herman van Boxtel
- Steekproef: Frans Kleintjes
- Ontwerp vragenlijst vormingsaanbod: Alma van Til
- Coördinatie gegevensverzameling: Irma Vos, Sylvia Praster en Pieter Verdouw
- Secretariaat: Sylvia Praster
- Auteur: Hans Kuhlemeier
- Statistische analyse: Hans Kuhlemeier
- Advies: Herman van Boxtel, Daan Brugman, Bram Orobio de Castro en Remco Feskens
- Bureauredactie: Petra Winkes
- Ontwerp grafieken en advies: Henk Heusinkveld GTT
- Grafische vormgeving en opmaak: Service unit, MMS
- Foto omslag: Ron Steemers

© Stichting Cito Arnhem 2012

Niets uit dit werk mag zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling worden openbaar gemaakt en/of verveelvoudigd door middel van druk, fotokopie/reprografie, scanning, computersoftware of andere elektronische verveelvoudiging of openbaarmaking, microfilm, geluidskopie, film- of videokopie of op welke wijze dan ook.

Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling heeft getracht alle rechthebbenden te achterhalen. Indien iemand meent als rechthebbende in aanmerking te komen, kan hij of zij zich tot Cito wenden.

Voorwoord

Voorwoord

In 1986 is in opdracht van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen het project Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) gestart. In PPON worden periodiek gegevens verzameld over het onderwijsaanbod en de onderwijsresultaten in het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs. Het doel is een empirische basis te bieden voor een algemene maatschappelijke discussie over de inhoud en het niveau van het onderwijs.

Het onderzoek richt zich op vragen als:

- Waaruit bestaat het onderwijsaanbod in een bepaald leer- en vormingsgebied?
- Welke resultaten in termen van kennis, inzicht en vaardigheden hebben de leerlingen verworven?
- Hoe verhouden de resultaten zich tot de kerndoelen basisonderwijs?
- Welke veranderingen of ontwikkelingen in aanbod en opbrengst zijn er in de loop van de tijd te traceren?

Peilingsonderzoek beoogt een nauwkeurig en gedetailleerd beeld te geven van wat leerlingen weten en kunnen. Daarmee is het een van de instrumenten van de overheid voor de externe kwaliteitsbewaking van het onderwijs. Daarnaast zijn de resultaten van belang voor allen die betrokken zijn bij de discussie over en de vormgeving van het onderwijs in de (speciale) basisschool: onderwijsorganisaties, onderzoekers en ontwikkelaars van methoden, onderwijsbegeleiders en lerarenopleiders, leraren basisonderwijs en ouders.

Enige tijd geleden heeft OCW ons gevraagd een peilingsonderzoek uit te voeren naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het basisonderwijs. Voor de cognitieve opbrengsten heeft PPON inmiddels een sterke kennisbasis gelegd. De wet op het Primair Onderwijs kent echter ook niet-cognitieve doelstellingen. In PPON zijn die wel vaker aan de orde geweest, bijvoorbeeld in de peilingen voor bewegingsonderwijs en kunstzinnige oriëntatie. Een grootschalig en landelijk representatief onderzoek naar de opbrengsten in het sociale domein is echter nog niet eerder uitgevoerd. Voor PPON vormde de vraag van OCW dan ook een nieuwe uitdaging die we graag zijn aangegaan.

In het kader van de voorbereiding is in 2010 gestart met een verkenning van de mogelijkheid van een peiling naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Dat domein wordt vaak als eerste genoemd na de basisvaardigheden rekenen, taal en wereldoriëntatie. Na bestudering van recente literatuur en raadpleging van ter zake deskundigen verschoof de nadruk al snel van sociaal-emotionele ontwikkeling naar sociale competentie. Daarbij werd ook duidelijk dat de onderwijsdoelen voor burgerschap en sociale integratie en morele ontwikkeling niet mochten ontbreken.

Sociale competentie, burgerschap en morele ontwikkeling zijn lastige onderzoeksterreinen waarmee nog weinig ervaring is opgedaan. De Peiling Sociale Competentie is daarom naast een 'gewone' peiling ook een haalbaarheidsstudie. Dat is goed te zien aan de rapportage die afwijkt

van de traditionele vorm. Zo heeft de theoretische onderbouwing en wetenschappelijke verantwoording van de meetinstrumenten veel aandacht gekregen. Voor de waardering van de sociale opbrengsten zijn nog een standaard (of referentieniveaus) voorhanden. Daarom is ook veel aandacht besteed aan de ontwikkeling van statistische en inhoudelijke normen. Omdat het een eerste meting betreft, ontbreekt de mogelijkheid om terug te kijken naar eerdere peilingen. Het onderzoek heeft een solide basis gelegd voor een tweede meting. Er kan dan worden vastgesteld in hoeverre het sociale functioneren van leerlingen in het basisonderwijs gelijk gebleven is dan wel vooruit of achteruit gegaan is.

Deze peiling heeft een gegevensbestand opgeleverd dat nu al een rijke bron blijkt voor nader onderzoek op een terrein waar wel veel onderzoeksvragen leven, maar waar representatieve gegevens schaars zijn.

Tot slot moet gezegd worden dat Hans Kuhlemeier, Herman van Boxtel en Alma van Til een mooie prestatie hebben geleverd, door een onderzoek van een lastig peilingsonderwerp in relatief korte tijd op te zetten, uit te voeren en te laten uitmonden in het rijke en degelijke verslag dat nu voor u ligt.

We hopen met deze rapportage en constructieve bijdrage te leveren aan het publieke debat over de kwaliteit van het onderwijs op het terrein van sociale competentie, burgerschap en morele ontwikkeling.

Jan van Weerden
Projectleider PPON

Beknopte samenvatting

In het voorjaar van 2011 is de eerste peiling van de sociale opbrengsten in het basisonderwijs uitgevoerd. Aan de zogeheten Peiling Sociale Competentie is deelgenomen door 111 scholen (137 klassen) en 2658 leerlingen uit groep 8. Een onderscheid is gemaakt in de domeinen 'Sociale competentie', 'Burgerschap' en 'Morele ontwikkeling'. Elf aspecten van de sociale opbrengsten zijn aan de hand van in totaal 66 indicatoren gemeten. Daarnaast is het vormingsaanbod op het gebied van sociale competentie geïnterviewd. In een beknopte samenvatting is het niet mogelijk om de belangrijkste resultaten op al deze aspecten en indicatoren te beschrijven. Daartoe verwijzen wij naar de samenvatting aan het einde van ieder hoofdstuk en de algehele samenvatting in hoofdstuk 16. Hier beperken we ons tot enkele meer algemene bevindingen en conclusies.

Algemene conclusie

Uit het onderzoek komt naar voren dat het sociale functioneren van het leeuwendeel van de leerlingen geen enkele aanleiding tot bezorgdheid geeft. Dit geldt voor het zelfbeeld, de intrinsieke en extrinsieke motivatie, het verwerken van sociale informatie, sociaal gedrag en probleemgedrag, de burgerschapsattituden en -vaardigheden, het inlevingsvermogen, de neiging tot het maken van sociale denkfouten, het morele oordeelsvermogen, de beleving van de school, de leerkracht en de klasgenoten en de mate waarin de leerling betrokken is bij agressief en wanordelijk gedrag in de klas. Het gaat over het algemeen dus goed met het sociale functioneren van leerlingen in groep acht van het basisonderwijs. Voor de meeste leerlingen lijkt het laatste leerjaar van het basisonderwijs in sociaal opzicht een relatief probleemloze periode. Deze conclusie is in overeenstemming met recent onderzoek van Unicef waaruit blijkt dat Nederlandse jongeren het gelukkigst zijn van alle kinderen in de ontwikkelde wereld.

paragraaf 3.1 / pagina 48

Nuancering

De overwegend positieve uitkomsten betekenen niet dat er helemaal geen problemen zijn en dat de aandacht voor het sociale functioneren wel wat minder kan. Het positieve beeld geldt namelijk niet voor alle leerlingen. Bij elk aspect van de sociale opbrengsten is er een meestal kleine groep leerlingen die als problematisch beschouwd kan worden en die waarschijnlijk meer dan een beetje aandacht en begeleiding nodig heeft. Het betreft onder meer leerlingen die slachtoffer zijn van agressief gedrag in de klas en leerlingen met ADHD-achtige gedragsproblematiek. Daarnaast is er een groep leerlingen die normoverschrijdend gedrag goedpraat, de ernst ervan onderschat en zich naar eigen zeggen niet of nauwelijks in een ander kan verplaatsen. Probleemloos sociaal functioneren is dus niet vanzelfsprekend. Aandacht ervoor is en blijft noodzakelijk om ervoor te zorgen dat de problematiek zo beperkt blijft als deze nu lijkt te zijn.

Hoofdstuk 16 / pagina 273

Zelfbeeld en motivatie in lezen en rekenen

Een duidelijke uitzondering op de positieve uitkomsten vormt het beeld van de eigen competentie in lezen en rekenen. Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen daarin sterk van elkaar verschillen. En dat geldt ook voor de interesse in en de motivatie voor lezen en rekenen. Wij vonden een duidelijke tweedeling in een groep lezers en rekenaars met een negatief zelfbeeld en een lage motivatie en een groep met een positief zelfbeeld en een hoge motivatie. Deze bevinding geeft aanleiding tot bezorgdheid. Overigens hebben wij niet kunnen nagaan hoe het komt dat een aanzienlijk deel van de lezers en rekenaars zo problematisch reageert op deze twee kerntaken van het onderwijs in het cognitieve domein.

Hoofdstuk 4 en 5 / pagina 59

Sociale informatieverwerking

Een gebrekkige sociale informatieverwerking kan een belangrijke oorzaak zijn van antisociaal gedrag. Getrainde interviewers hebben de leerlingen een aantal alledaagse sociale situaties voorgelegd. Daarin wordt de leerling door een leeftijdgenoot gestoord of benadeeld, terwijl niet duidelijk is wat de emoties en intenties van deze leeftijdgenoot zijn. Uit het onderzoek blijkt dat de vaardigheid in het verwerken van sociale informatie weinig te wensen overlaat. Zo blijken leerlingen in conflictsituaties doorgaans goed in staat om de eigen emoties te interpreteren en te reguleren, de emoties en bedoelingen van anderen te interpreteren, een passende reactie voor te bereiden en het effect van deze reactie te evalueren.

Hoofdstuk 6 / pagina 97

Sociaal gedrag en probleemgedrag

Het leeuwendeel van de leerlingen gedraagt zich op een prosociale manier. Dat blijkt uit de oordelen van de leerkrachten. Externaliserend en internaliserend probleemgedrag komen weinig voor. De leerlingen hebben naar eigen zeggen weinig last van depressieve symptomen zoals somberheid, huilbuien, geringe zelfwaardering, concentratieproblemen en slapeloosheid.

Hoofdstuk 7 / pagina 121

Burgerschapsattituden en -vaardigheden

In de Peiling Sociale Competentie hebben de leerlingen over negen aspecten van burgerschapscompetentie vragen beantwoord: vijf attituden en vier vaardigheden. De burgerschapsattituden van de gemiddelde achtstegroeper kunnen als gematigd positief gekarakteriseerd worden. De bereidheid om ieders stem te willen horen en maatschappelijk verantwoord te handelen lijkt daarbij het sterkst ontwikkeld. De achtstegroepers schatten hun eigen burgerschapsvaardigheden relatief hoog in. Dat geldt ook voor de vaardigheden in het democratisch handelen, dit wil zeggen het naar voren kunnen brengen van het eigen standpunt en het kunnen luisteren naar standpunten van anderen.

Hoofdstuk 8 / pagina 137

Inlevingsvermogen

Om moreel te kunnen handelen moeten leerlingen zich kunnen inleven in de gedachten, emoties en bedoelingen van anderen. De leerlingen zeggen zich over het algemeen goed in het leed en het verdriet van anderen te kunnen verplaatsen. Leerkrachten hebben meestal een zeer positief beeld van het inlevingsvermogen van de leerlingen zoals dat tijdens de lessen tot uiting komt in het inzicht in de eigen gevoelens en emoties en het vermogen om zich in anderen te verplaatsen, met anderen mee te leven en het voor anderen op te nemen.

Hoofdstuk 9 / pagina 159

Zelfbeschermende denkfouten

Onjuiste interpretaties van sociaal gedrag spelen een belangrijke rol in het ontstaan en in stand houden van externaliserend probleemgedrag. Deze verkeerde interpretaties worden ook wel zelfbeschermende vertekeningen of denkfouten genoemd (Engels: *self-serving cognitive distortions*). Basisschoolleerlingen blijken gemiddeld weinig van deze sociale denkfouten te maken.

Hoofdstuk 10 / pagina 171

Moreel oordelen en rechtvaardigen

Op een enkele uitzondering na blijken alle leerlingen morele principes belangrijk te vinden. Het gaat dan bijvoorbeeld om het nakomen van een belofte, de waarheid vertellen, iemand helpen, niet stelen en je aan de wet houden. Vrijwel alle leerlingen staan sterk afwijzend tegenover fysieke, materiële en relationele agressie. Normoverschrijdingen zoals stompen, slaan, uitlachen, schelden en iets stuk maken worden massaal als niet acceptabel en ernstig beschouwd. Echter, een flink deel van de leerlingen heeft begrip voor de dader en keurt fysieke agressie goed als het reactieve ofwel uitgelokte agressie betreft.

Hoofdstuk 11, 12 en 13 / pagina 185

Positief, veilig en ordelijk school- en klasklimaat

Een positief, veilig en ordelijk klimaat op school en in de klas is een belangrijke voorwaarde voor sociaal en cognitief leren. De overgrote meerderheid van de leerlingen lijkt op school in sociaal opzicht goed te functioneren. Vrijwel iedereen vindt het leuk op school, voelt zich daar thuis en vindt dat de sfeer goed is. De houding ten opzichte van de leerkracht is vrijwel altijd zeer positief. Leerlingen ervaren hun klasgenoten overwegend als aardig, behulpzaam en respectvol. De bevraagde agressieve gebeurtenissen blijken in de klassen zeer weinig voor te komen.

Hoofdstuk 14 / pagina 239

Vormingsaanbod

Het vormingsaanbod in het sociale domein blijkt sterk van klas tot klas te verschillen. Deze diversiteit komt onder meer tot uiting in de variatie in het gebruik van methoden en losse programma's, de tijdbesteding aan sociale competentie, het gebruik van didactische werkvormen en de toetsing. Op veel scholen lijken sociale competenties en normen en waarden nog niet op evenwichtige wijze en volgens een doorlopende leerlijn te worden aangeboden.

Hoofdstuk 15 / pagina 257

Verschillen tussen klassen

Voor vrijwel alle 66 indicatoren is nagegaan in hoeverre leerlingen in de ene klas gemiddeld een 'hoger' niveau van sociale competentie, burgerschap en morele ontwikkeling bereiken dan in de andere klas. De verschillen tussen klassen in het sociale domein blijken vrijwel zonder uitzondering aanzienlijk kleiner dan die in het cognitieve domein van de schoolprestaties.

Hoofdstuk 4 t/m 14 / pagina 59

Verschillen tussen groepen leerlingen

Per indicator is nagegaan hoe groot de verschillen tussen groepen leerlingen zijn. De groepen zijn samengesteld op basis van de achtergrondkenmerken geslacht, doubleren, opleidingsniveau van de ouders, thuistaal, geboorteland van de ouders, gezinssamenstelling en geloof. Van deze achtergrondkenmerken blijkt het geslacht voor het sociale functioneren het meest belangrijk. De sociale cognities, houdingen en vaardigheden van meisjes zijn overwegend gunstiger dan die van jongens, al zijn de verschillen tussen beide groepen klein in verhouding tot die binnen de groepen. Allochtone leerlingen hebben op sommige indicatoren een wat optimistischer beeld van hun eigen sociale functioneren dan autochtone leerlingen.

Hoofdstuk 4 t/m 14 / pagina 59

Inhoud

Voorwoord	3
Beknopte samenvatting	6
1 Inleiding	17
2 Het domein van de sociale opbrengsten	21
2.1 Hoofddomeinen	22
2.1.1 Sociale competentie	22
2.1.2 Burgerschap en sociale integratie	26
2.1.3 Morele ontwikkeling	27
2.2 Keuze van aspecten en indicatoren	30
2.2.1 De WPO en de kerndoelen	30
2.2.2 Het toezicht van de Inspectie	31
2.2.3 Meetinstrumenten en volgsystemen	32
2.2.4 Advies van deskundigen	32
2.2.5 Gekozen aspecten	35
2.2.6 Gekozen indicatoren	39
2.3 Keuze van methoden en typen instrumenten	39
2.3.1 Onderzoeksmethoden	39
2.3.2 Advies van deskundigen	42
2.3.3 Gekozen methoden en typen instrumenten	43
3 De uitvoering van het onderzoek	47
3.1 Populatie, steekproef en respons	48
3.2 Uitvoering van het onderzoek	49
3.3 Representativiteit	50
3.3.1 Representativiteit van de responsgroep van scholen	51
3.3.2 Representativiteit van de responsgroep van leerlingen	52
3.4 Presentatie van de onderzoeksresultaten	55
Sociale competentie	
4 Zelfbeeld, zelfvertrouwen en zelfstandigheid	59
4.1 Inleiding	60
4.2 Instrumentatie	62
4.3 Resultaten	64
4.3.1 Algemene zelfwaardering	64
4.3.2 Sociaal zelfbeeld	65
4.3.3 Cognitief zelfbeeld	66
4.3.4 Zelfstandigheid, initiatief en zelfvertrouwen	67
4.3.5 Eerste aanzet tot een inhoudelijke norm	68
4.4 Interne structuur	69
4.5 Verschillen tussen klassen	70
4.6 Verschillen tussen groepen leerlingen	70
4.7 Relaties met sociale en cognitieve uitkomsten	72
4.8 Samenvatting en discussie	75

5	Intrinsieke en extrinsieke motivatie	79
5.1	Inleiding	80
5.2	Instrumentatie	81
5.3	Resultaten	83
5.3.1	Algemene motivatie voor leren: inzet en volharding	83
5.3.2	Intrinsieke motivatie voor lezen en rekenen	83
5.3.3	Prestatiemotivatie voortgezet onderwijs	84
5.3.4	Interesse in en motivatie voor leren (leerkrachtoordeel)	86
5.3.5	Eerste aanzet tot een inhoudelijke norm	87
5.4	Interne structuur	88
5.5	Verschillen tussen klassen	88
5.6	Verschillen tussen groepen leerlingen	90
5.7	Relaties met sociale en cognitieve uitkomsten	91
5.8	Samenvatting en discussie	94
6	Sociale informatieverwerking	97
6.1	Inleiding	98
6.2	Instrumentatie	99
6.2.1	Het Interview Sociale Informatieverwerking	99
6.2.2	Afname- en beoordelingsprocedures	101
6.2.3	Beoordelaarsbetrouwbaarheid	101
6.2.4	Constructie van schalen	102
6.3	Resultaten	104
6.4	Interne structuur	111
6.5	Verschillen tussen klassen	112
6.6	Verschillen tussen groepen leerlingen	113
6.7	Relaties met sociale en cognitieve uitkomsten	115
6.8	Samenvatting en discussie	117
7	Sociaal gedrag en probleemgedrag	121
7.1	Inleiding	122
7.2	Instrumentatie	123
7.3	Resultaten	125
7.3.1	Prosociaal en probleemgedrag	125
7.3.2	Depressieve symptomen	128
7.3.3	Eerste aanzet tot een inhoudelijke norm	129
7.4	Interne structuur	129
7.5	Verschillen tussen klassen	130
7.6	Verschillen tussen groepen leerlingen	131
7.7	Relaties met sociale en cognitieve uitkomsten	132
7.8	Samenvatting en discussie	134

Burgerschap

8	Burgerschapsattituden en -vaardigheden	137
8.1	Inleiding	138
8.2	Instrumentatie	138
8.3	Resultaten	140
8.3.1	Burgerschapsattituden en -vaardigheden	140
8.3.2	Eerste aanzet tot een inhoudelijke norm	143
8.4	Interne structuur	144
8.5	Verschillen tussen klassen	146
8.6	Verschillen tussen groepen leerlingen	150
8.7	Relaties met sociale en cognitieve uitkomsten	153
8.8	Samenvatting en discussie	156

Morele ontwikkeling

9	Inlevingsvermogen	159
9.1	Inleiding	160
9.2	Instrumentatie	160
9.3	Resultaten	161
9.3.1	Inlevingsvermogen	161
9.3.2	Eerste aanzet tot een inhoudelijke norm	162
9.4	Interne structuur	163
9.5	Verschillen tussen klassen	164
9.6	Verschillen tussen groepen leerlingen	164
9.7	Relaties met sociale en cognitieve uitkomsten	165
9.8	Samenvatting en discussie	168
10	Zelfbeschermende denkfouten	171
10.1	Inleiding	172
10.2	Instrumentatie	173
10.3	Resultaten	175
10.3.1	Zelfbeschermende denkfouten	175
10.3.2	Eerste aanzet tot een inhoudelijke norm	177
10.4	Interne structuur	178
10.5	Verschillen tussen klassen	179
10.6	Verschillen tussen groepen leerlingen	180
10.7	Relaties met sociale en cognitieve uitkomsten	181
10.8	Samenvatting en discussie	182
11	Houding ten opzichte van normoverschrijdend gedrag	185
11.1	Inleiding	186
11.2	Instrumentatie	186
11.3	Resultaten	186
11.3.1	Houding ten opzichte van normoverschrijdend gedrag	186
11.3.2	Eerste aanzet tot een inhoudelijke norm	187
11.4	Verschillen tussen klassen	187
11.5	Verschillen tussen groepen leerlingen	188
11.6	Relaties met sociale en cognitieve uitkomsten	188
11.7	Samenvatting en discussie	190

12	Beoordeling en rechtvaardiging van normoverschrijdend gedrag	191
12.1	Inleiding	192
12.2	Instrumentatie	194
12.3	Resultaten	199
12.3.1	Aanvaardbaarheid en ernst van normoverschrijdend gedrag	199
12.3.2	Rechtvaardiging van normoverschrijdend gedrag	201
12.3.3	Eerste aanzet tot een inhoudelijke norm	204
12.4	Interne structuur	204
12.5	Verschillen tussen klassen	209
12.6	Verschillen tussen groepen leerlingen	209
12.7	Relaties met sociale en cognitieve uitkomsten	212
12.8	Samenvatting en discussie	215
13	Moreel oordelen en redeneren	219
13.1	Inleiding	220
13.2	Instrumentatie	221
13.3	Resultaten	225
13.3.1	Moreel oordelen	225
13.3.2	Moreel redeneren	225
13.3.3	Eerste aanzet tot een inhoudelijke norm	228
13.4	Interne structuur	229
13.5	Verschillen tussen klassen	229
13.6	Verschillen tussen groepen leerlingen	230
13.7	Relaties met sociale en cognitieve uitkomsten	232
13.8	Samenvatting en discussie	235
	Klimaat en vormingsaanbod	
14	Positief, veilig en ordelijk school- en klasklimaat	239
14.1	Inleiding	240
14.2	Instrumentatie	241
14.3	Resultaten	242
14.3.1	Beleving van school, leerkracht en klasgenoten	242
14.3.2	Veilig klasklimaat	245
14.3.3	Ordelijk klasklimaat	247
14.3.4	Percentage leerlingen met een mogelijk problematische beleving van school, leerkracht en klas	248
14.4	Interne structuur	248
14.5	Verschillen tussen scholen	249
14.6	Verschillen tussen groepen leerlingen	250
14.7	Relaties met cognitieve en sociale uitkomsten	251
14.8	Samenvatting en discussie	253

15	Vormingsaanbod op het gebied van sociale competentie	257
15.1	Inleiding	258
15.2	Instrumentatie	258
15.3	Resultaten	259
15.3.1	Achtergrondkenmerken van de leerkracht	259
15.3.2	Het schoolbeleid ten aanzien van sociale competentie	261
15.3.3	Tijdbesteding aan sociale competentie	262
15.3.4	Methoden en lesmateriaal	264
15.3.5	Competentiebevorderende onderwijspraktijken	267
15.3.6	Toetsing van sociale competenties	268
15.3.7	Relatie met cognitieve en sociale uitkomsten	269
15.4	Samenvatting en discussie	269
16	Samenvatting en slotconclusie	273
	Literatuur	305
	Bijlagen	317
1	Classificatie van de indicatoren volgens het schema van Ten Dam e.a. (2003)	318
2	Verdeling van de responsgroep van leerlingen naar achtergrondkenmerken	321
3	Beschrijving en verantwoording van de meting van sociale wenselijkheid	333
4	De vijf vignetten van het Interview Sociale InformatieVerwerking	339
5	Codering van de antwoorden op de vragen van het Interview Sociale InformatieVerwerking	341
6	De uitspraken van Engelstalige en Nederlandstalige versies van de Hoe-ik-denk vragenlijst	345
7	De uitspraken van Engelstalige en Nederlandstalige versies van de Sociomorele Reflectievragenlijst	346

1 Inleiding

1 Inleiding

Naast de cognitieve ontwikkeling heeft het onderwijs de opdracht de persoonlijke, sociale en morele ontwikkeling van leerlingen te bevorderen. Sinds het einde van de vorige eeuw zien we daarbij een hernieuwde aandacht voor de sociale competenties van de leerlingen. Ten Dam & Volman (1999) definiëren sociale competentie als de *“kennis, vaardigheden en houdingen met betrekking tot het eigen sociale en sociaal-emotionele (ofwel interpersoonlijke en intrapersoonlijke) functioneren, de interacties tussen mensen en de invloed daarop van de inrichting van de samenleving en de waarden die daarin een rol spelen”* (p. 23). De aanleiding voor de recente aandacht voor sociale competenties is de toename van het aantal kinderen met leer- en opvoedingsproblemen, de toenemende individualisering van de samenleving en het verdwijnen van de traditionele normen en waarden (Ten Dam & Volman, 1999). Behalve voor de leerling als individu wordt sociale competentie ook van belang geacht voor het herstellen van de sociale cohesie in de samenleving en de voorbereiding op kritisch burgerschap. Deze pedagogische opdracht van de school is vastgelegd in de Wet op het primair onderwijs en de kerndoelen. Kort gezegd moet de school bijdragen aan het bereiken van de kerndoelen op het gebied van sociale competentie en de sociale integratie en het actieve burgerschap van de leerlingen bevorderen. De mate waarin scholen daarin slagen, is een belangrijke graadmeter voor de kwaliteit van het onderwijs in het sociale domein.

De Peiling Sociale Competentie

Onderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs is doorgaans eenzijdig gericht op de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen (Klaassen, 1999). Over de onderwijskwaliteit in het sociale domein is veel minder bekend. Op dit moment zijn er geen actuele cijfers beschikbaar die een integraal beeld geven van de sociale competenties van leerlingen in het basisonderwijs. In deze publicatie doen we verslag van een landelijk onderzoek naar de opbrengsten in het sociale domein, de Peiling Sociale Competentie (PSC) geheten. Het onderzoek is uitgevoerd in het kader van de Periodieke Peilingen van het OnderwijsNiveau (PPON) en vond plaats in de achtste groep van het basisonderwijs. In het onderzoek is het niveau van de sociale opbrengsten in het basisonderwijs vastgesteld aan de hand van 66 indicatoren, verdeeld over elf aspecten en drie domeinen.

Onderzoeksvragen

In het onderzoek staan de volgende onderzoeksvragen centraal:

- Hoe is het gesteld met de sociale opbrengsten op het terrein van sociale competentie, burgerschap en morele ontwikkeling?
- In hoeverre bereiken verschillende groepen leerlingen daarin een verschillend niveau?
- Wat doen scholen en leerkrachten om de sociale opbrengsten bij leerlingen te bevorderen (het vormingsaanbod)?
- In hoeverre hangt het vormingsaanbod samen met het bereikte niveau?

Haalbaarheid

Sociale competentie is een weerbarstig onderzoeksterrein waarmee nog weinig ervaring is opgedaan. De Peiling Sociale Competentie is daarom ook een haalbaarheidsstudie. Een belangrijke aanvullende onderzoeksvraag is in hoeverre het mogelijk is een set indicatoren te ontwikkelen waarmee de opbrengsten in het sociale domein op een betrouwbare, valide en efficiënte manier vastgesteld kunnen worden.

Normen

De bruikbaarheid van een niveaupeiling moet ook blijken uit de mate waarin de onderzoeksresultaten geïnterpreteerd en gewaardeerd kunnen worden. De vraag is dan in hoeverre het bereikte niveau voldoende is gezien de kerndoelen en de pedagogische opdracht van het onderwijs. Voor de meeste indicatoren van de sociale opbrengsten zijn er nog geen algemeen geaccepteerde en empirisch gevalideerde normen beschikbaar (ook wel afkappunten genoemd). Anders dan in het cognitieve domein ontbreken normen voor het interpreteren van het sociale functioneren van leerlingen als volledig onproblematisch, mogelijk problematisch of vrijwel zeker problematisch. Evenmin kan al worden aangegeven waar de grens ligt tussen problemen die geen, weinig of veel aandacht vergen van bijvoorbeeld onderwijsbeleid, Inspectie, methoden- en testontwikkelaars of lerarenopleidingen. Indicatoren en normen zijn niet alleen van belang voor de interpretatie en waardering van de onderzoeksresultaten. In PPON vormen ze ook een kwalitatief referentiekader om ontwikkelingen van de cognitieve en sociale opbrengsten over een reeks van jaren te kunnen volgen.

Normen kunnen zuiver statistisch worden bepaald, bijvoorbeeld door de 10% laagst scorende leerlingen als problematisch te beschouwen. Statistische normen worden vaak uitgedrukt als het percentage leerlingen dat lager scoort dan een bepaald punt op de schaal. Behalve het gemiddelde niveau van de leerlingen in groep acht van het basisonderwijs rapporteren wij daarom ook de percentielscores P10, P25, P75 en P90. Deze punten op de schaal geven aan welk percentage van de leerlingen een lagere score behaalt. Daarbij zijn de schalen in de meeste gevallen zo geconstrueerd dat P10 staat voor een uitzonderlijk laag en mogelijk problematisch niveau en P90 voor een uitzonderlijk hoog en vrijwel zeker onproblematisch niveau van sociaal functioneren.

Het niveau dat een leerling behaalt, krijgt meer betekenis wanneer de score niet alleen vergeleken wordt met de scores van andere leerlingen, maar ook met een inhoudelijke norm. Naast de percentielscores hebben wij daarom ook een inhoudelijke norm gerapporteerd. Geprobeerd is de norm te baseren op de ernst van de problemen in het alledaagse functioneren zoals deze in het onderzoek door leerlingen of leerkrachten gerapporteerd zijn. Zo beschouwen wij de groep leerlingen die vaker dan drie of vier dagen in de week onder depressieve symptomen te leiden hebben als mogelijk problematisch. Vergelijkbare inhoudelijke normen zijn opgesteld voor een groot deel van de indicatoren van de sociale opbrengsten. Steeds is aangegeven bij welk percentage van de leerlingen er sprake is van een uitzonderlijk laag en mogelijk problematisch niveau van sociaal functioneren.

De set indicatoren vormt samen met de statistische en inhoudelijke normen het middel waarmee het niveau van de sociale opbrengsten op stelselniveau (in de tijd) beschreven kan worden.

Standaardenonderzoek

Zoals alle normen zijn onze normen tot op zekere hoogte arbitrair. Anderen kunnen tot andere grenswaarden komen. Het is nog te vroeg om al een oordeel over de bruikbaarheid ervan te kunnen vellen. De bruikbaarheid zal moeten blijken in een zogeheten standaardenonderzoek. De centrale vraagstelling van het standaardenonderzoek is: 'Welk niveau zouden de leerlingen aan het einde van het basisonderwijs moeten bereiken in het licht van de kerndoelen en de pedagogische opdracht van het onderwijs?' Volgens de gebruikelijke PPON-procedure bepaalt een panel van deskundigen ten minste twee normen (Van der Schoot, 2001). De norm Voldoende beschrijft het niveau dat door 70% tot 75% van de leerlingen bereikt zou moeten worden en de norm Minimum het niveau dat voor 90% tot 95% van hen haalbaar zou moeten zijn.

Het standaardonderzoek zal uitwijzen in hoeverre onze voorlopige normen door ter zake deskundigen gedeeld worden dan wel dat de scheidslijn tussen bijvoorbeeld volledig en problematisch en mogelijk problematisch functioneren elders gelegd moet worden.

Doelgroepen

Deze 'Balans van de sociale opbrengsten in het basisonderwijs' is gericht op de volgende doelgroepen: het Ministerie van OCW, de Vaste Commissie voor Onderwijs van de Tweede Kamer, de Onderwijsraad, de Inspectie van het Onderwijs, landelijke en regionale instituten voor onderwijs- en schoolbegeleiding, lerarenopleidingen voor het basisonderwijs, methodeontwikkelaars en uitgevers van methoden voor het basisonderwijs, vakinhoudelijke experts en onderzoekers, leraren basisonderwijs en mogelijk ook onderbouw voortgezet onderwijs.

Dit rapport

In deze publicatie doen wij verslag van de wijze waarop de 66 indicatoren van de sociale opbrengsten ontwikkeld zijn en wat de kwaliteit ervan is. Daarnaast beschrijven wij per indicator het niveau dat de leerlingen van groep acht van het basisonderwijs bereiken. De publicatie is mede bedoeld ter voorbereiding voor het standaardonderzoek dat op een later tijdstip zal plaatsvinden.

Dit rapport heeft de volgende opbouw. Na deze inleiding beschrijven we eerst het domein van de niveaupeiling, de centrale aspecten en wijze waarop deze gemeten worden (hoofdstuk 2). Vervolgens geven we aan hoe het onderzoek is uitgevoerd en hoe de resultaten gepresenteerd worden (hoofdstuk 3). In de daaropvolgende hoofdstukken beschrijven we de onderzoeksuitkomsten op het terrein van sociale competentie, burgerschap en morele ontwikkeling (hoofdstuk 4 t/m 15). Wij doen dat niet alleen voor groep acht van het basisonderwijs in zijn totaliteit, maar splitsen de gegevens ook uit naar onder meer geslacht, doubleerstatus, opleidingsniveau, thuistaal, geboorteland, gezinssituatie en geloof. In de hoofdstukken 4 t/m 15 besteden we ook aandacht aan de betrouwbaarheid en interne structuur van de meting, de voorlopige normering, de verschillen tussen klassen en de relaties tussen de indicatoren van de sociale en cognitieve opbrengsten onderling. Tot slot trekken we conclusies over de haalbaarheid van peilingsonderzoek in het sociale domein en vatten we de belangrijkste onderzoeksuitkomsten samen (hoofdstuk 16).

2 Het domein van de sociale opbrengsten

2 Het domein van de sociale opbrengsten

De belangrijkste fase in het ontwerpen van een onderzoek is het ontwikkelen van het theoretisch kader, bij PPON domeinbeschrijving genoemd. Een domeinbeschrijving bestaat uit een omschrijving en verantwoording van de domeinen en centrale aspecten die onderzocht worden.

Relevante domeinen en aspecten van de sociale opbrengsten kunnen om verschillende redenen worden gekozen, bijvoorbeeld omdat ze een belangrijke plaats innemen in de theorievorming, een wettelijk verankerd onderwijsdoel vertegenwoordigen, een aandachtspunt vormen in het toezicht van de Inspectie, voorkomen in veelgebruikte meetinstrumenten en/of door deskundigen als belangrijk en haalbaar worden beschouwd.

In de Peiling Sociale Competentie is het niveau van de sociale opbrengsten vastgesteld met behulp van 66 indicatoren, verdeeld over elf aspecten en drie hoofddomeinen. In dit hoofdstuk beschrijven we eerst de drie centrale domeinen, te weten Sociale competentie, Burgerschap en Morele ontwikkeling (paragraaf 2.1).

Vervolgens verantwoorden en beschrijven we de elf aspecten van de sociale opbrengsten, te weten Zelfbeeld, zelfvertrouwen en zelfstandigheid, Intrinsieke en extrinsieke (prestatie) motivatie, Sociale informatieverwerking, Sociaal gedrag en probleemgedrag, Burgerschaftsattituden, Burgerschaftsvaardigheden, Inlevingsvermogen, Sociale denkfouten, Moreel oordelen en rechtvaardigen, Moreel redeneren en Positief, veilig en ordelijk klimaat op school en in de klas (paragraaf 2.2). Aan het einde van het hoofdstuk geven we aan met welke methoden en typen instrumenten de indicatoren van de sociale opbrengsten gemeten zijn (paragraaf 2.3). De gebruikte meetinstrumenten zelf worden beschreven in de hoofdstukken 4 tot en met 15 waarin ook de onderzoeksuitkomsten gerapporteerd zijn.

2.1 Hoofddomeinen

In deze paragraaf bespreken we de drie hoofddomeinen van de sociale opbrengsten: Sociale competentie, Burgerschap en Morele ontwikkeling.

2.1.1 Sociale competentie

Het begrip sociale competentie

Over het domein van sociale competentie zijn vele honderden publicaties verschenen. Opvallend is de grote verscheidenheid aan termen waarmee het domein wordt aangeduid, zoals 'social and emotional skills', 'social and emotional competence', 'social and emotional intelligence' en 'emotional literacy'. Sociale competentie is een containerbegrip dat zeer verschillend wordt ingevuld (o.a. Rose-Krasnor, 1997), zoals vanuit een ontwikkelingspsychologisch, pedagogisch of economisch perspectief (Schoon, 2009). Verschillende auteurs onderscheiden verschillende domeinen, ook wel onderdelen of componenten genoemd. Bijgevolg zijn er vele onderwijsdoelen die scholen onder de noemer van sociale competentie kunnen nastreven (en hetzelfde geldt voor de aspecten van sociale competentie die in een opbrengstpeiling gemeten kunnen worden). Zo onderscheidt het model van Denham e.a. (2009) vijf dimensies (social competence, attachment, emotional competence, self-perceived competence en temperament/personality), terwijl Petrides en Furnham (2001) tot maar liefst

vijftien aspecten komen. De enorme verscheidenheid zien we ook terug in de instrumenten waarmee sociale competentie gemeten wordt. De meetpretentie varieert van één unidimensioneel construct tot een grote verscheidenheid aan deelconstructen. Hiermee biedt de huidige theorievorming en instrumentatie weinig aanknopingspunten voor de definiëring, afbakening en indeling van het domein en het identificeren van relevante aspecten voor een niveaupeiling. Toch moet het begrip sociale competentie worden gedefinieerd en afgebakend om hanteerbaar te zijn in PPO. Een nadere bestudering van de verschillende definities laat zien dat de onderlinge verschillen veel kleiner zijn dan de overeenkomsten. Volgens Wigelsworth, Humphrey, Kalemboeka en Lendrum (2010) zijn de termen waarmee sociale competentie wordt aangeduid zelfs grotendeels uitwisselbaar. Dat blijkt ook als we vier definities uit de Nederlandstalige literatuur naast elkaar leggen.

Sociale competentie is:

“Bewust en verantwoordelijk omgaan met jezelf, met anderen en met je omgeving. Het gaat hierbij naast vaardigheden ook om houdingen, kennis en reflectie” (website www.schoolveiligheid.nl)

“Het geheel van kennis, vaardigheden en houdingen met betrekking tot het eigen sociale en sociaal-emotionele functioneren, de interacties tussen mensen en de invloed daarop van de inrichting van de samenleving en de waarden die daarin een rol spelen” (Ten Dam & Volman, 1999, p. 23).

“Een samenhangend geheel van attitudes, inzichten en vaardigheden, die betrekking hebben op de ontwikkeling van de eigen identiteit in relatie met de ander en de omgeving en wordt opgebouwd uit ervaringen, opgedaan in concrete activiteiten en in interactie met anderen” (Van Oenen, 2001, p. 21).

“Het inzicht in sociale situaties en het vermogen daarnaar te handelen, verbonden met sociale ontwikkeling”, “het leren herkennen en begrijpen van eigen en andermans gevoelens, verbonden met de emotionele ontwikkeling” en “het vermogen om op een adequate manier sociaal en emotioneel te functioneren” (Hoogenkamp, Joosten & Voorst van Beest, 2001, p. 13)

De eerste drie definities benadrukken dat voor sociaal competent handelen zowel kennis, houdingen als vaardigheden nodig zijn. De leerling moet leren deze drie aspecten in onderlinge samenhang toe te passen in de omgang met zichzelf en anderen.

Het gebruik van de term ‘waarden’ in de tweede definitie maakt duidelijk dat sociale competentie zowel de sociaal-emotionele als de morele ontwikkeling van leerlingen betreft.

De term ‘adequaat’ in de vierde definitie verwijst naar een criterium aan de hand waarvan beoordeeld kan worden in hoeverre het handelen sociaal competent is. Adequaat wil in dit verband zeggen dat er een evenwicht is tussen het tegemoetkomen aan eigen belangen en die van een ander, binnen de heersende waarden en normen (Hoogenkamp, Joosten & Voorst van Beest, 2001). Hiermee omvat sociale competentie naast een intrapersonlijke (de leerling zelf) ook een interpersoonlijke dimensie (de anderen) (Raver & Zigler, 1977). De intrapersonlijke dimensie heeft betrekking op aspecten van de persoonlijke en sociaal-emotionele ontwikkeling die soms als voorwaardelijk voor sociaal competent handelen worden beschouwd. Men kan daarbij onder meer denken aan zelfbeeld, zelfvertrouwen, zelfstandigheid, motivatie en zelfcontrole. De interpersoonlijke dimensie betreft in onderwijssituaties vooral het leren omgaan met medeleerlingen en de leerkracht, ook wel schoolburgerschap genoemd (Onderwijsraad, 2003). Een vergelijkbare indeling is afkomstig van Vollebergh (1999). Indicatoren voor de aanwezigheid van sociale competentie kan men volgens haar op minimaal twee niveaus definiëren: “Op het persoonlijke niveau zou ‘sociale competentie’ kunnen bestaan uit

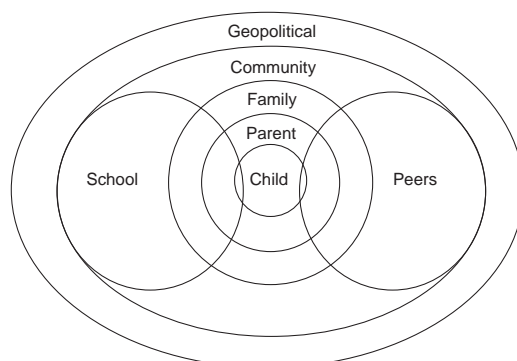
individuele sociale vermogens, bijvoorbeeld conflicten kunnen hanteren en oplossen, zich in een ander kunnen verplaatsen, en waarden en normen ontwikkelen. Op het relationele niveau zou 'sociale competentie' kunnen blijken uit de aanwezigheid van sociale banden, vriendschapsrelaties, vertrouwensrelaties of andere sociale bindingen die erop wijzen dat een jongere in staat is om intiemere en ondersteunende relaties met andere mensen aan te gaan" (p. 39).

Adequaat houdt ook in 'passend bij de ontwikkelingsfase van het kind' (De Wit, Van der Veer & Slot, 2002; Hoogenkamp, Joosten & Van Voorst van Beest, 2001). Tot de ontwikkelingstaken van kinderen rond de twaalf jaar behoren onder meer het opbouwen en onderhouden van sociale contacten en vriendschappen (o.a. met leeftijdsgenoten), het verwerven van kennis en vaardigheden op school, het verwerken van sociale informatie (o.a. de bedoelingen en belangen van anderen kunnen inschatten) en het omgaan met autoriteiten en instanties (Slot, 2006; Slot & Spanjaard, 1996). Sociaal incompetent kinderen zijn niet in staat om de eisen die deze ontwikkelingstaken aan hen stellen het hoofd te bieden (Ten Dam & Volman, 2000). Uitgangspunt van het sociale competentiemodel is dat probleemgedrag een uiting is van onvermogen. Probleemgedrag ontstaat als leerlingen te weinig sociale competenties bezitten om de (ontwikkelings)taken waarvoor zij zich gesteld zien op een sociaal aanvaardbare en effectieve manier uit te voeren.

Naast het intra- en interpersoonlijke domein is er nog een derde domein dat vooral in de eerste drie definities tot uiting komt: het maatschappelijke domein van de samenleving als geheel. Zo moet de leerlingen leren een bijdrage te leveren aan de maatschappij, democratisch te handelen, maatschappelijk verantwoord te handelen, om te gaan met conflicten en om te gaan met verschillen tussen mensen (Ten Dam e.a., 2010b). Deze vormingsdoelen worden doorgaans gerangschikt onder de noemer burgerschapsvorming.

De term 'sociale situaties' in de vierde definitie benadrukt dat het vermogen tot competent handelen situatiegebonden is. Zo kan er een onderscheid worden gemaakt in de sociale situaties van het gezin, de school, de buurt, de gemeente, de natuur, de vrije tijd, Nederland, Europa en de wereld. Het model van Bronfenbrenner (Sameroff, 2010) visualiseert hoe gezin, school, leeftijdsgenoten en samenleving samen de ontwikkeling van sociale competentie van het kind beïnvloeden (zie figuur 2.1). In een grootschalige niveaupeiling is het niet haalbaar om de sociale competenties van leerlingen in al deze situaties vast te stellen. Vanuit pragmatische overweging ligt de nadruk in de Peiling Sociale Competentie op de sociale competenties van leerlingen op school in relatie tot leerkrachten en medeleerlingen.

Figuur 2.1 Het sociaal-ecologisch contextmodel van Bronfenbrenner (bron: Samaroff, 2010)



Het model van sociale competentie van Ten Dam e.a. (2003)

In de Peiling Sociale Competentie is het theoretisch model van sociale competentie van Ten Dam e.a. (2003) als uitgangspunt genomen. In overeenstemming met de hiervoor gegeven definitie omvat het model enerzijds kennis/reflectie, vaardigheden en houdingen en anderzijds een intrapersonlijke (zelf), interpersoonlijke (anderen) en maatschappelijke dimensie. Als beide hoofdindelingen tegen elkaar worden afgezet, ontstaat een matrix met negen cellen (zie figuur 2.2).

Figuur 2.2 De hoofddomeinen van de Peiling Sociale Competentie

	Intrapersoonlijk	Interpersoonlijk	Maatschappelijk
Kennis/reflectie			
Houdingen			
Vaardigheden			

Het domein van de maatschappelijke kennis met betrekking tot sociale competentie is in figuur 2.2 zwart gemarkeerd. In de kerndoelen voor het basisonderwijs is dit domein met twee kerndoelen vertegenwoordigd: 'De leerlingen leren hoofd zaken van de Nederlandse en Europese staatsinrichting en de rol van de burger' en 'De leerlingen leren hoofd zaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een rol spelen'. Beide onderwijsdoelen zijn uitgebreid aan bod gekomen in de recente Peiling Burgerschap waarvan de gegevensverzameling in 2009 heeft plaatsgevonden (Wagenaar, Van der Schoot & Hemker, 2012). Vandaar dat we het deeldomein 'Maatschappelijke kennis/reflectie' niet in het domein van de Peiling Sociale Competentie hebben opgenomen.

Het model van sociale competentie van Ten Dam e.a. (2003) heeft in Nederland breed ingang gevonden en lijkt algemeen geaccepteerd te zijn. Vandaar dat wij dit model als uitgangspunt nemen voor de indeling van het domein en de keuze en ordening van aspecten en instrumenten. Hieronder lichten we het model van Ten Dam e.a. (2003) kort toe.

Kennis en reflectie

Onder *intrapersoonlijke* kennis en reflectie worden respectievelijk zelfkennis en kritisch inzicht in de eigen wensen, mogelijkheden en beweegredenen verstaan; daarnaast gaat het om inzicht in de invloed van anderen op het eigen gedrag.

Interpersoonlijke kennis en reflectie zijn respectievelijk omschreven als kennis van sociale regels en omgangsvormen en inzicht in de wensen, mogelijkheden en beweegredenen van anderen, inzicht in groepsprocessen en inzicht in het effect van het eigen gedrag op anderen (sociale cognitie en sociale informatieverwerking).

Attituden

Binnen de dimensie *intrapersoonlijke* attituden wordt een onderscheid gemaakt in de aspecten 'zelfvertrouwen', 'zelfrespect', 'verantwoordelijkheid willen nemen voor het eigen handelen' en 'zelfstandigheid in de zin van een eigen koers durven varen'.

Interpersoonlijke attituden omvatten 'vertrouwen in anderen', 'anderen respecteren', 'betrokkenheid bij anderen', 'verantwoordelijkheid willen nemen voor relaties met anderen' en 'een dialoog met anderen willen aangaan'.

Onder maatschappelijke attitudes vallen een democratische houding, een houding gericht op gelijkwaardigheid, rechtvaardigheid en zorg, de bereidheid om verantwoordelijkheid voor de samenleving te willen nemen en de bereidheid om ieders stem te willen horen.

Deze maatschappelijke attitudes worden doorgaans aangeduid met de term burgerschapsattitudes.

Vaardigheden

Onder *intrapersoonlijke* vaardigheden vallen regulatieve vaardigheden, zoals regulering van eigen impulsen, zelfcontrole, zelfdiscipline en doorzettingsvermogen, zelfstandig werken en voor jezelf opkomen.

Bij de *interpersoonlijke* vaardigheden wordt een onderscheid gemaakt in sociaal-communicatieve vaardigheden en probleemoplossingsvaardigheden. Voorbeelden van sociaal-communicatieve vaardigheden zijn 'aardig zijn voor anderen' en 'anderen helpen'; voorbeelden van probleemoplossingsvaardigheden zijn 'overleggen en afspraken maken' en 'omgaan met ruzies' (Oberon, 2006).

Onder maatschappelijke vaardigheden wordt verstaan 'met culturele verschillen en verschillen in maatschappelijke positie kunnen omgaan' en 'met sociale spanningen kunnen omgaan'.

Deze maatschappelijke vaardigheden vallen onder de noemer burgerschapsvaardigheden.

Opgemerkt wordt dat de domeinen uit het theoretisch model van Ten Dam e.a. (2003) niet wederzijds exclusief zijn en elkaar sterk overlappen. Het zijn eerder invalshoeken dan scherp afgegrensde domeinen. Zo bezitten de meeste aspecten van de sociale opbrengsten die relevant zijn voor de Peiling Sociale Competentie zowel een houdingsaspect als een vaardigheidsaspect en kunnen derhalve zowel onder houdingen als vaardigheden gerubriceerd worden. Dit beperkt de taxonomische bruikbaarheid van het schema voor het classificeren van doelen, aspecten, indicatoren, instrumenten en items (uitspraken). Wel is het schema bruikbaar om de inhoud van het instrumentarium van de Peiling Sociale Competentie te beschrijven. Daarnaast kan er mee worden nagegaan of er geen belangrijke domeinen en aspecten over het hoofd worden gezien en het instrumentarium als geheel het begrip sociale competentie in voldoende mate dekt.

2.1.2 Burgerschap en sociale integratie

De laatste jaren heeft burgerschap een prominente plaats gekregen in het overheidsbeleid en de wet- en regelgeving. In de wettelijke regeling 'Bevordering actief burgerschap en sociale integratie' wordt burgerschap omschreven als 'de bereidheid en het vermogen deel uit te maken van de gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren'. De opdracht aan het onderwijs is daarbij omschreven als 'Het onderwijs (a) gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving, (b) is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en (c) is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.

Deze opdracht is ingegeven door de afgenomen betrokkenheid tussen burgers onderling en tussen burgers en overheid. Daarbij zijn, zoals de toelichting bij de wettelijke regeling vermeldt, de plichten en rechten die horen bij burgerschap op de achtergrond geraakt. Dat wordt nog versterkt door de onbekendheid van veel ouders en kinderen met een allochtone achtergrond met de burgerschapstradities en -gebruiken van de Nederlandse samenleving. Door de ontwikkeling van burgerschap op te nemen in de opdracht aan scholen, kan 'een gemeenschappelijk en gedeeld perspectief van jonge mensen op de bijdrage die zij als burgers aan de samenleving kunnen leveren' worden bevorderd.

In het toezichtkader vraagt de Inspectie van het Onderwijs (2006, 2008) van scholen dat zij aandacht schenken aan vier dimensies van burgerschap: a) het ontwikkelen van sociale vaardigheden bij de leerlingen, b) voorbereiding op deelname aan de Nederlandse samenleving,

c) bevordering van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat en d) het in praktijk brengen van burgerschap door de school zelf. De scholen zijn echter vrij een eigen invulling aan burgerschap te geven en een eigen aanpak te ontwikkelen. Zo mag de school zelf weten in welke mate zij de leerlingen aanzet tot aanpassing, gehoorzaamheid en fatsoenlijk gedrag of juist tot mondigheid en een kritische houding (Bronneman-Helmers & Zeijl, 2006). De Inspectie beoordeelt de kwaliteit van het aanbod op het terrein van burgerschap aan de hand van de volgende vier criteria:

- de school heeft een visie op de wijze waarop ze burgerschap en integratie wil bevorderen en geeft daar planmatig invulling aan;
- de school verantwoordt deze visie en de wijze waarop ze daar invulling aan geeft;
- de school evalueert of de doelen op het gebied van burgerschap en integratie worden gerealiseerd;
- de school stemt het aanbod mede af op risico's en ongewenste opvattingen, houdingen en gedragingen van leerlingen rond burgerschap en integratie.

De Inspectie intensificeert het toezicht als het onderwijs strijdig is met de basiswaarden (bijv. discriminatie) of als het burgerschap onder jongeren risico's loopt (bijv. vanwege extremistische ideeën) (Inspectie van het onderwijs, 2008).

Sociale competentie en burgerschap zijn onderwijsdoelen die elkaar kunnen versterken. Om als burger te kunnen functioneren heeft een leerling sociale vaardigheden nodig. Ten Dam, Geijsel, Reumerman en Ledoux (2010b) definiëren burgerschapscompetentie als het vermogen tot adequaat handelen in sociale situaties die zich voordoen in het dagelijkse leven. Daartoe moeten kinderen vier sociale taken kunnen uitvoeren: democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten en omgaan met verschillen tussen mensen. Om deze vier sociale taken te kunnen vervullen moeten leerlingen over zowel kennis, reflectie, houdingen als vaardigheden beschikken. Genoemde auteurs geven verder aan hoe burgerschap gerelateerd is aan het theoretisch kader van Ten Dam e.a. (2003) dat aan de Peiling Sociale Competentie ten grondslag ligt. Burgerschap betreft volgens hen wel de interpersoonlijke en maatschappelijke dimensie van sociale competentie, maar niet de intrapersonlijke dimensie waartoe onder meer zelfbeeld, motivatie, zelfcontrole en emotieregulering behoren.

2.1.3 Morele ontwikkeling

Onderwijs heeft de opdracht om naast kennis en vaardigheden ook algemeen geldende normen en waarden aan leerlingen over te dragen. Zo wordt van leerkrachten verwacht dat zij leerlingen leren om de basiswaarden van de democratische rechtsstaat te respecteren en op school in praktijk te brengen, zoals vrijheid van meningsuiting, gelijkwaardigheid, begrip voor anderen, verdraagzaamheid, autonomie, afwijzen van onverdraagzaamheid en afwijzen van discriminatie. Deze pedagogische taak wordt door leerkrachten in het basisonderwijs ook als zodanig erkend en geaccepteerd. In het onderzoek van Nijntjes en Van Diepen (2008) bleek het bijbrengen van normen en waarden tot de top-4 van de maatschappelijke taken te behoren waar leerkrachten basisonderwijs naar eigen zeggen het meest mee te maken hebben.

Probleemgedrag is niet alleen een gevolg van een gebrek aan sociale competentie. Onderzoek heeft laten zien dat jongeren waarvan de morele ontwikkeling is achtergebleven minder prosociaal gedrag en meer normoverschrijdend gedrag vertonen dan jongeren met een 'normale' morele ontwikkeling. Morele ontwikkeling heeft te maken met de ontwikkeling van het geweten ofwel het besef van goed en kwaad. Lawrence Kohlberg is zonder twijfel de belangrijkste denker over morele ontwikkeling. In zijn fasenmodel onderscheidt hij drie niveaus van morele ontwikkeling met in totaal zes ontwikkelingsfasen (Kohlberg, 1984). In de egocentrische fasen 1 en 2 heeft het kind de aangeleerde waarden en normen nog niet

verinnerlijkt, in de fasen 3 en 4 wordt het belang van de eigen groep en de samenleving in het moreel oordeel meegewogen en in de altruïstische fasen 5 en 6 wegen het persoonlijke geweten en de eigen principes het zwaarst. Mensen zouden deze fasen alle in dezelfde volgorde doorlopen, maar niet iedereen komt even ver. Hieronder geven we een korte beschrijving van de niveaus en fasen die voor kinderen in de basisschoolleeftijd van belang zijn.

Niveau 1: Preconventioneel

Op het eerste ofwel preconventionele niveau van morele ontwikkeling oriënteert het jonge kind zich vooral op beloning en straf.

- Fase 1. Het kind is geheel en al gericht op externe autoriteit. Iets is goed omdat een autoriteit (moeder, vader, leerkracht) dat zegt. Slecht is alles wat volgens de voorschriften niet mag en waar straf op staat. Het maxime van de eerste fase is: 'Wie de macht heeft, heeft ook het recht'.
- Fase 2. Het kind redeneert vooral vanuit eigen belangen en behoeften en hanteert ten opzichte van anderen een weegschaalmodel ("Ik doe iets voor jou omdat jij iets voor mij doet"). Het kind begint te onderhandelen waarbij vooral het behalen van persoonlijk voordeel telt. Slecht is alles wat het eigen belang niet dient. Het maxime van de tweede fase is: 'De ene hand wast de andere' of 'Voor wat hoort wat'. Maar ook: 'Oog om oog, tand om tand'.

Niveau 2: Conventioneel

Op het tweede ofwel conventionele niveau staat het voldoen aan de regels, conventies en verwachtingen van de samenleving en autoriteiten centraal.

- Fase 3. Het kind redeneert vanuit dat gedachte dat het goed is om aardig voor anderen te zijn, zich om anderen te bekommeren, zich loyaal en betrouwbaar ten opzichte van anderen te gedragen, aan de verwachtingen van anderen te voldoen en zich aan de regels te houden. Goed is wat de anderen goed vinden, omdat iedereen zo is of doet en het kind niet anders wil zijn dan de anderen, ongeacht eventueel negatieve consequenties. Goed is ook wat goed is voor het aangaan en onderhouden van goede relaties met anderen. Belangrijke motieven zijn wederzijds vertrouwen, voor elkaar zorgen, begrip hebben voor een ander en een goede indruk op anderen maken. Het maxime van de derde fase is: 'Wat u niet wilt dat u geschiedt, doe dat ook een ander niet'.
- Fase 4. Het kind redeneert vanuit de gedachte dat het goed is om plichten tegenover de samenleving na te komen, de sociale orde in stand te houden en bij te dragen aan de maatschappij. Goed is wat de eigen groep en de meerderheid vindt of doet. Het leven wordt verwarrend en moeilijk als de gangbare groepsnormen worden overtreden. Het maxime van de vierde fase is: 'Rust is de eerste burgerplicht'.

Niveau 3: Postconventioneel

Op het derde of postconventionele niveau worden morele keuzes gemaakt op basis van zelf geaccepteerde morele gronden en universele morele principes. Omdat niveau 3 bij kinderen in de basisschoolleeftijd nog niet voorkomt, zien we af van verdere bespreking.

Volgens Kohlberg (1984) is het preconventionele niveau kenmerkend voor het moreel redeneren van de meeste kinderen onder de negen jaar (en daarnaast voor vele criminele volwassenen). Het conventionele niveau is karakteristiek voor de meeste adolescenten en volwassenen. Het postconventionele niveau wordt slechts door een minderheid van de volwassen bereikt, en dan meestal pas na de leeftijd van twintig jaar. Colby, Kohlberg, Gibbs en Lieberman (1983) volgden de morele ontwikkeling van 58 jongens van 10, 13 en 16 jaar gedurende een periode van twintig jaar. Op elk van de zes meetmomenten legden zij hen negen morele dilemma's voor.

Uit de interviews bleek dat ongeveer een kwart van de 10-jarigen zich in de allereerste fase van morele ontwikkeling bevond. Bij 10-14-jarigen was fase 2 de meest voorkomende manier van moreel redeneren. Veel volwassenen kwamen niet verder dan het tweede niveau (fase 3 en 4) en het derde niveau (fase 5 en 6) was maar voor zeer weinigen weggelegd.¹

Op twaalfjarige leeftijd bevond zich ongeveer 10% van de jongens in fase 1, 50% in fase 2, 28% in fase 3 en 2% in fase 4.² Voor meting van de morele ontwikkeling van achtstegroepers in het basisonderwijs lijken de eerste drie fasen hiermee het meest van belang.

Kohlberg ontdekte dat veel studenten vlak voor zij naar de universiteit gingen fase 4 of 5 bereikt hadden. Eenmaal op de universiteit, bleken zij echter veelvuldig terug te vallen in fase 2 en 3. In eerste instantie interpreteerde hij deze zogeheten *sophomore regression* als een werkelijke terugval die hij verklaarde als 'a functional regression in the function of the ego'. Later kam hij hier op terug. Uit een heranalyse van de interviews bleek dat de desbetreffende jongeren een verminderd geloof hadden in de heersende morele waarden (Vietnam!), zonder dat daar volgens Kohlberg een beter moreel kader voor in de plaats was gekomen (Colby e.a., 1983). Dit morele relativisme waarbij jongeren volgens hem weigeren om moreel te oordelen overeenkomstig de alreeds bereikte fase zou in alle fasen van morele ontwikkeling kunnen voorkomen. Daarop paste Kohlberg de definitie van de fasen aan en bracht hij het verschijnsel van *college-age relativism* onder in fase 4½, een intermediaire fase tussen de conventionele moraliteit van fase 4 en het principiële morele oordeel van fase 5.

Gibbs (1991) definieert achterblijvende morele ontwikkeling als “the persistence beyond early childhood of a pronounced degree of “me-centredness” or egocentric bias, as well as immature moral judgment” (p. 96). Hij bracht de zes fasen van Kohlberg terug tot vier (omdat maar heel weinig mensen fase 5 of 6 bleken te bereiken). Daarbij karakteriseerde hij de morele ontwikkeling in fase 1 en 2 als onvolwassen en oppervlakkig en dat in fase 3 en 4 als volwassen en diepgaand (Engels: *profound*).

Kinderen die nog in de lagere, egocentrische fasen van de morele ontwikkeling verkeren, zouden normen eerder overtreden dan kinderen in hogere fasen. Onderzoek laat zien dat jongeren die in de egocentrische fasen 1 en 2 zijn blijven hangen meer tot antisociaal en agressief gedrag neigen dan leeftijdsgenoten die op een meer volwassen manier redeneren (o.a. Blasi, 1980; Stams e.a., 2006). Morele ontwikkeling dient met andere woorden als buffer tegen antisociaal en agressief gedrag.

1 Opgemerkt wordt dat deze verdeling over de zes fasen verkregen is door jongeren hypothetische dilemma's voor te leggen. Een voorbeeld is: 'Moet Heinz voor zijn doodzieke vrouw een voor hem onbetaalbaar medicijn stelen dat haar kan genezen? Waarom?' In de alledaagse praktijk blijken mensen vaak op een lager niveau te redeneren dan het niveau waartoe zij in staat zijn.

2 Colby, Kohlberg, Gibbs en Lieberman (1983) rapporteren geen gegevens voor twaalfjarigen. De verdeling van de twaalfjarigen over de fasen is gebaseerd op interpolatie van de relatie tussen leeftijd en moreel oordeelsvermogen zoals weergegeven in figuur 1 van genoemde publicatie (p. 46). De werkelijke percentages kunnen daarom enigszins afwijken van de hier gerapporteerde percentages.

2.2 Keuze van aspecten en indicatoren

Op basis van een beknopte literatuurstudie zijn hiervoor drie hoofddomeinen van de sociale opbrengsten beschreven, te weten Sociale competentie, Burgerschap en Morele ontwikkeling. Daarbij kwamen terloops ook al enkele relevante aspecten van de sociale opbrengsten ter sprake. Voor de definitieve keuze van aspecten binnen deze domeinen is theoretische relevantie een onvoldoende criterium. Aspecten kunnen ook gekozen worden omdat ze belangrijke onderwijsdoelen vertegenwoordigen, een aandachtspunt vormen in het toezicht van de Inspectie, veelvuldig voorkomen in frequent gebruikte meetinstrumenten en volgsystemen en/of door deskundigen als belangrijk en haalbaar worden beschouwd. In dit deel van het rapport analyseren we eerst de wettelijke vereisten, het toezicht van de Inspectie en de gebruikte meetinstrumenten en volgsystemen op mogelijke relevante aspecten (par. 2.2.1 t/m 2.2.3). Daarna doen wij verslag van een vooronderzoek waarin we onze voorlopige keuzen aan een panel van deskundigen hebben voorgelegd (par. 2.3.4). Tot slot presenteren we de uiteindelijk gekozen aspecten (par. 2.3.5).

2.2.1 De WPO en de kerndoelen

Een belangrijk criterium voor de keuze van relevante aspecten van de uitkomsten in het sociale domein is de aansluiting bij de wettelijke vereisten. De Peiling Sociale Competentie moet in ieder geval die centrale onderwijsdoelstellingen omvatten waarnaar in de Wet op het primair onderwijs (WPO) en de kerndoelen verwezen wordt. Overeenkomstig artikel 8 van de WPO moet het onderwijs zich in elk geval (ook) richten op de emotionele ontwikkeling en op het verwerven van sociale vaardigheden. Daarbij moet het onderwijs zo worden ingericht dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen. Leerlingen die extra zorg behoeven moeten individuele begeleiding krijgen die is afgestemd op hun behoeften, waarbij de scholen de voortgang van de ontwikkeling moeten registreren.

De onderwijsdoelen voor het primair onderwijs zijn vastgelegd in de kerndoelen (Ministerie van OCW, 2006). De volgende kerndoelen hebben betrekking op het sociale domein:

- De leerlingen leren zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen (kerndoel 37);
- De leerlingen leren respectvol om te gaan met verschillen in opvattingen van mensen (kerndoel 38);
- De leerlingen leren zorg te dragen voor de psychische gezondheid van henzelf en anderen (kerndoel 34);
- De leerlingen leren zich redzaam te gedragen in sociaal opzicht (kerndoel 35).

Deze kerndoelen zijn in globale termen geformuleerd en bieden nog weinig aanknopingspunten voor de keuze van relevante aspecten. Gelukkig bevat de Preambule bij de kerndoelen een nadere toelichting. De Preambule noemt zeven onderwijsdoelen in het sociale domein die voor alle leergebieden van belang zijn:

- goede werkhouding;
- reflectie op eigen handelen en leren;
- uitdrukken van eigen gedachten en gevoelens;
- respectvol luisteren en kritiseren van anderen;
- ontwikkelen van zelfvertrouwen;
- verwerven en verwerken van informatie;
- respectvol en verantwoordelijk omgaan met elkaar.

Sinds de invoering van onderwijswet 'Actief Burgerschap en Sociale Integratie' in 2006 hebben scholen ook de opdracht om actief burgerschap en integratie van leerlingen te bevorderen. Actief burgerschap verwijst naar de bereidheid en het vermogen om deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren. Sociale integratie verwijst naar deelname van burgers (ongeacht hun etnische of culturele achtergrond) aan de samenleving, in de vorm van sociale participatie, deelname aan de maatschappij en haar instituties en bekendheid met en betrokkenheid bij uitingen van de Nederlandse cultuur. De wetgever schrijft niet voor welke aspecten van burgerschap en sociale integratie voor scholen van belang zijn en hoe scholen deze moeten onderwijzen. Scholen mogen zelf een invulling kiezen die past bij hun (levensbeschouwelijke) richting en die rekening houdt met de achtergrond van hun leerlingen en de wensen van de ouders.

2.2.2 Het toezicht van de Inspectie

Een ander criterium voor de keuze van relevante aspecten is het toezicht van de Inspectie. Ten behoeve van het toezicht op de kwaliteit van het onderwijs heeft de Inspectie de wettelijke vereisten nader uitgewerkt in indicatoren en aandachtspunten (Inspectie van het Onderwijs, 2011b). De inspectie verwacht dat scholen niet alleen aandacht schenken aan de cognitieve ontwikkeling van hun leerlingen, maar ook aan hun sociale competenties. Zo moet de school een specifiek aanbod hebben om sociale competenties, actief burgerschap en sociale integratie te ontwikkelen (indicator 2.4 en 2.5), systematisch de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen volgen (indicator 7.1 en 7.2), vroegtijdig signaleren welke leerlingen zorg nodig hebben (indicator 8.1), op basis daarvan de aard van de zorg bepalen (indicator 8.2), de zorg planmatig uitvoeren (8.3) en regelmatig de effecten van de zorg evalueren (indicator 8.4). Daarnaast moeten leerlingen en personeel zich op school aantoonbaar veilig voelen en moet de school inzicht hebben in de veiligheidsbeleving van leerlingen en personeel en de incidenten die zich op het gebied van sociale veiligheid op de school voordoen (indicator 4.2, 4.3 en 4.4). Ook moet de school een veiligheidsbeleid hebben dat gericht is op het voorkomen en afhandelen van incidenten in en om de school (indicator 4.6 en 4.7) en het personeel van de school moet ervoor zorgen dat de leerlingen op een respectvolle manier met elkaar en anderen omgaan (indicator 4.8). Wat betreft de sociale opbrengsten van het onderwijs toetst de Inspectie of de sociale competenties van de leerlingen op een niveau liggen dat verwacht mag worden (indicator 1.5). Daarbij verstaat de Inspectie onder sociale competenties:

- A Sociaal-emotionele ontwikkeling (zelfbeeld, zelfstandigheid, regulering van emoties, etc.);
- B Sociale vaardigheden (samenwerken, zelfredzaamheid, omgaan met conflicten, etc.);
- C Houdingen/vaardigheden om in uiteenlopende situaties succesvol te functioneren (zelfsturing, omgaan met verschillen, democratisch handelen, sociale en maatschappelijke verantwoordelijkheid, moreel kunnen oordelen, etc.).

Het oordeel over opbrengstindicator 1.5 (sociale competenties) baseert de Inspectie op de resultaten van meetinstrumenten die scholen afnemen bij leerlingen in groep acht. De Inspectie kijkt daarbij naar de uitslagen van de laatste drie jaar. Indien de sociale competenties in één jaar voldoende zijn, geeft de Inspectie het oordeel voldoende. Als de sociale competenties drie achtereenvolgende jaren onvoldoende zijn, is het oordeel onvoldoende. De inspectie beoordeelt alleen de resultaten van de landelijk genormeerde instrumenten SCOL (Sociale Competentie Observatielijst), Viseon (het Volginstrument Sociaal-Emotionele Ontwikkeling) en SVL (de Schoolvragenlijst) of SAQI (School Attitude Questionnaire Internet). Voor andere instrumenten zijn nog geen normen beschikbaar. Als de school geen of andere instrumenten gebruikt, zijn er onvoldoende gegevens beschikbaar en is het oordeel 'niet te beoordelen'.

Twee andere aspecten van sociale competentie die een rol spelen in het opbrengstgerichte toezicht van de Inspectie zijn motivatie en werkhouding. Bij de indicator 'Beoordeling adviezen vervolgonderwijs' (indicator 1.6) gaat het om de vraag of leerlingen hun schoolloopbaan vervolgen op het niveau dat verwacht mag worden op grond van hun kennis, vaardigheden, motivatie en werkhouding. Een belangrijk aandachtspunt is daarbij de vraag of de school instrumenten of procedures gebruikt om zicht te krijgen op sociale competenties, motivatie en werkhouding van de uitstromende leerlingen.

2.2.3 Meetinstrumenten en volgsystemen

Een derde indicatie van het belang van een aspect is de mate waarin het desbetreffende aspect in het onderwijs gemeten wordt. Voor het meten van pro sociaal gedrag en probleemgedrag zijn veel instrumenten en volgsystemen beschikbaar die zich (ook) richten op reguliere leerlingen. Voorbeelden zijn de *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ), de Psychosociale Problemen Bovenbouw Basisonderwijs (PSYBOBA), de *Pediatric Symptom Checklist* (PSC), de Sociale Competentie Observatielijst (SCOL), het Volginstrument Sociaal-Emotionele Ontwikkeling (Viseon), de Sociaal-Emotionele Vragenlijst (SEV), het Ontwikkelingsvolgmodel (OVM), de Zorglijn, Kijk! op sociale competentie, de Beoordeling van schoolgedrag (SCHOBL-R), de ADHD-vragenlijst (AVL), de Vragenlijst voor Gedragsproblemen bij kinderen (VvGK), de Psycho-Sociale screeningslijst voor Leerkrachten (PSL-b) en de Drie Psychologische Factoren Test (DPFT). Veel van deze instrumenten bevatten breedband schalen voor het meten van externaliserend en internaliserend probleemgedrag. Onder externaliserende problemen wordt negatief, naar buiten gericht gedrag verstaan, zoals ernstige ongehoorzaamheid, dwars en tegendraads gedrag, fysieke en verbale agressie en delinquentie. Internaliserende problemen zijn meer naar binnen gericht, zoals angst, dwangmatig gedrag en depressie. Naast internaliserend en externaliserend probleemgedrag gaat het ook om specifieke problemen, zoals ADHD of autisme. Sommige instrumenten richten zich volledig op pro sociaal gedrag (bijvoorbeeld de SCOL) terwijl andere instrumenten zowel pro sociaal als probleemgedrag meten (bijvoorbeeld de SDQ). Het grote aantal instrumenten en het veelvuldige gebruik ervan in het onderwijs geeft aanleiding om pro sociaal en probleemgedrag aan ons onderzoeksdomein toe te voegen, waarbij een onderscheid wordt gemaakt in externaliserend, internaliserend en specifiek probleemgedrag. In het model van sociale competentie dat aan de peiling ten grondslag ligt (Ten Dam e.a., 2003) zou men pro sociaal gedrag en probleemgedrag onder de intra- en interpersoonlijke vaardigheden kunnen rangschikken.

2.2.4 Advies van deskundigen

Het ontwerpen van een geheel nieuwe peiling betekent het maken van een aantal lastige keuzen. De belangrijkste vragen zijn daarbij: Wat worden de doelen van de peiling? Wat gaan we onderzoeken? En hoe gaan we dat doen? Voor de acceptatie en bruikbaarheid van de onderzoeksresultaten is het van groot belang dat het onderzoek breed gedragen wordt. Vandaar dat wij onze voorlopige keuzen in een vooronderzoek aan een panel van deskundigen hebben voorgelegd. De raadpleging van de deskundigen heeft plaatsgevonden op 28 januari 2011. Het doel was informatie te verzamelen ten behoeve van de definitieve keuze van de te onderzoeken aspecten van de sociale opbrengsten.

Voorafgaand aan de bijeenkomst bestudeerden de deskundigen een discussienota over het doel, de inhoud en de opzet van de niveaupeiling (Kuhlemeier, 2011a). Tevens vulden zij een vragenlijst in waarin zij een keuze moesten maken uit een aantal ontwerpopties. Dezelfde vragenlijst werd na afloop van de paneldiscussies nogmaals ingevuld om het definitieve oordeel te registreren.

De gang van zaken tijdens de bijeenkomst was grofweg als volgt:

- In een korte inleiding werd eerst het doel en de procedure van de bijeenkomst geschetst.
- Vervolgens werd er gediscussieerd in panels. Tot de gespreksthema's behoorden de keuze van de doelen, de inhoud en de onderzoeksmethoden.
- Ten slotte maakten de panelleden – de discussie gehoord hebbende – hun definitieve keuze.

Negentien deskundigen hebben in totaal 26 vragenlijsten ingevuld. Als er van een deskundige twee vragenlijsten beschikbaar waren, is alleen de tweede vragenlijst in de analyse betrokken, tenzij er in deze vragenlijst een groot aantal waarnemingen ontbraken.

Aan de paneldiscussies namen elf deskundigen deel. Hieronder doen we kort verslag van de belangrijkste uitkomsten. Van de (geanonimiseerde) antwoorden van alle respondenten is verslag gedaan in Kuhlemeier (2011b).

De deskundigen is allereerst gevraagd in hoeverre zij het eens zijn met onze keuze voor het model van Ten Dam e.a. (2003) als theoretisch fundament onder de Peiling Sociale Competentie. Zij konden kiezen uit de antwoordmogelijkheden 'Helemaal mee eens', 'Mee eens', 'Geen mening', 'Niet mee eens' of 'Helemaal niet mee eens'. Geen van de deskundigen is het (helemaal) niet met onze keuze eens, twee derde is het ermee eens, een zesde is het er sterk mee eens en een zesde heeft geen voorkeur. Het gekozen model blijkt dus op brede goedkeuring te kunnen rekenen.

Vervolgens hebben wij de deskundigen de resultaten van een eerste inventarisatie van relevante aspecten van sociale competentie voorgelegd. Hun is gevraagd met rapportcijfers aan te geven hoe belangrijk en haalbaar zij deze aspecten vinden. Hun antwoorden zijn samengevat in tabel 2.1.

Tabel 2.1 *Mening van de deskundigen over de belangrijkheid en haalbaarheid van de voorgestelde aspecten*

Voorgestelde aspecten van de sociale opbrengsten		N	Min	Max	Gem	Std. Dev.
Belangrijkheid						
A	Zelfbeeld/-waardering en zelfvertrouwen	19	4	10	7.74	1.52
B	Sociale cognitie ofwel sociale informatieverwerking	19	4	10	7.53	1.54
C	Werkhouding/nauwkeurigheid	19	4	10	6.37	1.42
D	Uitdrukken van eigen gedachten en gevoelens, respectvol luisteren en kritiseren van anderen en respectvol en verantwoordelijk met elkaar omgaan	19	4	10	8.21	1.44
E	Probleemgedrag: internaliserend, externaliserend en specifiek ADHD	19	1	9	6.00	2.24
F	Klas- en schoolklimaat	18	7	10	8.39	.92
G	Interesse en motivatie voor school en leren	19	6	10	7.74	1.33
H	Houding t.o.v. de basiswaarden van de democratische rechtsstaat	19	4	10	7.05	1.61
Haalbaarheid						
A	Zelfbeeld/-waardering en zelfvertrouwen	18	6	10	7.83	1.10
B	Sociale cognitie ofwel sociale informatieverwerking	17	4	8	6.76	1.20
C	Werkhouding/nauwkeurigheid	18	7	8	7.72	.46
D	Uitdrukken van eigen gedachten en gevoelens, respectvol luisteren en kritiseren van anderen en respectvol en verantwoordelijk met elkaar omgaan	18	4	8	6.39	1.09
E	Probleemgedrag: internaliserend, externaliserend en specifiek ADHD	18	1	9	7.11	1.84
F	Klas- en schoolklimaat	17	6	9	7.88	.86
G	Interesse en motivatie voor school en leren	18	6	10	7.67	.84
H	Houding t.o.v. de basiswaarden van de democratische rechtsstaat	18	6	9	7.33	.91

De deskundigen blijken geen van de voorgestelde aspecten gemiddeld een onvoldoende te hebben gegeven, noch voor belangrijkheid noch voor haalbaarheid. De haalbaarheid van de voorgestelde aspecten scoort gemiddeld een krappe tot ruime voldoende. Twee aspecten worden als relatief onbelangrijk beschouwd. Het betreft Werkhouding/nauwkeurigheid en Probleemgedrag. Bij Probleemgedrag valt op dat de meningen over het belang sterk uiteenlopen.

Met een open vraag is de deskundigen gevraagd of er wellicht belangrijke aspecten over het hoofd zijn gezien. Hieronder geven we een opsomming van de belangrijkste aanvullings-suggesties:

- Besteed ook aandacht aan sociale veiligheid, d.w.z. bevorderen van/aanwezigheid van prosociaal gedrag en voorkomen van/ontbreken van antisociaal gedrag (pesten, schelden, vechten, vernielen).
- Besteed ook aandacht aan gedragsregels/omgangsregels.
- Besteed meer aandacht aan de emotionele dimensie van sociale competentie.
- Neem probleemgedrag mee. Probeer vast te stellen in welke mate ernstig probleemgedrag voorkomt. Advies: niet te negatief en niet te labelend.
- Vergeet de leerkracht niet. Wat is zijn of haar sociale competentie? Hoe scheidt hij of zij

- veiligheid in de klas? Welke verwachtingen ten aanzien van leerlingen?
- Besteed bij construct D (doelen uit de preambule) vooral aandacht aan het vaardigheidsaspect, te omschrijven als 'het aangaan en behouden van positieve relaties, effectief communiceren en respectvol met elkaar omgaan'.
 - Besteed ook aandacht aan samenwerken (willen én kunnen, is attitude en vaardigheid), werken in teamverband en verschillende rollen kunnen aannemen.
 - Besteed ook aandacht aan zelfstandigheid, zelfsturing, initiatief nemen en zelfverantwoordelijkheid (vooral bij de aspecten zelfbeeld en klas- en schoolklimaat).
 - De vraag is of (meta) cognitieve vaardigheden aan bod zouden moeten komen. In studies naar 'life skills' of sleutelvaardigheden worden die vaak wel genoemd. Dan gaat het om vaardigheden als planmatig werken (plannen, evalueren, bijstellen) en probleemoplossend vermogen (waaronder kritisch en creatief denken).
 - Besteed ook aandacht aan kennis van de democratische rechtstaat en actieve participatie, initiatief nemen en ondernemend zijn (construct H). Een andere deskundige vindt echter dat dit niet in de peiling aan bod zou moeten komen omdat dat volgens hem of haar tot het domein van burgerschap behoort.
 - Neem niet alleen sociale taken op die te maken hebben met school en leren, maar ook andere sociale taken.

2.2.5 Gekozen aspecten

In deze paragraaf beschrijven we de elf aspecten van de sociale opbrengsten die uiteindelijk in de Peiling Sociale Competentie gemeten zijn. Voor deze aspecten is gekozen omdat ze a) een belangrijke plaats innemen in de theorievorming over sociale competentie, burgerschap en morele ontwikkeling, b) belangrijke onderwijsdoelen vertegenwoordigen, c) een aandachtspunt vormen in het toezicht van de Inspectie, d) veelvuldig voorkomen in frequent gebruikte meetinstrumenten en volgsystemen en/of e) door de geraadpleegde deskundigen als belangrijk en haalbaar worden beschouwd. De aspecten van de opbrengsten zijn daarbij geordend in de domeinen sociale competentie, burgerschap en morele ontwikkeling.

Het domein Sociale Competentie is met de volgende aspecten in het onderzoek vertegenwoordigd:

- Zelfwaardering, zelfbeeld en zelfstandigheid;
- Intrinsieke en extrinsieke motivatie;
- Sociale informatieverwerking;
- Sociaal gedrag en probleemgedrag.

Het domein Burgerschap is met twee aspecten vertegenwoordigd:

- Burgerschapsattituden;
- Burgerschapsvaardigheden.

Binnen het domein Morele Ontwikkeling worden de volgende aspecten onderscheiden:

- Inlevingsvermogen;
- Zelfbeschermende denkfouten;
- Moreel oordelen en rechtvaardigen;
- Moreel redeneren.

Tot slot is in de Peiling Sociale Competentie aandacht geschonken aan het school- en klasklimaat. Van de ene kant wordt een positieve beleving van de school, de leerkracht en de klasgenoten gezien als een indicator van een gezonde sociale ontwikkeling. Van de andere kant is het school- en klasklimaat ook een onderdeel van het vormingsaanbod. Het scheppen van een positief, veilig en ordelijk klimaat op school en in de klas is immers een belangrijke

randvoorwaarde voor de ontwikkeling van sociale competentie (o.a. Ten Dam & Volman, 1999; Goudena, 1999; Inspectie van het Onderwijs, 2010a, 2011b).

Hieronder geven we van elk aspect een korte beschrijving. Voor een gedetailleerde beschrijving van deze aspecten wordt verwezen naar de hoofdstukken 4 t/m 15 waarin ook de indicatoren en de onderzoekresultaten gepresenteerd worden. Voor een beknopte omschrijving van de 66 indicatoren wordt verwezen naar de samenvatting in hoofdstuk 16.

Zelfwaardering, zelfbeeld en zelfstandigheid

Een positief en realistisch zelfbeeld wordt universeel als een wenselijk kenmerk van een gezonde persoonlijke en sociale ontwikkeling beschouwd (Branden, 1994). Het zelfbeeld vormt de kern van iemands identiteit. Zelfbeeld hangt samen met zelfwaardering, zelfvertrouwen en zelfstandigheid. Onderwijs in sociale competentie is vaak sterk gericht op het bevorderen van het zelfbeeld, het zelfvertrouwen en de zelfstandigheid van de leerlingen (Ten Dam & Volman, 1999). Onderzoek heeft laten zien dat een negatief zelfbeeld aanleiding kan geven tot internaliserend en externaliserend probleemgedrag. Daarnaast kan een negatief zelfbeeld ten koste gaan van de interesse voor school en leren en uiteindelijk leiden tot lagere schoolprestaties. Uit twee meta-analyses komt naar voren dat interventieprogramma's gericht op het verhogen van het zelfbeeld een positieve invloed hebben op de cognitieve en sociale vaardigheden van leerlingen (Haney & Durlak, 1998; Hattie, 1992).

Intrinsieke en extrinsieke motivatie

Een intrinsieke motivatie voor school en leren is een belangrijke indicator van het sociale functioneren op school en in de klas (Mönks & Knoers, 2009). Intrinsiek gemotiveerde leerlingen voeren taken uit omdat zij daar plezier in beleven, zonder dat zij daartoe gedwongen worden en zonder dat daar een externe beloning of een straf tegenover staat (Deci & Ryan, 1991, 2000). Daarentegen voeren extrinsiek gemotiveerde leerlingen taken niet zozeer uit omdat zij daar zelf plezier in beleven of omdat zij dat zelf graag willen. Zij doen dat vooral om een beloning te ontvangen of straf te vermijden. In de Wet op het Primair Onderwijs of de kerndoelen komen we het begrip motivatie niet tegen. Toch is het bevorderen van de motivatie van de leerlingen voor scholen en leerkrachten een centrale onderwijsdoelstelling. Ook is motivatie een van de aspecten waar de Inspectie in het toezicht op de kwaliteit van het onderwijs op let (Inspectie van het Onderwijs, 2010a). Van basisscholen wordt verwacht dat zij leerlingen goed voorbereiden op hun verblijf in het voortgezet onderwijs. Daartoe behoort ook dat de leerlingen met een positieve prestatiemotivatie naar het voortgezet onderwijs gaan. Uit onderzoek blijkt dat intrinsiek gemotiveerde leerlingen zich meer voor school en leren inzetten en hogere leerprestaties behalen dan niet of extrinsiek gemotiveerde leerlingen.

Sociale informatieverwerking

Een belangrijk aspect van sociale competentie is de manier waarop leerlingen sociale informatie verwerken. Leerlingen verschillen van elkaar in de sociale informatie die zij waarnemen en de manier waarop zij deze informatie interpreteren, waardoor zij dezelfde situatie op een andere manier beleven. Mede daardoor streven zij verschillende doelen na, neigen zij tot verschillende reacties, die zij anders evalueren en uitvoeren. De manier waarop leerlingen met sociale informatie omgaan, blijkt samen te hangen met verschillende vormen van sociale problemen en probleemgedrag. Onderzoek heeft laten zien dat een gebrekkige sociale informatieverwerking een belangrijke oorzaak kan zijn van antisociaal gedrag. Leerlingen met abnormale vaardigheden in het verwerken van sociale informatie interpreteren de reacties van anderen eerder als vijandig, hebben een beperkter en minder adequaat repertoire aan gedragsmogelijkheden en kiezen daardoor sneller voor een agressieve reactie (Crick & Dodge, 1994, 1996; Lemerise & Arsenio, 2000; Orobio de Castro, 2000a,b; Orobio de Castro e.a., 2002, 2005).

Sociaal gedrag en probleemgedrag

Deskundigen beschouwen prosociaal gedrag als een belangrijke indicator van sociale competentie, terwijl de afwezigheid van ernstig probleemgedrag wordt gezien als een kenmerk van een gezonde sociale en emotionele ontwikkeling. Sociale competentie wordt vaak ingeperkt tot sociale vaardigheden. Het belang ervan blijkt onder meer uit de populariteit van programma's voor het trainen van sociaal vaardig gedrag en het massale gebruik van meetinstrumenten waarmee leerlingen met gedragsproblemen opgespoord kunnen worden. Leerkrachten besteden een niet onaanzienlijk deel van hun tijd en energie aan de begeleiding van 'lastige' of anderszins problematische leerlingen. In een vragenlijstonderzoek legden Nijntjes en Van Diepen (2008) een steekproef van leerkrachten basisonderwijs twaalf maatschappelijke onderwijstaken voor. Het zorgen voor leerlingen met leer- en/of gedragsproblemen was de taak waar leerkrachten naar eigen zeggen het meest mee te maken hadden. Het vaststellen van de prevalentie van externaliserend, internaliserend en specifiek probleemgedrag in de populatie van basisschoolleerlingen is dan ook een belangrijk doel van de Peiling Sociale Competentie.

Burgerschapshoudingen en -vaardigheden

Burgerschapscompetentie is het vermogen tot adequaat handelen in sociale situaties die zich voordoen in het dagelijkse leven (Ten Dam e.a. 2010, 2011). Daartoe moeten kinderen vier sociale taken kunnen uitvoeren: democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten en omgaan met verschillen tussen mensen. Op dit moment besteden scholen nog niet bijzonder veel aandacht aan burgerschap. Burgerschapsvorming en democratisch burgerschap behoren tot de maatschappelijke taken waar leerkrachten naar eigen zeggen de minste aandacht aan schenken (Nijntjes & Van Diepen, 2008). Vanwege de prominente plaats in het overheidsbeleid en het toezicht van de Inspectie hebben we burgerschap toch een plek in de peiling gegeven. Het domein Burgerschap is met twee aspecten in de Peiling Sociale Competentie vertegenwoordigd:

- Burgerschapsattituden: ieders stem willen horen, een kritische bijdrage willen leveren, maatschappelijk verantwoord willen handelen en met conflicten en verschillen tussen mensen willen omgaan;
- Burgerschapsvaardigheden: het eigen standpunt naar voren kunnen brengen, naar standpunten van anderen kunnen luisteren, maatschappelijk verantwoord kunnen handelen en kunnen omgaan met conflicten en verschillen tussen mensen.

Inlevingsvermogen

In zijn morele socialisatietheorie heeft Hoffman (2000) de aandacht gevestigd op de belangrijke rol van emoties voor de morele ontwikkeling. Moreel gedrag veronderstelt dat mensen zich kunnen inleven in de gedachten, emoties en bedoelingen van anderen en daarmee rekening kunnen houden. Dit wordt doorgaans aangeduid met de sterk aan elkaar verwante begrippen inlevingsvermogen, empathisch vermogen en perspectief nemen. Kinderen maken zich normen en waarden eigen doordat zij leren zich emotioneel in anderen te verplaatsen. Leerlingen zijn normaliter verontwaardigd en verdrietig als zij of een ander het slachtoffer worden van bijvoorbeeld relationele, materiële of fysieke agressie. Leerlingen die anderen iets aandoen, voelen zich doorgaans schuldig en schamen zich voor hun daden. In de emotionele benadering van morele ontwikkeling is een gebrekkige morele ontwikkeling vooral te wijten aan het onvermogen tot het ervaren van emoties die passen bij de aard van de (dreigende) morele overtreding (Le Sage, 2006). Er zijn duidelijke aanwijzingen dat jongeren met ernstige gedragsproblemen over minder inlevingsvermogen beschikken dan reguliere jongeren (American Psychiatric Association, 1994; Berk, 2006; Stegge, 2006). Een verminderde gevoeligheid voor het verdriet, de pijn en de angst van het slachtoffer verkleint de kans op prosociaal gedrag en kan bijvoorbeeld verhinderen dat een leerling die slachtoffer is van agressie geholpen wordt.

Zelfbeschermende denkfouten

Een achterblijvende morele ontwikkeling hoeft niet per se tot ernstige gedragsproblemen te leiden. Daarvoor is volgens Gibbs (1991, 2003) meer nodig. Hij veronderstelt dat daarvoor ook zogeheten zelfbeschermende denkfouten nodig zijn (Engels: *self-serving cognitive distortions*). Dat zijn onjuiste of vooringenomen opvattingen, veronderstellingen of interpretaties met betrekking tot iemands eigen sociale gedrag of dat van anderen (Barriga, Gibbs, Potter & Liau, 2001; Gibbs, 2003). Hoe meer van deze denkfouten, aldus Gibbs, hoe groter de kans dat een achterstand in de morele ontwikkeling tot antisociaal, agressief of delinquent gedrag leidt. Zelfbeschermende denkfouten worden ingedeeld in twee hoofdtypen: primaire en secundaire denkfouten (Brugman e.a., 2011; Gibbs, 2003). Primaire denkfouten zijn sterk egoïstisch en egocentrisch van aard. Een kind met een egoïstisch denkperspectief kan zich niet inleven in de ander en houdt geen rekening met andermans legitieme gevoelens, wensen, behoeften en rechten. Een voorbeeld van een primaire denkfout is: 'Ik neem wat ik wil hebben, ook al moet ik daarvoor iemand pijn doen'.

Secundaire denkfouten zijn rationalisaties van antisociaal gedrag. Het gaat dan om de neiging anderen de schuld te geven, het effect van het eigen agressieve gedrag op anderen te bagatelliseren of steeds maar uit te gaan van het ergste. Voorbeelden van onjuiste interpretaties zijn 'Als ik mensen uitlach, is het hun eigen schuld', 'Sommige kinderen vragen om een pak slaag', 'Schelden is niet erg, het doet toch niemand pijn' en 'Wat ik ook doe, ik krijg toch altijd ruzie'. De verkeerde opvattingen, veronderstellingen en interpretaties worden zelfbeschermend genoemd omdat ze het eigen belang dienen. Ze maken het probleemgedrag voor de dader acceptabel en dragen ertoe bij dat het positieve zelfbeeld geen schade ondervindt. Kinderen die antisociaal gedrag vertonen, weten vaak heel goed dat hun gedrag (in de ogen van anderen) moreel onjuist is. Denkfouten bieden dan een rechtvaardiging voor het gedrag en dragen ertoe bij dat het kind zich minder schaamt en minder schuldig voelt. Verondersteld wordt dat iedereen vatbaar is voor zelfbeschermende denkfouten. Kinderen die veel van deze denkfouten maken, neigen echter meer tot externaliserend probleemgedrag en lopen een groter risico op latere delinquentie. De verkeerde interpretaties zouden egocentrisch redenerende kinderen eraan hinderen om hun moreel oordeelsvermogen toe te passen in alledaagse situaties. Zelfbeschermende denkfouten vormen hiermee een schakel tussen moreel oordelen en antisociaal gedrag. Onderzoek heeft laten zien dat onjuiste interpretaties van sociaal gedrag een belangrijke rol spelen bij het ontstaan en in stand houden van externaliserend probleemgedrag (o.a. Barriga, Gibbs, Potter & Liau, 2001).

Moreel oordelen en rechtvaardigen

Getzels (1966, in Anderson en Bourke, 2000) definieert waarden als "a conception of the desirable – that is, of what ought to be desired, not what is actually desired – which influences the selection of behavior" (p. 98). Dimensies die voor het evalueren van waarden van belang zijn, zijn goed versus slecht, rechtvaardig versus onrechtvaardig, acceptabel versus onacceptabel en belangrijk versus onbelangrijk (Anderson & Bourke, 2000). Aspecten van moreel oordelen en rechtvaardigen zijn de houding ten opzichte van normoverschrijdend gedrag (Menard & Huizinga, 1994), de mate waarin leerlingen dat gedrag als goed of fout beoordelen en de argumenten waarmee zij hun goed- of afkeuring van dat gedrag rechtvaardigen (Turiel, 1983) en de mate waarin zij het belangrijk vinden om zich aan morele principes te houden (Basinger, Gibbs & Fuller, 1995). Dit laatste aspect wordt door Beerhuizen (2012) *moral value evaluation* genoemd. Onderzoek heeft laten zien dat de wijze waarop normoverschrijdingen worden beoordeeld en gerechtvaardigd samenhangt met externaliserend probleemgedrag (Blair, Monson & Frederickson, 2001; Leenders & Brugman, 2005).

Moreel redeneren

In de cognitieve benadering is een gebrekkige morele ontwikkeling vooral te wijten aan een gebrek aan kennis van normen en waarden en/of het onvermogen om deze kennis toe te passen in situaties die om een morele beslissing vragen (Le Sage, 2006). Het cognitieve aspect van morele ontwikkeling betreft onder meer het kunnen redeneren over morele kwesties in termen van rechtvaardigheid en het welzijn van anderen en het kunnen toepassen van morele criteria om gedrag te evalueren (Leenders & Brugman, 2005). Voorbeelden van morele kwesties zijn de waarheid vertellen, stelen, pesten, beloftes nakomen en zich aan de wet houden. Het kunnen beredeneren waarom iets in moreel opzicht goed of fout is, wordt ook wel aangeduid met de term sociomorele reflectie (Gibbs, 2003; Basinger, Gibbs & Fuller, 1995). Er zijn aanwijzingen dat een hoger niveau van moreel redeneren samenhangt met meer pro sociaal gedrag, minder agressief gedrag en minder delinquent gedrag (o.a. Blasi, 1980; Stams, Brugman, Dekovic, Rosmalen, Laan & Gibbs, 2006).

Morele ontwikkeling en sociale competentie

In het conceptueel kader van Ten Dam e.a. (2003) is voor morele ontwikkeling geen afzonderlijke plaats ingeruimd. Een interessante vraag is dan ook hoe dit domein zich tot dit kader verhoudt. Binnen het domein van de morele ontwikkeling hebben wij een onderscheid gemaakt in een cognitieve, evaluatieve en emotionele dimensie. De cognitieve dimensie van morele ontwikkeling – het moreel redeneren ofwel sociomorele reflectie – zou wellicht het best geïmplementeerd kunnen worden binnen het domein van de kennis en reflectie, net als de categorie van de zelfbeschermende denkfouten en de sociale informatieverwerking. De evaluatieve en emotionele dimensie zoals deze tot uiting komt in moreel oordelen en inlevingsvermogen past waarschijnlijk het best binnen het domein van de houdingen. Hierbij wordt opgemerkt dat deze voorlopige toewijzing alleen een heuristisch doel dient. In ‘echte’ sociale situaties waar moraliteit in het geding is, zijn de cognitieve en emotionele aspecten van morele ontwikkeling nauw met elkaar verweven (en als dat niet zo zou zijn, zou er waarschijnlijk sprake zijn van een ernstige psychosociale stoornis). Voor wie daarin geïnteresseerd is, hebben we in bijlage 1 geprobeerd aan te geven hoe de onderscheiden aspecten gerelateerd zijn aan het conceptueel kader van Ten Dam e.a. (2003).

2.2.6 Gekozen indicatoren

Elk van de elf aspecten van de sociale opbrengsten is met een of meer indicatoren in het onderzoek vertegenwoordigd. De in totaal 66 indicatoren zijn uitgebreid beschreven in de hoofdstukken 4 tot en met 15 waarin de onderzoeksresultaten gepresenteerd zijn. Voor een beknopte omschrijving van de 66 indicatoren wordt verwezen naar de samenvatting in hoofdstuk 16. In bijlage 1 is aangegeven hoe de indicatoren passen binnen het conceptueel kader van Ten Dam e.a. (2003).

2.3 Keuze van methoden en instrumenten

2.3.1 Onderzoeksmethoden

Voor de meting van cognitieve opbrengsten komen verschillende onderzoeksmethoden in aanmerking (Kuhlemeier, 2011a). Een eerste onderscheid is dat tussen instrumenten voor het meten van typisch en maximaal gedrag. Typisch gedrag is het gedrag dat een persoon normaliter in een situatie vertoont. Het wordt meestal op indirecte wijze gemeten via zelfrapportage of rapportage door anderen, bijvoorbeeld met een vragenlijst of een gedragsbeoordelingslijst. Maximaal gedrag is het gedrag dat een persoon vertoont als deze zijn of haar uiterste best doet om een zo goed mogelijke prestatie neer te zetten. In het cognitieve domein is het centraal schriftelijk examen wellicht het beste voorbeeld van het meten van

maximaal gedrag. In het sociale domein wordt maximaal gedrag meestal op directe wijze gemeten door de leerlingen onder gecontroleerde omstandigheden een taak te laten uitvoeren, bijvoorbeeld een vignet of een rollenspel. Een tweede onderscheid is dat naar wie de gegevens verstrekt: de leerling, de leerkracht, de ouders of verzorgers, of een externe observator of proefleider. Hierna bespreken we enkele onderzoeksmethoden en hun voor- en nadelen.

Zelfrapportage met leerlingenvragenlijst (LV)

Voor de meting van de persoonlijke aspecten van de sociale opbrengsten is een vragenlijst vaak de beste keuze. De leerling is immers zelf het beste op de hoogte van zijn of haar gevoelens, motieven, voorkeuren, interesses en waarden. Het grote voordeel van een leerlingenvragenlijst is dat de afname weinig tijd kost. Wel mogen de vragen niet al te ingewikkeld zijn. Zelfrapportage of -beoordeling is niet geschikt voor zeer jonge kinderen, per definitie subjectief en gevoelig voor sociale wenselijkheid.

Docent gedragsbeoordelingslijst (DG)

Beoordeling door de leerkracht is waarschijnlijk de meest geschikte methode als het gaat om sociale vaardigheden (bijvoorbeeld hoe de leerling met zijn medeleerlingen of de leerkracht omgaat). De meting vindt meestal plaats met een gedragsbeoordelingslijst. Soms wordt de gedragsbeoordelingslijst gecombineerd met systematische observatie. De leerkracht moet de leerling dan eerst gedurende een bepaalde periode observeren alvorens hem of haar te beoordelen. Gedragsbeoordeling door de leerkracht heeft vele voordelen. De leerkracht is als geen ander op de hoogte van het gedrag van de leerling in de klas. Het oordeel is gebaseerd op vele observaties over een lange periode. Een objectieve meting is mogelijk, al moeten de gedragscategorieën dan wel in observeerbare termen geformuleerd zijn. Het is ook mogelijk om de frequentie van weinig voorkomende maar toch belangrijke gedragingen vast te stellen. De methode levert ook informatie over leerlingen die te weinig taalvaardig zijn om zelf over hun ontwikkeling te kunnen rapporteren of die dat simpelweg niet willen. Een punt van zorg is echter de gevoeligheid voor storende beoordelaarsfouten. Een aantal beoordelaarsfouten kan overigens worden bestreden door het gedrag van de leerling te formuleren in termen van enkelvoudige en direct waarneembare gedragingen. Een ander punt van zorg is dat de kwaliteit van de meting afneemt naarmate de leerkracht meer leerlingen in een korter tijdbestek moet beoordelen.

Vignet (VIG)

Een vignet is een bruikbaar middel voor het meten van sociale competentie en morele ontwikkeling. Het bestaat uit een beschrijving van een hypothetische situatie of probleem (vaak scenario genoemd). Na zich in het scenario ingeleefd te hebben, beantwoordt de leerling een aantal vragen, bijvoorbeeld wat er in deze situatie gedaan zou moeten worden of wat hij of zij daadwerkelijk gedaan zou hebben. De antwoorden van de leerling worden vervolgens gecodeerd, bijvoorbeeld naar de effectiviteit of het morele gehalte van het sociale gedrag. Omdat de vignetmethode nog vrij onbekend is, geven we hieronder een nadere toelichting aan de hand van een voorbeeld. Het voorbeeld is afkomstig uit het Interview Sociale Informatieverwerking (SIV) van Orobio de Castro (2000). Het instrument is gebaseerd op de theorie van sociale informatieverwerking. Deze theorie probeert te verklaren wat er misgaat bij leerlingen die problemen hebben met de interactie met volwassenen en leeftijdsgenoten. De theorie beschrijft verschillende stappen van informatieverwerking wanneer een leerling reageert op een als onaangenaam ervaren actie van een ander en niet duidelijk is of de ander die actie ook zo bedoelde. Leerlingen met antisociale gedragsproblemen blijken meer te letten op die aspecten van de situatie die een rechtvaardiging voor hun gedrag vormen, zoals een fout die de ander maakt. Zij interpreteren andermans gedrag vaker als een provocatie of aanval, hebben veel meer agressieve gedragingen in hun gedragsrepertoire, kiezen vaker voor antisociaal gedrag en zijn vaardiger in het uitvoeren van dat gedrag. En als hun – al dan niet

vermeend – iets wordt aangedaan, worden zij veel bozer dan andere leerlingen en die boosheid sterkt hen in hun agressieve gedrag.

Met het Interview Sociale Informatieverwerking kan worden vastgesteld hoe leerlingen sociale informatie verwerken. Het bevat vijf vignetten, dit wil zeggen verhaaltjes die alledaagse sociale situaties beschrijven waarin een leerling door een leeftijdgenoot gestoord of benadeeld wordt. Daarbij is niet duidelijk wat de emoties en intenties van deze leeftijdgenoot zijn. Een van deze vignetten is hieronder integraal weergegeven.

De limonade

Stel je voor: het is feest op school. Er is een markt op het schoolplein. Iedereen krijgt een bon voor gratis drinken. Het is natuurlijk hartstikke druk: iedereen loopt door elkaar heen. Het is warm, en je krijgt vreselijke dorst. Dus ga je met je bon iets te drinken halen. Je moet lang in de rij staan, maar eindelijk ben je aan de beurt. Je krijgt een grote beker met limonade.

Maar als je net je eerste slok wilt nemen, stoot van achter een jongen/meisje tegen je aan. Alle limonade klotst uit de beker in je gezicht!

Nadat de interviewer het verhaaltje heeft voorgelezen, beantwoordt de leerling vragen over de emoties van het slachtoffer en de emoties en bedoelingen van de vermeende dader. Vervolgens wordt de leerling gevraagd hoe hij of zij zelf gereageerd zou hebben. Tot slot legt de proefleider de leerling een voorbeeld van een agressieve en een prosociale reactie voor, met het verzoek aan te geven in hoeverre hij of zij dat een goede reactie vindt.

Een van interviewvragen gaat over de manier waarop de leerling de bedoeling van de andere leerling interpreteert. Het antwoordmodel aan de hand waarvan de antwoorden gecodeerd worden, is hieronder onverkort weergegeven.

Het interpreteren van de bedoelingen van de ander

0 =	Weet niet of irrelevant antwoord. De leerling geeft ook na doorvragen aan de bedoeling van de ander niet te kunnen inschatten, zonder een afweging te maken als bij antwoordmogelijkheid 3.
1 =	Welwillend. Het gedrag van de ander is bedoeld om de leerling te helpen, of om voor beiden positief te zijn.
2 =	Per ongeluk of stom. De ander kon er niets aan doen, er was sprake van overmacht, domheid of onhandigheid.
3 =	Ambigu. De leerling overweegt zowel de mogelijkheid van opzet als van onopzettelijkheid, maar er wordt ook na doorvragen geen keuze gemaakt.
4 =	Opzet of vijandig. De ander wil de leerling kwetsen of hinderen, uit woede of jaloezie, of om ten koste van de leerling een eigen doel te bereiken. Hieronder valt ook de keuze voor opzet na het overwegen van mogelijke goede intenties.

Door de scores voor de antwoorden over de vijf vignetten bij elkaar op te tellen, worden totaalscores verkregen voor onder meer de volgende aspecten van sociale informatieverwerking:

- Het kunnen herkennen en benoemen van eigen emoties;
- Het kunnen omgaan met eigen gevoelens van boosheid en verdriet (emotieregulering);

- Het kunnen interpreteren van de emoties van anderen;
- Het kunnen interpreteren van de bedoelingen van anderen (intentietoekenning);
- Het kiezen van een reactie op het gedrag van anderen;
- Het waarderen en evalueren van de eigen reactie op het gedrag van anderen.

Rollenspel (RS)

In een schriftelijk vignet zijn de mogelijkheden tot interactie met de leerling beperkt. Een rollenspel onder leiding van de leerkracht biedt meer mogelijkheden om een levensechte sociale situatie te benaderen (waarbij naast de volwassene ook een leerling als 'medeproefleider' kan fungeren). De leerling moet het sociale gedrag in een rollenspel immers echt laten zien. De leerkracht moet dan wel eerst leren hoe hij of zij het rollenspel moet leiden. De voorbereiding en afname van een rollenspel is tijdrovend. Verder is het nog maar de vraag of leerlingen het gedrag dat zij tijdens het rollenspel vertonen ook in de 'echte' situatie laten zien. Een punt van zorg is dat deelnemers zich tijdens rollenspelen doorgaans niet bijzonder op hun gemak voelen en van mening zijn dat hun gedrag tijdens het rollenspel niet representatief is voor hun werkelijke sociale gedrag.

Leerlingen beoordelen elkaar

Bij sociometrische technieken beoordelen leerlingen elkaar door aan te geven met wie zij al dan niet graag spelen of samenwerken. Technieken waarbij leerlingen elkaar beoordelen, leveren vaak weinig specifieke informatie op over de sociale competenties van de leerlingen. De oordelen van leeftijdsgenoten zijn meestal weinig stabiel en de overeenstemming tussen de oordelen van verschillende leerlingen over dezelfde leerling is vaak laag. Daarnaast worden de oordelen sterk gekleurd door de sekse, leeftijd, etniciteit, uiterlijke kenmerken en minderheidsstatus van de leerling binnen de klas. Verder wordt het niet ethisch gevonden als leerlingen bijvoorbeeld moeten aangeven wie zij niet leuk of niet aardig vinden. Tot slot kan het moeilijk zijn om van de ouders toestemming voor het onderzoek te verkrijgen.

Objectieve gegevens

In sommige gevallen kunnen onderwijsdoelen in het sociale domein ook door middel van objectieve gegevens worden onderzocht. Zo kan het welbevinden van leerlingen behalve via vragenlijsten ook gemeten worden aan de hand van 'objectieve' indicatoren zoals het aantal keren dat een leerling spijbelt of betrokken is bij geregistreerde incidenten.

2.3.2 Advies van deskundigen

Niet alle onderzoeksmethoden zijn even geschikt voor gebruik in een grootschalige landelijke niveaupeiling. Dat blijkt ook uit de resultaten van de deskundigenraadpleging. Behalve naar het belang en de haalbaarheid van de voorgestelde aspecten is de deskundigen ook gevraagd naar de wenselijkheid en haalbaarheid van de hiervoor besproken onderzoeksmethoden (zie tabel 2.2).

Drie schriftelijke instrumenten krijgen voor de wenselijkheid een gemiddeld cijfer van zeven of acht: de leerlingenvragenlijst, de docentenvragenlijst en de gedragsbeoordelingslijst voor docenten. Gemiddelde cijfers tussen de zes en zeven voor wenselijkheid krijgen het interview met behulp van een vignet (af te nemen door een getrainde proefleider), het vignet met open vragen (zelfstandig door de leerling in te vullen) en het vignet met gesloten vragen (zelfstandig door de leerling in te vullen). Gemiddeld een zes of lager krijgen de oudervragenlijst/gedragsbeoordelingslijst, beoordeling door medeleerlingen (sociogram), het door de leerkracht af te nemen vignet en als laatste het rollenspel (af te nemen door een getrainde proefleider).

Tabel 2.2 *Mening van de deskundigen over de wenselijkheid en haalbaarheid van de voorgestelde onderzoeksmethoden*

Onderzoeksmethoden		N	Min	Max	Gem	Std. Dev.
Wenselijkheid						
A	Schriftelijke leerlingenvragenlijst	19	6	10	8,11	1,20
B	Schriftelijke docentenvragenlijst	19	5	9	7,68	1,16
C	Schriftelijke docenten gedragsbeoordelingslijst	19	4	9	7,58	1,46
D	Schriftelijke oudervragenlijst/gedragsbeoordelingslijst	19	4	8	6,00	1,37
E	Beoordeling door medeleerlingen (bijv. sociogram)	19	2	9	5,79	1,75
F	Schriftelijk vignet met gesloten vragen (zelfstandig door leerling in te vullen)	19	3	8	6,21	1,44
G	Schriftelijk vignet met open vragen (zelfstandig door leerling in te vullen)	19	1	9	6,42	1,95
H	Interview met behulp van vignet (af te nemen door docent)	19	1	8	5,79	1,72
I	Interview met behulp van vignet (af te nemen door getrainde proefleider)	19	1	9	6,84	2,06
J	Rollenspel (af te nemen door getrainde proefleider)	19	1	9	5,58	2,14
Haalbaarheid						
A	Schriftelijke leerlingenvragenlijst	18	8	10	8,28	0,57
B	Schriftelijke docentenvragenlijst	18	7	10	8,33	0,69
C	Schriftelijke docenten gedragsbeoordelingslijst	18	4	10	7,78	1,26
D	Schriftelijke oudervragenlijst/gedragsbeoordelingslijst	18	4	10	6,89	1,37
E	Beoordeling door medeleerlingen (bijv. sociogram)	18	4	10	7,72	1,67
F	Schriftelijk vignet met gesloten vragen (zelfstandig door leerling in te vullen)	18	3	8	6,61	1,46
G	Schriftelijk vignet met open vragen (zelfstandig door leerling in te vullen)	18	3	8	5,83	1,25
H	Interview met behulp van vignet (af te nemen door docent)	17	4	8	5,47	1,12
I	Interview met behulp van vignet (af te nemen door getrainde proefleider)	17	3	8	5,41	1,46
J	Rollenspel (af te nemen door getrainde proefleider)	18	1	10	4,78	1,90

De oudervragenlijst en het vignet met gesloten vragen (zelfstandig door de leerling in te vullen) krijgen gemiddelde rapportcijfers tussen de zes en zeven. Lager dan een zes scoren qua haalbaarheid het vignet met open vragen (zelfstandig door de leerling in te vullen), het interview met behulp van een vignet (af te nemen door de leerkracht of door een getrainde proefleider) en tot slot het rollenspel (af te nemen door een getrainde proefleider).

2.3.3 Gekozen methoden en typen instrumenten

In de keuze van de gebruikte onderzoeksmethoden heeft het advies van de deskundigen een belangrijke rol gespeeld. Onderstaand overzicht laat zien met welke onderzoeksmethoden de elf aspecten uiteindelijk gemeten zijn en welke typen instrumenten daarvoor gebruikt zijn. Hierbij staat LV voor leerlingenvragenlijst, DV voor docentenvragenlijst en DG voor docenten gedragsbeoordelingslijst. De instrumenten zelf worden besproken in hoofdstukken 4 t/m 15 waarin ook

de resultaten gepresenteerd worden. In bijlage 1 is aangegeven hoe de gekozen indicatoren gerelateerd zijn aan het conceptueel kader van Ten Dam e.a. (2003) dat aan de Peiling Sociale Competentie ten grondslag ligt.

Domein en aspect	Type instrument
Sociale competentie Zelfbeeld, zelfvertrouwen en zelfstandigheid Intrinsieke en extrinsieke motivatie Sociale informatieverwerking Sociaal gedrag	LV en DG LV en DG Interview bij leerlingen (Vignet) LV en DG
Burgerschap Burgerschapsattituden Burgerschapsvaardigheden	LV LV
Morele ontwikkeling Inlevingsvermogen Zelfbeschermende denkfouten Houding ten opzichte van normoverschrijdend gedrag Moreel oordelen en rechtvaardigen Moreel redeneren	LV en DG LV LV LV en Vignet Vignet
Klimaat en vormingsaanbod Positief, veilig en ordelijk klimaat Vormingsaanbod in het sociale domein	LV DV
Achtergrondkenmerken van leerlingen en scholen (selectie) Geslacht Geboortjaar en -maand Doubleren Gezinsamenstelling Thuisstaal Geboorteland ouders Opleidingsniveau ouders Betaald werk ouders Geloof Standaardscore Eindtoets Basisonderwijs Advies directeur basisonderwijs Keuze brugklatype voortgezet onderwijs Leerlingengewicht (proxy voor opleidingsniveau ouders) Proportie leerlingen per school met leerlingengewicht 0, 0,3 en 1,2 Verblijfsduur (minder dan vier jaar in Nederland) Provincie en regio	LV LV LV LV LV LV LV LV LV LV LV LV LV DV DV DV DV

Sociale wenselijkheid

Sociale wenselijkheid kan de uitkomsten van onderzoek vertekenen omdat het kan leiden tot een overschatting van 'positieve' houdingen en gedragingen. De vertekening zal vooral optreden als kinderen baat hebben bij een voor hen positieve uitslag of eraan twijfelen of hun anonimiteit wel voldoende gegarandeerd is. In de Peiling Sociale Competentie hebben de leerlingen geen belang bij een positieve uitslag. Daarnaast is al het mogelijke gedaan om

eerlijke antwoorden te verkrijgen. Zo zijn de leerlingen zowel schriftelijk als mondeling geïnformeerd over het belang van eerlijke antwoorden ('Anders kunnen we jouw antwoorden niet gebruiken voor het onderzoek') en de volledig anonieme verwerking ('Jouw antwoorden worden NIET doorgegeven aan je juf of meester of aan je ouders'). Ook hebben de proefleiders de vragenlijsten direct nadat de leerlingen deze ingevuld hadden in een envelop gedaan en deze envelop ten overstaan van de klas met tape dichtgeplakt. Toch kunnen kinderen de neiging hebben gehad om antwoorden te geven die de werkelijkheid mooier voorstellen dan zij is. Om deze reden is de kinderen een schaal voor sociale wenselijkheid voorgelegd. Voor de beschrijving en verantwoording van deze schaal wordt verwezen naar bijlage 3.

3 De uitvoering van het onderzoek

3 De uitvoering van het onderzoek

In dit derde hoofdstuk bespreken we het steekproefkader, de steekproef, de omvang en representativiteit van de respons van scholen en leerlingen (paragraaf 3.1 t/m 3.3) en de wijze waarop de onderzoeksresultaten gepresenteerd zijn (paragraaf 3.4). Deze laatste paragraaf is van belang voor de interpretatie van de tabellen aan de hand waarvan de onderzoeksresultaten in de hoofdstukken 4 t/m 15 beschreven zijn.

3.1 Populatie, steekproef en respons

Populatie

De steekproef van scholen is getrokken uit het bestand van scholen voor primair onderwijs schooljaar 2009-2010. Het steekproefkader bevatte 6674 scholen en 1513164 leerlingen (uit alle leerjaren).

Steekproef en respons

Uit het bestand van scholen voor primair onderwijs is een aselechte steekproef van 600 scholen getrokken. De scholen is gevraagd met al hun achtstegroepers aan het onderzoek mee te doen. In totaal zegden 111 scholen (19%) met 137 klassen en 2658 leerlingen hun deelname toe. Alle ingeschreven scholen en klassen hebben met een of meer leerlingen aan het onderzoek deelgenomen. Van de 2658 ingeschreven leerlingen hebben er 2593 (98%) een of meer vragenlijsten of vignetten gemaakt dan wel deelgenomen aan het interview Sociale InformatieVerwerking (SIV).

De vragenlijsten en vignetten voor de leerlingen zijn ondergebracht in de boekjes 1, 2A en 2B. Boekje 1 is aan alle leerlingen voorgelegd en de boekjes 2A en 2B ieder aan een willekeurige helft van de leerlingen. De namen van de leerlingen waren op de formulieren voorgedrukt. Zoals valt op te maken uit tabel 3.1, hebben vrijwel alle inschreven leerlingen daadwerkelijk meegedaan.

Tabel 3.1 Beoogde versus gerealiseerde respons

Instrument	Type respondent	Beoogde respons	Gerealiseerde respons	
		Aantal	Aantal	Percentage
Boekje 1	Leerling	2658	2590	97%
Boekje 2A	Leerling	1329	1301	98%
Boekje 2B	Leerling	1329	1284	97%
Gedragsbeoordelingslijst	Leerkracht	685	813	119%
Interview Sociale InformatieVerwerking	Leerling	555	549	99%
Aanbodvragenlijst	Leerkracht	137	135	99%

De gedragsbeoordelingslijst is bedoeld voor de leerkracht. De leerkracht is gevraagd deze lijst in te vullen voor een aselechte steekproef van vijf leerlingen uit zijn of haar klas. Behalve de vijf formulieren kregen de leerkrachten drie extra formulieren toegestuurd voor zogeheten

reserveleerlingen. De leerkracht moest een extra formulier gebruiken als een getrokken leerling op de dag van de afname afwezig was. De namen van de vijf reguliere leerlingen en de drie reserveleerlingen waren op de formulieren voorgedrukt. De beoogde respons van 685 beoordelingslijsten werd ruimschoots overtroffen. Er kwamen namelijk 813 lijsten ingevuld retour (119%). De reden is dat een aantal leerkrachten behalve de vijf formulieren voor de reguliere leerlingen ook de drie formulieren voor de reserveleerlingen invulden.

De afname van het Interview Sociale Informatieverwerking is verzorgd door de proefleiders die ook de klassikale afname van de boekjes 1, 2A en 2B begeleidden. Per school zijn vijf leerlingen geïnterviewd. In het geval een school met meer klassen aan het onderzoek deelnam, is één klas aselect getrokken. Binnen deze klas is geen nieuwe steekproef van leerlingen getrokken. De interviews zijn gehouden met dezelfde leerlingen waarvoor de leerkracht de gedragsbeoordelingslijst invulde. De proefleiders codeerden de antwoorden van de leerlingen op een scanbaar formulier. Van de 555 aangemaakte formulieren kwamen er 549 ingevuld retour (99%).

De leerkrachten van de 137 klassen is gevraagd een vragenlijst over het vormingsaanbod in te vullen. Als de klas van meer leerkrachten les kreeg, is de vragenlijst ingevuld door degene die in de desbetreffende klas de meeste uren gaf. Van de 137 leerkrachten hebben er 135 (99%) de vragenlijst daadwerkelijk ingevuld.

Beschrijving van de responsgroep van leerlingen

De kenmerken van de volledige responsgroep van leerlingen zijn uitgebreid beschreven in bijlage 2. Zo is de verdeling naar geslacht 47,2% jongens en 52,8% meisjes. Van de leerlingen is 20% ten minste één keer blijven zitten. De gemiddelde leeftijd is 148 maanden (met een standaarddeviatie van bijna zes maanden). Bij 81% van de leerlingen wordt er thuis met beide ouders of verzorgers alleen Nederlands gesproken. Van 77% van de leerlingen zijn beide ouders in Nederland geboren. Van 76% van de leerlingen hebben beide ouders betaald werk, van 18% heeft alleen de vader betaald werk, van 5% heeft alleen de moeder betaald werk en van 2% hebben noch vader noch moeder betaald werk. Ten aanzien van de personen waarmee de leerlingen in huis wonen (gezinssamenstelling) leeft 11% thuis zonder vader (ook verzorger, voogd, pleeg- of stiefvader) en 4% zonder moeder (ook verzorgster, voogdes, pleeg- of stiefmoeder).

3.2 Uitvoering van het onderzoek

De afname van de vragenlijsten, vignetten en interviews vond plaats in de maanden mei en juni van 2011. De afname is verzorgd door PABO-studenten die daartoe een intensieve training ontvingen.

In een vooronderzoek zijn alle instrumenten via cognitieve interviews volgens de hardopdenkmethode bij leerlingen uitgeprobeerd en op grond van de bevindingen bijgesteld. De cognitieve interviews zijn uitgevoerd door een ervaren ontwikkelingspsycholoog en een student van een pedagogische academie. In totaal waren dertig leerlingen van zes verschillende scholen in het vooronderzoek betrokken.

3.3 Representativiteit

Van de 600 benaderde scholen heeft slechts 19% daadwerkelijk aan het onderzoek deelgenomen. Hoewel niet ongebruikelijk voor grootschalig peilingsonderzoek in Nederland moet dit responspercentage als uitzonderlijk laag worden beschouwd. De lage respons roept de vraag op in hoeverre de respons representatief is voor de populatie van scholen en leerlingen in het basisonderwijs. Het bepalen van de representativiteit vereist een welomschreven steekproefkader. Het door ons gebruikte steekproefkader is volledig, maar bevat geen sociodemografische of andere kenmerken aan de hand waarvan de representativiteit van de responsgroep kan worden vastgesteld. Wel beschikken wij over het bestand van de Eindtoets Basisonderwijs (EB) die in 2011 op circa 85% van de scholen voor primair onderwijs in Nederland is afgenomen. Uit onderzoek is gebleken dat de groep leerlingen die niet aan deze eindtoets deelnam niet verschilt van de groep die daar wel aan meedeed (Van Boxtel, Engelen & De Wijs, 2011). De groep die aan de EB deelnam, mag derhalve als representatief ten opzichte van de populatie worden beschouwd. De representativiteit kan dan ook worden bepaald door de groep scholen en leerlingen van de Peiling Sociale Competentie (PSC) die ook aan de EB deelnam te vergelijken met de landelijke groep scholen en leerlingen die aan de EB deelnamen. Hieronder bespreken we de representativiteit van de responsgroep van scholen (par. 3.3.1) en van leerlingen (par. 3.3.2).

3.3.1 Representativiteit van de responsgroep van scholen

De representativiteit van de responsgroep van scholen is onderzocht aan de hand van de verdeling van de scholen naar provincie en de proporties leerlingen met de gewichten 0, 0,3 en 1,2.

Van de 111 scholen uit de Peiling Sociale Competentie (PSC) zijn er 93 (84%) terug te vinden in het bestand van de Eindtoets Basisonderwijs (EB). Tabel 3.2 laat zien dat de verdeling van de scholen naar provincie in de PSC-responsgroep niet of nauwelijks afwijkt van het landelijke beeld.

Tabel 3.2 *Verdeling van de scholen naar provincie in de Peiling Sociale Competentie en de Eindtoets Basisonderwijs*

	Peiling Sociale Competentie (N=92)	Eindtoets Basisonderwijs (N = 5918)
Groningen	3%	5%
Friesland	2%	6%
Drenthe	6%	4%
Overijssel	9%	8%
Flevoland	2%	3%
Gelderland	20%	15%
Utrecht	5%	7%
Noord-Holland	8%	10%
Zuid-Holland	19%	19%
Zeeland	2%	3%
Noord-Brabant	15%	14%
Limburg	8%	6%
Totaal	100%	100%

Tabel 3.3 toont de gemiddelde proporties leerlingen van 11-14 jaar met de gewichten 0, 0,3 en 1,2 in de groep scholen die zowel aan de EB als de PSC deelnam. De proporties leerlingen met de gewichten 0, 0,3 en 1,2 zijn in beide groepen nagenoeg gelijk.

Tabel 3.3 Gemiddelde proportie leerlingen met de gewichten 0, 0,3 en 1,2 in de Peiling Sociale Competentie en de Eindtoets Basisonderwijs

	Peiling Sociale Competentie (N = 92)			Eindtoets Basisonderwijs (N = 5918)		
	Gem	N	Std. Dev.	Gem	N	Std. Dev.
Proportie leerlingen met gewicht 0	.81	92	.20	.82	5918	.19
Proportie leerlingen met gewicht 0,3	.11	92	.10	.10	5918	.11
Proportie leerlingen met gewicht 1,2	.08	92	.15	.07	5918	.14

3.3.2 Representativiteit van de responsgroep van leerlingen

De representativiteit van de responsgroep van leerlingen is bepaald door de groep PSC-leerlingen die ook aan de EB deelnam te vergelijken met de landelijke groep leerlingen die aan de EB deelnam. De representativiteit is vastgesteld aan de hand van de verdeling naar geslacht, leeftijd, de standaardscore op de Eindtoets Basisonderwijs, het advies van de leerkracht met betrekking tot het meest geschikte brugklatype, het advies voor het best passende brugklatype op basis van de Eindtoets Basisonderwijs, het leerlingengewicht en de verblijfsduur (d.w.z. minder dan vier jaar in Nederland).

Geslacht

De responsgroep van de PSC bevat naar verhouding wat meer meisjes. Dat blijkt uit Tabel 3.4 waarin de verdeling naar geslacht is weergegeven (van de groep leerlingen die zowel aan de PSC als de EB deelnam).

Tabel 3.4 Verdeling van de leerlingen naar geslacht in de PSC en de EB

	Peiling Sociale Competentie		Eindtoets Basisonderwijs	
	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
Jongen	1215	47.2	75907	50.0
Meisje	1358	52.8	75816	50.0
Totaal	2573	100.0	151723	100.0

Gemiddelde leeftijd in maanden

De gemiddelde leeftijd is in beide groepen 148 maanden. Dat valt op te maken uit Tabel 3.5 met onder meer de gemiddelde leeftijd (in maanden) in de groep PSC-leerlingen die naar eigen zeggen aan de EB deelnam en de totale groep EB-leerlingen. De percentielscores P10, P25, P75 en P90 laten zien dat de verdelingen sterk op elkaar lijken.

Tabel 3.5 Leeftijd in maanden in de Peiling Sociale Competentie en de Eindtoets Basisonderwijs

	N	Min	Max	Gem	Se-gem	Stddev	P10	P25	P75	P90
Peiling Sociale Competentie	2239	127	180	148.12	.12	5.75	141	144	152	156
Eindtoets Basisonderwijs	151513	92	230	148.11	.01	5.67	142	144	151	155

Standardscore Eindtoets Basisonderwijs

Ter controle op de integriteit van de gegevens zijn enkele voorbereidende analyses uitgevoerd. Onder meer is nagegaan welk deel van de 2593 PSC-leerlingen in het EB-bestand voorkwamen en dus aanwijsbaar aan de EB moet hebben meegedaan. Van hen bleken er 2083 leerlingen (80%) aan de EB te hebben meegedaan; bij de overige 510 (20%) bleek dat niet het geval.

Van de 2593 PSC-leerlingen hebben er 2570 de vraag naar de deelname aan de EB beantwoord. Van deze 2570 leerlingen zeggen er 2260 (88%) aan de EB meegedaan te hebben en 310 (12%) hebben dat naar eigen zeggen niet gedaan. Van de 2260 PSC-leerlingen die aan de EB deelnamen, konden zich 1968 hun standarscore nog herinneren en hebben deze daadwerkelijk ook verstrekt.¹ Van 2083 PSC-leerlingen (77%) was de standarscore in het EB-bestand terug te vinden.

Het aantal via koppeling aan het EB-bestand verkregen standarscores is iets hoger dan het aantal standarscores dat via zelfrapportage van de leerling verkregen is (2083 versus 1968). Om deze reden gebruiken we in het vervolg alleen de via de EB verkregen standarscore.

De gemiddelde standarscore van de PSC-leerlingen die ook de EB maakten, wijkt minder dan één punt af van het landelijke gemiddelde op de EB (535.7 versus 535.4). Ook de beide verdelingen van de standarscores lijken sterk op elkaar (zie tabel 3.6).

Tabel 3.6 Gemiddelde standarscore in de Peiling Sociale Competentie en de Eindtoets Basisonderwijs

	N	Min	Max	Gem	Se-gem	Stddev	P10	P25	P75	P90
Peiling Sociale Competentie	2083	502	550	535.71	.20	9.05	523	530	543	546
Eindtoets Basisonderwijs	152512	501	550	535.40	.02	9.30	522	529	543	547

³ Van de 2260-PSC leerlingen die naar eigen zeggen aan de EB deelnamen, is van 2057 leerlingen de standarscore daadwerkelijk in het EB-bestand teruggevonden. Van de 310 PSC-leerlingen die naar eigen zeggen niet aan de EB hebben meegedaan is van elf leerlingen de standarscore toch aanwezig in het EB-bestand en drie van deze 310 leerlingen hebben toch zelf hun standarscore verstrekt (alhoewel ze naar eigen zeggen niet aan de EB hadden meegedaan). De correlatie tussen de door de PSC-leerlingen zelf gerapporteerde standarscore en de standarscore uit het EB-bestand bedraagt .97. Hieruit kan men concluderen dat de PSC-leerlingen zich hun standarscore nog goed herinneren kunnen en dat zelfrapportage in ons geval een goede proxy voor de 'echte' standarscore oplevert.

Advies leerkracht met betrekking tot het brugklatype VO

De volgende tabel toont de verdeling van de antwoorden op de vraag naar het leerkrachtadvies in de groep van 2148 PSC-leerlingen die naar eigen zeggen de EB maakten en de landelijke groep van 108093 leerlingen die aan de EB deelnam (en waarvoor het leerkrachtadvies beschikbaar was). De tabel laat zien dat de percentages niet ver uit elkaar liggen.

Tabel 3.7 Advies leerkracht in de Peiling Sociale Competentie en de Eindtoets Basisonderwijs

	Peiling Sociale Competentie	Eindtoets Basisonderwijs
Praktijkonderwijs	.7	--
BB	3.9	5.9
BB/KB	3.5	4.8
KB	9.3	9.6
GT, GT/H en GT/H/V	34.3	36.1
HAVO	14.4	14.9
HAVO/VWO	18.2	14.2
VWO	15.8	14.4
Totaal	100.0	100.0

Advies brugklatype op basis van de standaardscore

De volgende tabel toont de verdeling van het advies met betrekking tot het meest geschikte brugklatype in het voortgezet onderwijs voor de PSC- en EB-groep. De adviezen zijn gebaseerd op de tabel voor het omzetten van standaardscores naar adviezen zoals gepubliceerd in de internetpublicatie 'Betekenis van de standaardscore op de Citotoets' (Cito, ongedateerd). De beide verdelingen lijken sterk op elkaar.

Tabel 3.8 Advies brugklatype in de Peiling Sociale Competentie en de Eindtoets Basisonderwijs

	Peiling Sociale Competentie (N = 1979)	Eindtoets Basisonderwijs (N = 152512)
Basisberoepsgerichte leerweg	9.9	11.9
Kaderberoepsgerichte leerweg	8.9	10.7
Gemengde en theoretische leerweg	26.4	27.5
Havo	36.3	32.2
Vwo	18.4	17.8
Totaal	100.0	100.0

Leerlingengewicht

Het leerlingengewicht is een proxy voor het opleidingsniveau van de ouders. Er worden tegenwoordig drie categorieën onderscheiden:

- Gewicht 1,2: maximaal basisonderwijs of (v)so-zmlk;
- Gewicht 0,3: maximaal lbo/vbo, praktijkonderwijs of vmbo basis- of kaderberoepsgerichte leerweg;
- Gewicht 0: overig voortgezet onderwijs en hoger.

Tabel 3.9 toont de verdeling van de leerlingen naar leerlingengewicht (in de groep PSC-leerlingen waarvan de leerlingengewichten in het EB-bestand zijn teruggevonden en de landelijke EB-groep). Wederom zijn de verschillen tussen de twee verdelingen niet groot.

Tabel 3.9 Verdeling van de leerlingen naar leerlingengewicht in de Peiling Sociale Competentie en de Eindtoets Basisonderwijs

	Peiling Sociale Competentie (N = 1851)	Eindtoets Basisonderwijs (N = 130957)
Gewicht 0	81.3	84.6
Gewicht .30	10.8	8.8
Gewicht 1.20	7.9	6.7
Totaal	100.0	100.0

Verblijfsduur

Als scholen leerlingen inschrijven voor de EB wordt hen gevraagd aan te geven of de leerling tot één of meer van de volgende drie categorieën behoort:

- Categoriecode I: De leerling is korter dan vier jaar in Nederland en heeft onvoldoende beheersing van de Nederlandse taal;
- Categoriecode J: De leerling heeft advies Voortgezet Speciaal Onderwijs (REC) of Praktijkonderwijs (PRO) (via ZIB);
- Categoriecode K: De leerling heeft advies Leerwegondersteunend Onderwijs (LWOO) (via ZIB).

De verdeling van de leerlingen in de PSC-groep die ook aan de EB deelnam, is nagenoeg identiek aan die in de landelijke EB-groep (zie Tabel 3.10).

Tabel 3.10 Verdeling van de leerlingen over categorieën I, J en K

	Peiling Sociale Competentie (N = 2083)	Eindtoets Basisonderwijs (N = 1525127)
Geen I, J en/of K	92.9	92.4
I: Korter dan 4 jaar in Nederland en NL onvoldoende om EB te kunnen maken	.3	.7
I en J	.0	.0
I en K	.0	.1
J: VSO of PRO	.4	.6
K: LWOO	6.3	6.1
Totaal	100.0	100.0

Conclusie

Ondanks de lage respons blijkt de verdeling van de scholen en leerlingen in de responsgroep in overeenstemming met de landelijke verdeling. De resultaten mogen dan ook worden beschouwd als representatief voor de populatie van scholen en leerlingen in groep acht van het basisonderwijs.

3.4 Presentatie van de onderzoeksresultaten

De resultaten van de Peiling Sociale Competentie worden beschreven in de hoofdstukken 4 tot en met 15. Elk hoofdstuk behandelt een afzonderlijk aspect van de sociale opbrengsten en kent de volgende opbouw:

- Inleiding
- Instrumentatie
- Resultaten
- Interne structuur
- Verschillen tussen klassen
- Verschillen tussen groepen leerlingen
- Relaties met sociale en cognitieve uitkomsten
- Samenvatting en discussie

Inleiding

De inleiding van elk hoofdstuk bevat onder meer een omschrijving van het gemeten aspect van de sociale opbrengsten (zelfbeeld, motivatie, sociaal gedrag en dergelijke) en een motivering waarom dat aspect gekozen is.

Instrumentatie

In de sectie *Instrumentatie* wordt uiteengezet met welke indicatoren het desbetreffende aspect gemeten is, hoe de indicatoren zijn samengesteld en hoe intern consistent of betrouwbaar de meting was. Als maat voor de betrouwbaarheid is daarbij gekozen voor Cronbach's alfa. De uitspraken (items) waarmee de indicatoren gemeten zijn en de antwoordmogelijkheden waaruit de respondenten konden kiezen zijn gepresenteerd in de sectie *Resultaten*.

Resultaten

De belangrijkste onderzoeksvraag van de Peiling Sociale Competentie is: 'Hoe is het gesteld met de sociale opbrengsten aan het einde van groep acht van het basisonderwijs?'. In de sectie *Resultaten* wordt een landelijk representatief beeld geschetst van het niveau dat de leerlingen daarin bereiken. Het niveau op de 66 indicatoren van de sociale opbrengsten wordt beschreven aan de hand van drie tabellen:

- Percentages leerlingen per indicator per uitspraak per antwoordmogelijkheid;
- Verdeling van de leerlingen;
- Eerste aanzet tot een inhoudelijke norm.

De tabel *Percentages leerlingen per indicator per uitspraak per antwoordmogelijkheid* geeft weer met welke uitspraken (items) de desbetreffende indicator gemeten is en hoe de antwoorden van de leerlingen en leerkrachten verdeeld zijn over de verschillende antwoordmogelijkheden.

In de tabel *Verdeling van de leerlingen* is de verdeling van de schaalscores gepresenteerd.

Achtereenvolgens worden gepresenteerd het aantal respondenten (N), de laagste en hoogste waargenomen score (Min en Max), het gemiddelde (Gem) met de bijbehorende standaardfout (Se-gem), de standaarddeviatie (Std dev) en de percentielscores P10, P25, P75 en P90.

De percentielscores geven aan welk deel van de leerlingen in de landelijke normeringsgroep een lagere score heeft. Waar algemeen geaccepteerde en empirisch gevalideerde normen ontbreken, zijn de percentielscores P10 en P90 te gebruiken als voorlopige statistische normen. Als de uitspraken positief geformuleerd zijn, indiceert P10 het uitzonderlijk lage niveau dat door de 10% laagst scorende leerlingen gehaald wordt. De percentielscore P90 geeft dan een indicatie van het uitzonderlijk hoge niveau dat alleen door de 10% hoogst scorende leerlingen gehaald wordt.

In de paragraaf *Eerste aanzet tot een inhoudelijke norm* is per indicator aangegeven hoe wij deze voorlopige norm bepaald hebben. Het resultaat is gepresenteerd in de vorm van een tabel met het percentage leerlingen dat volgens deze norm als mogelijk problematisch beschouwd zou kunnen worden. Het standaardonderzoek zal zoals gezegd moeten uitwijzen in hoeverre deze inhoudelijke norm te rechtvaardigen valt dan wel dat de grens tussen bijvoorbeeld volledig onproblematisch en mogelijk problematisch functioneren beter elders gelegd kan worden. Deskundigen stellen deze grens dan vast op basis van een waardering van de ernst van de problemen in de sociale situaties zoals deze met de desbetreffende vragenlijst, vignet, gedragsbeoordelingslijst of interview zijn vastgesteld.

Interne structuur

De begripsvaliditeit van de meting van de sociale opbrengsten moet in eerste instantie blijken uit de interne structuur ofwel de dimensionaliteit van de meting. Aan de constructie van de vragenlijsten en vignetten ligt vaak een facetontwerp ten grondslag. Zo zijn de aspecten Zelfbeeld en Burgerschap geconceptualiseerd als meerdimensionele en gelaagde constructen. Als deze complexe interne structuur hout snijdt, zou die ook in de gegevens terug te vinden moeten zijn. In de toetsingsfase van het valideringsproces (Cronbach, 1970) zijn er tenminste drie situaties die aanleiding geven om de begripsvaliditeit van de meting van een aspect van de sociale opbrengsten in twijfel te trekken:

- Ten eerste kunnen de indicatoren die dat aspect pretenderen te meten perfect samenhangen. Het onderscheid tussen deze indicatoren is dan empirisch betekenisloos. Dit kan aanleiding zijn om de theorie (en het instrument) te vereenvoudigen door het onderscheid tussen de desbetreffende indicatoren te laten vallen.
- Ten tweede kan er sprake zijn van een niet perfecte samenhang van de indicatoren, terwijl de richting van het verband anders is dan op grond van theorie te verwachten valt. Ook dan is er aanleiding om de validiteit van de theorie en/of de meting in twijfel te trekken.
- Ten derde kunnen de indicatoren geen enkele of slechts een geringe samenhang vertonen. Ze kunnen dan niet meer worden beschouwd als behorend tot hetzelfde overkoepelende aspect. Het ware dan beter om te spreken van afzonderlijke, op zichzelf staande indicatoren.

Er is sprake van convergente validiteit als een gemeten indicator relatief hoog samenhangt met verwante indicatoren en van discriminante validiteit als er sprake is van een ontbrekende of een relatief lage samenhang met niet verwante of minder verwante indicatoren (Campbell & Fiske, 1959). In de Peiling Sociale Competentie is een eerste indruk verkregen van de interne structuur van de meting van de aspecten van de sociale opbrengsten. De resultaten worden besproken aan de hand van een tabel met de correlaties tussen de indicatoren die dat aspect pretenderen te meten. Bij het interpreteren van de sterkte van de correlaties hanteren we de regel dat .10, .30 en .50 respectievelijk een zwakke, middelmatige en sterke samenhang vertegenwoordigt. Er is afgezien van het rapporteren van significantieniveaus. De reden is dat de correlaties vanwege het zeer grote aantal waarnemingen vrijwel altijd statistisch significant zouden zijn.

Verschillen tussen klassen

De verschillen tussen klassen worden besproken aan de hand van de intraclasscorrelatie (ICC). Dat is de proportie tussen-klassenvariantie berekend als de variantie tussen klassen gedeeld door de totale variantie. Volgens een vuistregel is meerniveau analyse op zijn plaats als de ICC groter is dan .04 en het design effect tegelijkertijd groter is dan 2.0 (berekend als $1 + (n-1) \cdot ICC$), waarbij n de gemiddelde groepsgrootte is). De hoogte van de ICC is ook beleidsmatig van belang. Als scholen of klassen niet verschillen in hun bijdrage aan de sociale opbrengsten van de leerlingen is er weinig aanleiding voor een beleid waarin docenten van elkaar kunnen leren of voor een beleid waarin scholen voor hun effectiviteit beloond worden of op hun gebrek aan effectiviteit worden aangesproken.

Verschillen tussen groepen leerlingen

Een van de doelen van de Peiling Sociale Competentie is na te gaan in hoeverre verschillende groepen leerlingen een verschillend niveau bereiken. In de sectie *Verschillen tussen groepen leerlingen* presenteren we de resultaten van de analyse van de verschillen naar geslacht, doubleren, opleidingsniveau van de ouders, thuistaal, geboorteland van de ouders, gezinssituatie en geloof. Als maat voor het verschil tussen groepen leerlingen gebruiken we de effectgrootte waarin het verschil is uitgedrukt als een proportie van de standaarddeviatie. Bij de evaluatie van de grootte van de verschillen baseren we ons op de vuistregel van Cohen (1977), waarbij .20, .50 en .80 respectievelijk een zwak, middelmatig en sterk effect vertegenwoordigt. Onderstaand overzicht laat zien welke groepen leerlingen met elkaar vergeleken worden en hoe ze in de statistische analyse gecodeerd zijn.

Afkorting	Kenmerk	Vergeleken groepen leerlingen
GESL	Geslacht	Jongens (code 0) versus meisjes (code 1)
DOU	Doubleren	Nooit blijven zitten (0) versus één, twee, drie of vier keer blijven zitten (1)
MID	Leerlinggewicht 0,3	Leerlingen van middelmatig opgeleide ouders (1)
LAAG	Leerlinggewicht 1,2	Leerlingen van laag opgeleide ouders (1)
TAAL	Thuistaal	Thuistaal alleen Nederlands (0) versus een of meer andere talen, eventueel naast Nederlands (1)
TURK	Thuistaal: taal van Turkije	Spreekt thuis geen taal van Turkije (0) versus spreekt thuis (ten minste) een taal van Turkije (1)
N_AF	Thuistaal: taal van Noord-Afrika	Spreekt thuis geen taal van Noord-Afrika (0) versus spreekt thuis (ten minste) een taal van Noord-Afrika (1)
LAND	Geboorteland ouders	Beide ouders in Nederland geboren (0) versus een of beide ouders niet in Nederland geboren (1)
GEZI	Gezinssituatie	Woont thuis met vader en moeder (0) versus woont thuis zonder vader en/of moeder (1)
GELO	Geloof	Gelooft niet (0) versus gelooft wel (1)
ISLA	Geloof Islam	Gelooft niet in Islam (0) versus gelooft wel in Islam (1)

Relaties met sociale en cognitieve uitkomsten

In de Peiling Sociale Competentie zijn de opbrengsten in het sociale domein aan de hand van 66 indicatoren in kaart gebracht. Daarnaast zijn de scores op de Eindtoets Basisonderwijs beschikbaar als maat voor de cognitieve opbrengsten. In de sectie *Relaties met sociale en cognitieve uitkomsten* presenteren we (een deel van de) correlaties tussen de indicatoren van de sociale en cognitieve opbrengsten. Het patroon van correlaties biedt een eerste indruk van de convergente en discriminante validiteit van de meting (Campbell & Fiske, 1959). Bij het interpreteren van de sterkte van correlaties hanteren we de regel dat .10, .30 en .50 respectievelijk een zwakke, middelmatige en sterke samenhang vertegenwoordigt. De relaties tussen de indicatoren van de sociale en cognitieve opbrengsten zijn theoretisch interessant. We lichten dit toe aan de hand van een voorbeeld. Verondersteld wordt dat agressieve jongeren een overdreven positief zelfbeeld combineren met een zwak ontwikkeld inlevingsvermogen, een gebrekkige sociale informatieverwerking, een achterblijvende morele ontwikkeling, een sterkere neiging tot het maken van zelfbeschermende denkfouten en lagere schoolprestaties (o.a. Liau, Barriga & Gibbs, 1998). Ondanks hun vaak lagere schoolprestaties en sociaal aanzien zouden agressieve jongeren zich competent en superieur voelen. Zij neutraliseren hun zwak ontwikkelde vermogens tot empathie en moreel redeneren met zelfbeschermende denkfouten zoals anderen de schuld geven en het aangedane leed bagatelliseren. Daardoor zouden zij de positieve waardering van zichzelf ondanks hun agressief

gedrag in stand houden. Bestudering van de samenhang tussen de indicatoren kan uitwijzen in hoeverre deze en andere veronderstellingen ook opgaan voor bepaalde groepen leerlingen in de laatste groep van het basisonderwijs.

4 Zelfbeeld, zelfvertrouwen en zelfstandigheid

4 Zelfbeeld, zelfvertrouwen en zelfstandigheid

4.1 Inleiding

Het belang van een positief en realistisch zelfbeeld voor de sociale ontwikkeling van leerlingen valt moeilijk te onderschatten. Dit wordt treffend geïllustreerd door de psychotherapeut en filosoof Nathalien Branden (1994):

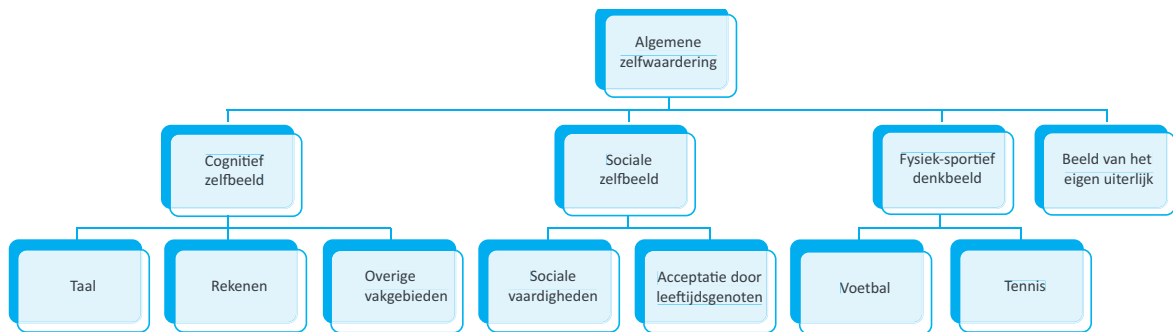
“I cannot think of a single psychological problem - from anxiety to depression, to underachievement at school or at work, to fear of intimacy, happiness or success, to alcohol or drug abuse, to spouse battering or child molestation, to co-dependency and sexual disorders, to passivity and chronic aimlessness, to suicide and crimes of violence - that is not traceable, at least in part, to the problem of deficient self-esteem” (p. xv).

Een positief en realistisch zelfbeeld wordt universeel als een wenselijk kenmerk van een gezonde persoonlijke en sociale ontwikkeling beschouwd. Het zelfbeeld vormt de kern van iemands identiteit. Zelfbeeld hangt samen met zelfvertrouwen en zelfstandigheid. Onderwijs in sociale competentie is vaak sterk gericht op het bevorderen van het zelfbeeld en het zelfvertrouwen van de leerlingen (Ten Dam & Volman, 1999). Zonder zelfvertrouwen zal een leerling immers het vermogen tot zelfstandig leren verliezen. Onderzoek heeft laten zien dat een negatief zelfbeeld aanleiding kan geven tot internaliserend en externaliserend probleemgedrag. Daarnaast kan een laag zelfbeeld ten koste gaan van de interesse voor school en leren. Uit twee meta-analyses komt naar voren dat interventieprogramma's gericht op het verhogen van het zelfbeeld ook een positieve invloed hebben op de cognitieve en sociale vaardigheden van leerlingen (Hattie, 1992; Haney & Durlak, 1998). De tegenhanger van een te laag zelfbeeld is een te hoog zelfbeeld. Uit onderzoek blijkt dat een onrealistisch en overdreven positief zelfbeeld gepaard kan gaan met allerlei vormen van antisociaal en agressief gedrag. Een bovenmatig complimenteuzen, toegeeflijke en begripvolle stijl van opvoeden lijkt hiervoor een belangrijke oorzaak te zijn (Berk, 2006).

Het zelfbeeld is een gelaagd begrip dat uit meer dimensies bestaat. In de literatuur wordt een onderscheid gemaakt tussen algemene en meer specifieke zelfbeelden (Harter, 1999; Marsh & Shavelson, 1985; Marsh, 1990; Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg, 1995; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). In het eerste geval wordt zelfbeeld gezien als een globaal persoonskenmerk en in het tweede geval als een set zelfbeelden die gekoppeld zijn aan verschillende gedragsdomeinen.

Op zeer jonge leeftijd is het beeld dat het kind van zichzelf heeft nog ongedifferentieerd en diffuus. Onderzoek heeft laten zien dat leerlingen van een jaar of zeven à acht al een onderscheid maken in verschillende soorten evaluaties van zichzelf. Het gaat dan om het beeld van de leerprestaties op school (cognitief zelfbeeld), de sociale vaardigheden (sociaal zelfbeeld), de fysiek-sportieve vaardigheden en het uiterlijk. Naarmate leerlingen ouder worden, vindt er een verdere differentiatie en verfijning plaats en ontstaan de specifieke zelfbeelden. Zo wordt er binnen het cognitieve zelfbeeld dan een onderscheid gemaakt naar bijvoorbeeld rekenen en lezen, binnen het sociale zelfbeeld naar relaties met ouders, leeftijdsgenoten en de leerkracht en binnen het fysiek-sportieve zelfbeeld naar de sportieve prestaties op het gebied van bijvoorbeeld voetballen en tennissen. Figuur 4.1 illustreert de meermensionele en gelaagde structuur van het zelfbeeld.

Figuur 4.1 De meerdimensionele en gelaagde structuur van het zelfbeeld



Shavelson, Hubner en Stanton (1976) definiëren het algemene zelfbeeld simpelweg als de perceptie die iemand van zichzelf heeft. Naast het algemene zelfbeeld is er de algemene zelfwaardering (Engels: *self-esteem*). Deze twee begrippen worden vaak over een kam geschoren, maar zijn niet volledig uitwisselbaar. Zelfwaardering wordt doorgaans als de affectieve component van zelfbeeld beschouwd. Het betreft de waardering of evaluatie van jezelf op het meest abstracte niveau van zelfkennis. Rosenberg e.a. (1990) definiëren zelfwaardering als de positieve of negatieve houding van het individu ten opzichte van zichzelf als een totaliteit. Een kenmerkende uitspraak van iemand met een positieve zelfwaardering is: 'Over het algemeen ben ik tevreden met mijzelf'.

Shavelson, Hubner en Stanton (1976) definiëren het cognitief zelfbeeld als het beeld van jezelf als leerling in een academische setting (d.w.z. school). Een kenmerkende uitspraak van een leerling met een positief cognitief zelfbeeld is: 'Ik kan goed leren'. Onder het sociale zelfbeeld vallen het beeld van de eigen sociale vaardigheden en het beeld van de sociale acceptatie door leeftijdsgenoten. Een typerende uitspraak van een leerling met een positief sociaal zelfbeeld is: 'Ik kan goed met andere jongens en meisjes opschieten'.

Op het meest concrete niveau van het zelfbeeld bevinden zich de domeinspecifieke zelfbeelden, zoals het beeld van de eigen prestaties in de vakgebieden lezen, rekenen en wereldoriëntatie. Kenmerkende uitspraken zijn 'Ik ben goed in lezen' en 'Als ik voor mezelf iets moet uitrekenen, heb ik daar meestal geen enkele moeite mee'. In overeenstemming met de sociale vergelijkingstheorie ontwikkelt het zelfbeeld met betrekking tot lezen en rekenen zich doordat leerlingen hun eigen competenties en prestaties vergelijken met die van andere leerlingen.

De begrippen zelfconcept, zelfwaardering en zelfvertrouwen zijn sterk verwant met 'besef van eigen kunnen' (Engels: *self-efficacy*), in ons land ook wel competentiebeleving genoemd. Harter (1999) definieert *self-efficacy* als "the perception that one has control over certain outcomes that can be successfully performed" (p. 11). Marsh en Craven (1997) definiëren het als "the self-perceptions of one's skill and capabilities to execute courses of action required to deal with prospective situations" (p. 158). Het besef van eigen kunnen vormt een peiler van vele motivatietheorieën (o.a. Weiner, 1992). Leerlingen met een negatieve beleving van de eigen competentie zullen minder geneigd zijn om zich voor school en leren in te spannen dan degenen met een positieve beleving van hun eigen competentie.

Het bevorderen van een positief en realistisch zelfbeeld is een belangrijk doel van onderwijs in het sociale domein. Leerkrachten kunnen ertoe bijdragen dat leerlingen een positief zelfbeeld en een gezond zelfvertrouwen ontwikkelen, zodat zij zelfstandig kunnen en durven leren. Dat kan bijvoorbeeld door de taken zo in te richten dat alle leerlingen succeservaringen opdoen die zij aan zichzelf kunnen toeschrijven, door fouten ook als leermomenten te zien, door

regelmatig beloningen en complimentjes te geven, door de nadruk te leggen op samenwerking in plaats van competitie en individuele prestaties, door positieve verwachtingen van leerlingen te hebben en door realistische eisen aan hen te stellen (Ten Dam & Volman, 1999; Van Lieshout, 2009). Scholen kunnen ertoe bijdragen dat een negatief zelfbeeld niet tot ernstige problemen leidt, bijvoorbeeld door een positief, veilig en ordelijk schoolklimaat te scheppen, leerlingen goed te begeleiden en een beleid te voeren waarin gedragsproblemen snel gesignaleerd en behandeld worden. Anderson en Bourke (2000) plaatsen overigens vraagtekens bij de legitimiteit van zelfbeeld als direct onderwijsbare onderwijsdoelstelling. Leerkrachten kunnen volgens hen beter investeren in goed onderwijs dan leerlingen te leren zich goed te voelen bij slechte prestaties.

4.2 Instrumentatie

In de Peiling Sociale Competentie zijn voor de volgende indicatoren van het zelfbeeld instrumenten samengesteld en aan leerlingen of leerkrachten voorgelegd:

- Algemene zelfwaardering;
- Sociaal zelfbeeld;
- Cognitief zelfbeeld;
- Zelfstandigheid, initiatief en zelfvertrouwen.

Algemene zelfwaardering

De algemene zelfwaardering is gemeten met een Nederlandse vertaling van de *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES) (Rosenberg, 1965). De RSES bestaat uit tien uitspraken over het gevoel van eigenwaarde. De leerlingen moeten aangeven in hoeverre zij het met deze uitspraken eens zijn. De antwoordmogelijkheden zijn 'Helemaal niet mee eens' (1), 'Niet mee eens' (2), 'Mee eens' (3) en 'Helemaal mee eens' (4). Om antwoordtendenties tegen te gaan zijn vijf uitspraken positief geformuleerd en de andere vijf negatief. In de vragenlijst zijn de vragen ondergebracht in de rubriek 'Hoe jij jezelf ziet'.

Voor de mate van zelfwaardering zijn schaalscores geconstrueerd door de scores te middelen over de tien items. De schaal heeft een bereik van 1 tot en met 4 waarbij een hogere score een hogere zelfwaardering aangeeft. De interne consistentie (Cronbach's alfa) bedraagt .80.

Sociaal zelfbeeld

Aan het sociaal zelfbeeld van de leerlingen zijn twee aspecten onderscheiden: het beeld van de eigen sociale vaardigheden en het beeld van de sociale acceptatie door leeftijdsgenoten. Het sociale zelfbeeld is gemeten met de Vragenlijst Sociaal Zelfbeeld (VSZ). De VSZ bestaat uit twaalf uitspraken, gelijk verdeeld over de dimensies Sociale vaardigheden en Sociale acceptatie. De uitspraken komen hoofdzakelijk uit de *Self Description Questionnaire I* (SDQI) van Marsh (1992). De leerlingen gaven aan in hoeverre zij het met de uitspraken eens waren. De antwoordmogelijkheden waren: 'Helemaal niet mee eens', 'Niet mee eens', 'Mee eens' en 'Helemaal mee eens'. De vragen zijn ondergebracht in de rubriek 'Hoe jij omgaat met andere jongens en meisjes'. Om antwoordtendenties tegen te gaan zijn enkele uitspraken negatief geformuleerd.

Voor Sociale vaardigheden en Sociale acceptatie zijn schaalscores verkregen door het gemiddelde over de desbetreffende scores te berekenen (waarbij negatief geformuleerde uitspraken gespiegeld zijn). Het theoretisch bereik van de schalen loopt van 1 tot en met 4 waarbij een hogere score staat voor een positiever zelfbeeld. De interne consistentie (Cronbach's alfa) was .79 voor Sociale acceptatie, .66 voor Sociale vaardigheden en .79 voor de totale schaal voor het Sociaal zelfbeeld.

Cognitief zelfbeeld

Van het cognitieve zelfbeeld zijn in de Peiling Sociale Competentie drie aspecten gemeten. De uitspraken van de schaal 'Zelfvertrouwen in schoolse taken' zijn ontleend aan de schalen *Self-efficacy* en *Control Expectation* van de *Students' Approaches to Learning* (SAL) van Marsh e.a. (2006). Daarbij is de formulering van de uitspraken aangepast aan het primair onderwijs. De interne consistentie (Cronbach's alfa) bedraagt .82.

Het specifieke zelfbeeld met betrekking tot lezen en rekenen is vastgesteld met de vragenlijst Zelfbeeld Lezen en Rekenen (ZLR). De uitspraken van de ZLR zijn ontleend aan de *SDQI* van Marsh (1992), aangevuld met items uit de internationale niveaupeilingen PIRLS en PISA.

Voor de drie aspecten van het cognitieve zelfbeeld zijn schalen geconstrueerd door het gemiddelde te berekenen over de desbetreffende itemscores. De interne consistentie (Cronbach's alfa) bedraagt .82 (zelfvertrouwen in schoolse taken), .86 (zelfbeeld lezen) en .91 (zelfbeeld rekenen). De interne consistentie van de totale schaal voor lezen en rekenen blijkt lager dan die van de beide schalen waaruit deze schaal is samengesteld. De reden is dat het zelfbeeld van lezen nauwelijks samenhangt met het zelfbeeld van rekenen (zie ook tabel 4.13).

Zelfstandigheid, initiatief en zelfvertrouwen

De zelfstandigheid van de leerling is gemeten met drie vragen uit de beoordelingslijst *Zelfstandigheid, Interesse, Motivatie en Inlevingsvermogen* (ZIMI). De leerkracht heeft deze vragenlijst ingevuld voor een aselecte steekproef van vijf à acht leerlingen per klas. De beoordelingslijst bevat onder meer drie uitspraken over 'Zelfstandigheid en initiatief'. Daarnaast zijn twee losse uitspraken opgenomen over de mate waarin de leerling blijkt geeft van zelfvertrouwen en de mate van waarin de leerling de eigen mogelijkheden en prestaties overschat. De leerkracht geeft aan hoe vaak de leerling het in de uitspraak beschreven gedrag in een gemiddelde schoolweek vertoont. De antwoordmogelijkheden zijn 'Nooit' (1), 'Een enkele les' (2), 'Meerdere lessen' (3) en '(Bijna) alle lessen' (4).

Schaalscores voor Zelfstandigheid en initiatief zijn verkregen door het gemiddelde te berekenen over de scores op de drie items. De schaal heeft een bereik van 1 (nooit) tot en met vier (bijna alle lessen). De interne consistentie (Cronbach's alfa) bedraagt .70.

4.3 Resultaten

4.3.1 Algemene zelfwaardering

De items waarmee de algemene zelfwaardering gemeten is, zijn weergegeven in tabel 4.1 (waarbij negatief geformuleerde uitspraken met een asterisk zijn aangeduid).

Tabel 4.1 Algemene zelfwaardering (rijpercentages optellend tot honderd procent)

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Ik vind mezelf minstens evenveel waard als anderen.	1	10	53	36
Ik heb veel goede kwaliteiten	1	16	70	13
Ik vind mezelf een mislukkeling*	51	42	6	1
Ik ben in staat dingen net zo goed te doen als de meeste andere mensen	2	17	58	23
Ik heb niet veel om trots op te zijn*	45	44	9	2
Ik heb een positieve houding ten opzichte van mezelf	2	13	64	21
Over het algemeen ben ik tevreden met mijzelf	1	7	51	41
Ik zou meer respect voor mezelf willen hebben*	18	48	26	8
Ik voel me zeker wel eens nutteloos*	21	32	40	8
Soms denk ik dat ik nergens goed voor ben*	30	36	28	6

De verdeling van de zelfwaardering van de achtstegroepers is beschreven in tabel 4.2. Het landelijke gemiddelde ligt met 3.06 iets boven het derde schaalpunt 'Mee eens'. Kennelijk heeft de gemiddelde achtstegroeper een positieve waardering van zichzelf. De percentielscores geven aan welk deel van de leerlingen in de normgroep een lagere score heeft. Zo heeft de 25% leerlingen met de minste zelfwaardering een lagere score dan 2.80 en heeft de 25% met de hoogste zelfwaardering een score hoger dan 3.60. De helft van de leerlingen bevindt zich in het bereik van 2.80 (P25) tot 3.40 (P75) en heeft noch een uitzonderlijk positieve noch een uitzonderlijk negatieve zelfwaardering.

Tabel 4.2 Verdeling van algemene zelfwaardering

N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Std-dev	P10	P25	P75	P90
2584	1	4	3.06	.01	.44	2.50	2.80	3.40	3.60

4.3.2 Sociaal zelfbeeld

De items waarmee het sociale zelfbeeld gemeten is, zijn weergegeven in tabel 4.3 (waarbij negatief geformuleerde uitspraken met een asterisk zijn aangeduid).

Tabel 4.3 Zelfbeeld van sociale acceptatie en sociale vaardigheden (rijpercentages optellend tot honderd procent)

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Acceptatie door leeftijdgenoten				
De meeste kinderen hebben meer vrienden of vriendinnen dan ik*	6	19	49	25
Ik kan goed met andere jongens en meisjes opschieten	2	6	56	37
Het is makkelijk om mij aardig te vinden	2	18	67	13
Andere kinderen willen graag mijn vriend of vriendin zijn	3	33	57	7
Ik ben populair bij kinderen van mijn eigen leeftijd	11	46	37	5
De meeste andere kinderen mogen mij graag	1	10	72	17
Sociale vaardigheden				
Ik ben iemand die moeilijk uit zijn woorden kan komen*	31	52	15	2
Ik ben goed in het oplossen van ruzies	7	40	45	7
Ik zal niet zo vlug een praatje maken met iemand die ik niet ken*	14	33	39	14
Ik ben iemand die makkelijk contact maakt met andere mensen	5	28	50	18
Ik voel me verlegen als de juf of meester mij iets vraagt en de hele klas opeens naar mij kijkt*	31	41	20	8
Ik vind het eng om iets voor de hele klas te vertellen*	28	40	23	10

De verdeling van het sociale zelfbeeld is beschreven in tabel 4.4. De gemiddelden liggen iets onder het derde schaalpunt 'Mee eens'. Kennelijk heeft de gemiddelde leerling een relatief positief beeld van de sociale relaties met leeftijdgenoten en de eigen sociale vaardigheden. Dit geldt echter niet voor iedereen. Zo liggen de gemiddelden van de tien procent met het minst positieve beeld van de eigen sociale vaardigheden in het bereik van 0 tot hooguit 2.17; zij zijn het overwegend (helemaal) niet met de tien uitspraken eens. Daarentegen bevindt de tien procent leerlingen met het meest positieve beeld van de eigen sociale vaardigheden zich in het bereik van 3.5 tot de maximumscore van 4.0; zij zijn het overwegend (helemaal) met de tien uitspraken eens.

Tabel 4.4 De verdeling van het zelfbeeld van sociale acceptatie en sociale vaardigheden

	N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Stddev	P10	P25	P75	P90
Acceptatie door leeftijdgenoten	2581	1	4	2.87	.01	.48	2.33	2.67	3.17	3.50
Eigen sociale vaardigheden	2582	1	4	2.79	.01	.51	2.17	2.50	3.17	3.50
Sociaal zelfbeeld totaal	2579	1	4	2.83	.01	.41	2.33	2.58	3.08	3.33

4.3.3 Cognitief zelfbeeld

De items waarmee de drie aspecten van het cognitieve zelfbeeld gemeten zijn, zijn weergegeven in tabel 4.5 (waarbij negatief geformuleerde uitspraken met een asterisk zijn aangeduid).

Tabel 4.5 Cognitief zelfbeeld (rijpercentages optellend tot honderd procent)

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Zelfvertrouwen in schoolse taken				
Ik ben er zeker van dat ik de moeilijkste teksten kan begrijpen	7	48	36	9
Ik vertrouw erop dat ik de meest ingewikkelde leerstof die de juf of meester ons uitlegt, kan begrijpen	5	33	49	13
Ik vertrouw erop dat ik mijn opdrachten en proefwerken uitstekend kan maken	1	23	61	15
Ik ben er zeker van dat ik de vaardigheden die de juf of meester ons leert onder de knie kan krijgen	1	14	66	19
Als ik er echt voor ga zitten om heel moeilijke stof te leren, dan lukt me dat ook	2	21	57	20
Als ik besluit dat ik geen slechte cijfers wil halen, dan krijg ik die ook niet	3	36	47	15
Als ik besluit dat ik geen fouten in de opgaven wil maken, dan maak ik die ook niet	7	64	25	4
Als ik iets goed wil leren, dan lukt me dat	1	15	66	18
Zelfbeeld lezen				
Ik ben goed in lezen	6	18	48	28
Ik lees langzamer dan de andere leerlingen in mijn klas*	37	41	16	7
Als ik voor mezelf lees, begrijp ik bijna alles wat ik lees	3	13	50	34
Ik kan niet zo goed lezen als de meeste andere kinderen in mijn klas*	38	39	16	7
Ik vind lezen heel makkelijk	5	16	40	38
Zelfbeeld rekenen				
Ik ben goed in rekenen	9	24	46	22
Als ik iets uit mijn hoofd moet uitrekenen, heb ik daarvoor meer tijd nodig dan andere kinderen van mijn klas*	26	42	23	9
Als ik voor mezelf iets moet uitrekenen, heb ik daar meestal geen enkele moeite mee	8	26	45	21
Ik kan niet zo goed rekenen als de meeste andere kinderen in mijn klas*	29	37	25	9
Ik vind hoofdrekenen heel makkelijk	14	33	36	16

De verdeling van de scores voor het cognitieve zelfbeeld is beschreven in tabel 4.6. Het gemiddelde voor het zelfvertrouwen in schoolse taken ligt met 2.76 dicht tegen het derde schaalpunt 'Mee eens'. Er zijn echter ook leerlingen bij wie het zelfvertrouwen in schoolse taken te wensen overlaat. Zo is de tien procent met het minste zelfvertrouwen het overwegend niet met de uitspraken eens (P10 = 2.25). Het zelfbeeld met betrekking tot de leesprestaties is gemiddeld hoger dan dat met betrekking tot rekenen. De percentielscores laten zien dat de competentiebeleving van lezen en rekenen in vergelijking met andere indicatoren van het zelfbeeld sterk van leerling tot leerling verschilt.

Zo is de tien procent met het meest positieve beeld van de eigen rekenprestaties het sterk met alle uitspraken eens (P90 = 4.00), terwijl de tien procent met het minst positieve beeld van de eigen rekenprestaties het overwegend niet of helemaal niet met de uitspraken eens is (P10 = 1.75).

Tabel 4.6 De verdeling van het cognitieve zelfbeeld

	N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Stddev	P10	P25	P75	P90
Zelfvertrouwen in schoolse taken	2584	1	4	2.76	.01	.46	2.25	2.50	3.00	3.38
Zelfbeeld lezen	2573	1	4	3.08	.01	.68	2.20	2.60	3.60	4.00
Zelfbeeld rekenen	2574	1	4	2.77	.02	.77	1.75	2.20	3.40	3.80

4.3.4 Zelfstandigheid, initiatief en zelfvertrouwen

De oordelen van de leerkrachten over de zelfstandigheid en het zelfvertrouwen van de leerlingen zijn samengevat in tabel 4.7 (waarbij negatief geformuleerde uitspraken met een asterisk zijn aangeduid). Naar het oordeel van de leerkrachten werkt bijna de helft van de leerlingen in (bijna) alle lessen zelfstandig en probeert ruim een derde in (bijna) alle lessen problemen eerst zelf op te lossen. Slechts weinig leerlingen werken nooit zelfstandig of proberen nooit om problemen eerst zelf op te lossen. Twee procent vertoont in (bijna) alle lessen een gebrek aan zelfvertrouwen en voor vijftien procent is dat in meerdere lessen het geval.

Tabel 4.7 Zelfstandigheid, zelfvertrouwen en zelfoverschatting (rijpercentages optellend tot honderd procent)

	Nooit	Een enkele les	Meerdere lessen	(Bijna) alle lessen
Zelfstandigheid en initiatief				
Neemt het initiatief	10	36	35	18
Probeert problemen eerst zelf op te lossen	2	19	42	36
Werkt zelfstandig	1	11	41	48
Zelfvertrouwen				
Toont een gebrek aan zelfvertrouwen*	35	48	15	2
Zelfoverschatting				
Overschat eigen mogelijkheden en prestaties*	51	37	9	2

De verdeling van zelfstandigheid, zelfvertrouwen en zelfoverschatting in de responsgroep van achtstegroepers is weergegeven in tabel 4.8. De scores op de twee vragen over het gebrek aan zelfvertrouwen en de mate van zelfoverschatting zijn in de statistische analyse gespiegeld. Daardoor wijst een hogere score voor zelfvertrouwen en zelfoverschatting respectievelijk op meer zelfvertrouwen en een realistischer zelfbeeld (althans, volgens de leerkracht). Het gemiddelde voor zelfstandigheid bedraagt 3.0 wat erop wijst dat de gemiddelde leerling volgens de leerkrachten 'in meerdere lessen' blijf geeft van zelfstandigheid.

Tabel 4.8 Verdeling van zelfstandigheid, zelfvertrouwen en zelfoverschatting

	N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Stddev	P10	P25	P75	P90
Zelfstandigheid en initiatief	806	1	4	3.03	.02	.63	2.00	2.67	3.67	4.00
Zelfvertrouwen	806	1	4	3.16	.03	.75	2.00	3.00	4.00	4.00
Zelfoverschatting (=realistisch zelfbeeld)	806	1	4	3.37	.03	.75	2.00	3.00	4.00	4.00

4.3.5 Eerste aanzet tot een inhoudelijke norm

In paragraaf 4.3.1 t/m 4.3.4 hebben we voor elk van de zeven indicatoren van het zelfbeeld de percentielscores P10 en P90 gepresenteerd. Die geven respectievelijk aan wat het niveau is dat door de tien procent laagst en de tien procent hoogst scorende leerlingen gehaald wordt. Normen kunnen ook inhoudelijk worden bepaald door de grens tussen volledig onproblematisch en mogelijk problematisch functioneren te relateren aan het inhoudelijke continuüm dat aan de meting ten grondslag ligt. Het zelfbeeld van de leerlingen is gemeten op een vier-puntschaal waarbij het laagste schaalpunt 1 staat voor een uitzonderlijk negatief zelfbeeld en het hoogste schaalpunt 4 voor een uitzonderlijk positief zelfbeeld. Omdat zowel een te laag als een te hoog zelfbeeld problematisch kan zijn hebben wij voor elke indicator twee inhoudelijke normen bepaald. Een zeer lage gemiddelde schaalscore in het bereik van 1 tot 2 beschouwen wij als een indicatie van een mogelijk te laag zelfbeeld en een zeer hoog gemiddelde in het bereik van 3.75 tot en met 4 als een aanwijzing voor een mogelijk te hoog zelfbeeld. Tabel 4.9 toont de percentages leerlingen die volgens deze norm een mogelijk problematisch laag of hoog beeld van zichzelf hebben.

Tabel 4.9 Percentages leerlingen met een mogelijk problematisch zelfbeeld

	Percentage leerlingen met een mogelijk problematisch laag zelfbeeld	Percentage leerlingen met een mogelijk problematisch hoog zelfbeeld
Algemene zelfwaardering	2	5
Sociaal zelfbeeld: sociale acceptatie door leeftijdgenoten	6	3
Sociaal zelfbeeld: eigen sociale vaardigheden	9	3
Zelfbeeld: zelfvertrouwen in schoolse taken	5	3
Zelfbeeld lezen (beleving eigen competentie in lezen)	10	22
Zelfbeeld rekenen (beleving eigen competentie in rekenen)	21	14
Zelfstandigheid, initiatief en zelfvertrouwen (leerkrachtoordeel)	3	8

Volgens onze voorlopige inhoudelijke norm zijn de percentages leerlingen met een mogelijk problematisch laag zelfbeeld het kleinst voor de algemene zelfwaardering (2%) gevolgd door het zelfvertrouwen in schoolse taken (5%) en de beide indicatoren van het sociale zelfbeeld (6% en 9%). Opvallend zijn de relatief hoge percentages voor de beleving van de eigen competentie in lezen en rekenen (respectievelijk 10% en 21%).

De percentages leerlingen met een mogelijk problematisch hoog zelfbeeld zijn relatief laag voor de algemene zelfwaardering, het sociale zelfbeeld en het zelfvertrouwen in schoolse taken (respectievelijk 5%, 3% en 3%), maar hoog met betrekking tot het cognitieve beeld van de eigen competentie in lezen en rekenen (respectievelijk 22% en 14%). Vooralsnog gaan wij ervan uit dat

er zich zowel binnen de groep met een te laag als een te hoog zelfbeeld leerlingen bevinden die in aanmerking komen voor extra aandacht en begeleiding. Het standaardonderzoek zal uitwijzen in hoeverre deskundigen met deze voorlopige normen kunnen instemmen.

4.4 Interne structuur

De correlaties in tabel 4.10 geven inzicht in de interne structuur van zelfbeeld, zelfvertrouwen en zelfstandigheid.

Tabel 4.10 Interne structuur zelfbeeld (correlaties)

	11	21	22	23	31	32	33	41	42	43
11 Algemene zelfwaardering	1.00									
21 Sociaal zelfbeeld: sociale acceptatie door leeftijdgenoten	.51	1.00								
22 Sociaal zelfbeeld: eigen sociale vaardigheden	.38	.41	1.00							
23 Sociaal zelfbeeld totaal	.53	.83	.85	1.00						
31 Zelfbeeld: zelfvertrouwen in schoolse taken	.37	.31	.32	.38	1.00					
32 Zelfbeeld lezen (beleving eigen competentie in lezen)	.18	.13	.22	.21	.40	1.00				
33 Zelfbeeld rekenen (beleving eigen competentie in rekenen)	.26	.18	.25	.26	.48	.14	1.00			
41 Zelfstandigheid en initiatief	.12	.12	.21	.20	.27	.24	.34	1.00		
42 Zelfvertrouwen	.10	.15	.20	.21	.24	.13	.32	.47	1.00	
43 Zelfoverschatting (=realistisch zelfbeeld)	.02	.02	-.05	-.02	.01	-.01	.06	.17	.09	1.00

Enkele bevindingen:

- Overeenkomstig de veronderstelling dat zelfbeeld een gelaagd begrip is, zijn de correlaties van de algemene zelfwaardering met het sociale zelfbeeld (totaal) en het cognitieve zelfbeeld (zelfvertrouwen in schoolse taken) hoger ($r = .51, .53$ en $.37$) dan met de domeinspecifieke zelfbeelden van de lees- en rekenprestaties ($r = .18$ en $.26$).
- Zoals verwacht is de onderlinge samenhang tussen de beide indicatoren van het sociale zelfbeeld ($r = .41$) hoger dan hun samenhang met het zelfvertrouwen in schoolse taken (r resp. $.31$ en $.32$). Eveneens overeenkomstig de verwachting correleert het zelfvertrouwen in schoolse taken hoger met het zelfbeeld van lezen en rekenen (r resp. $.40$ en $.48$) dan met de beide indicatoren van het sociale zelfbeeld (r resp. $.31$ en $.32$).
- De zeer lage correlatie tussen de competentiebeleving van lezen en rekenen ($r = .14$) is ook gevonden in het onderzoek van Marsh (1986). Leerlingen die zichzelf goed vinden in lezen vinden zich slechts in zeer beperkte mate ook goed in rekenen.
- Het zelfbeeld vertoont een zwakke tot middelmate samenhang in de veronderstelde richting met het oordeel van de leerkracht over de zelfstandigheid en het zelfvertrouwen van de leerling; de samenhang is het hoogst voor de beleving van de eigen competentie in rekenen (r resp. $.34$ en $.32$).
- Het via zelfrapportage gemeten zelfbeeld hangt niet samen met het oordeel van de leerkracht over de mate waarin de leerling de eigen mogelijkheden en prestaties overschat ofwel de mate waarin de leerling volgens de leerkracht een realistisch zelfbeeld heeft ($-.02 < r < .06$).

Al met al laat de meting van het zelfbeeld zo op het eerste gezicht een bevredigende interne structuur zien.

Tot slot is nagegaan in hoeverre sociale wenselijkheid een rol heeft gespeeld in de beantwoording van de vragen over het zelfbeeld. De correlaties met de schaal voor sociale wenselijkheid bedragen .10 (Algemene zelfwaardering), .12 (Sociale acceptatie door leeftijdsgenoten), .03 (Beeld eigen sociale vaardigheden), .13 (Zelfvertrouwen in schoolse taken), .09 (Zelfbeeld lezen) en .00 (Zelfbeeld rekenen). Hieruit kan men afleiden dat sociale wenselijkheid geen rol van betekenis heeft gespeeld.

4.5 Verschillen tussen klassen

Tabel 4.11 toont de *Intraclass Correlation Coefficient* (ICC), dit wil zeggen de proportie tussen-klassenvariantie berekend als de variantie tussen klassen gedeeld door de totale variantie. De verschillen tussen klassen in het door leerlingen zelf gerapporteerde zelfbeeld blijken zeer klein; de ICC varieert afhankelijk van het aspect van .01 tot .05. De lage tussen-klassen variantie doet vermoeden dat algemene zelfwaardering, sociaal zelfbeeld en cognitief zelfbeeld sterk persoonsgebonden begrippen zijn.

Van de verschillen tussen leerlingen in het oordeel van de leerkracht over de zelfstandigheid en het zelfvertrouwen van de leerlingen bevindt zich 14% tussen klassen. In de ene klas lijken de leerlingen naar het oordeel van de leerkracht gemiddeld zelfstandiger dan in de andere klas.

Tabel 4.11 Verschillen tussen klassen in zelfbeeld

	ICC
Algemene zelfwaardering	.05
Sociaal zelfbeeld: sociale acceptatie door leeftijdsgenoten	.02
Sociaal zelfbeeld: eigen sociale vaardigheden	.02
Sociaal zelfbeeld totaal	.02
Zelfbeeld: zelfvertrouwen in schoolse taken	.05
Zelfbeeld lezen (beleving eigen competentie in lezen)	.01
Zelfbeeld rekenen (beleving eigen competentie in rekenen)	.01
Zelfstandigheid en initiatief	.14
Zelfvertrouwen	.14
Zelfoverschatting (=realistisch zelfbeeld)	.13

4.6 Verschillen tussen groepen leerlingen

In hoeverre bereiken verschillende groepen leerlingen een verschillend niveau? Als maat voor het verschil tussen groepen leerlingen gebruiken we de effectgrootte waarin het verschil is uitgedrukt als een proportie van de standaarddeviatie. Bij de evaluatie van de grootte van de verschillen baseren we ons op de vuistregel van Cohen (1977), waarbij .20, .50 en .80 respectievelijk een zwak, middelmatig en sterk effect vertegenwoordigt. Voor de omschrijving van de groepen leerlingen en de codering in de statistische analyse wordt verwezen naar paragraaf 3.4. De effectgroottes zijn gepresenteerd in tabel 4.12.

Tabel 4.12 Effectgroottes voor geslacht, doubleren, opleidingsniveau ouders (leerlingengewicht), thuistaal, geboorteland ouders, gezinssituatie en geloof

	GESL	DOU	MID	LAAG	TAAL	TURK	N_AF	LAND	GEZI	GELO	ISLA
Algemene zelfwaardering	.25	.09	-.15	-.18	-.05	-.09	-.30	-.06	.09	.03	-.15
Sociaal zelfbeeld: sociale acceptatie door leeftijdgenoten	.03	-.01	-.04	-.25	-.16	-.21	-.36	-.14	-.05	-.02	-.27
Sociaal zelfbeeld: eigen sociale vaardigheden	.12	.16	.06	-.18	-.07	-.08	-.32	-.04	.11	.02	-.15
Sociaal zelfbeeld totaal	.09	.09	.01	-.24	-.14	-.17	-.40	-.11	.04	.00	-.25
Zelfbeeld: zelfvertrouwen in schoolse taken	.17	.28	.17	-.22	-.29	-.26	-.42	-.25	.24	-.10	-.35
Zelfbeeld lezen (beleving eigen competentie in lezen)	-.27	.45	.20	-.09	-.18	-.10	-.31	-.14	.10	-.09	-.24
Zelfbeeld rekenen (beleving eigen competentie in rekenen)	.48	.47	.05	-.16	-.16	-.23	-.29	-.11	.29	-.03	-.22
Zelfstandigheid en initiatief	-.18	.39	.45	.34	.13	-.12	.00	.13	.30	.00	.00
Zelfvertrouwen	.22	.23	.62	-.04	.02	.27	-.02	-.01	.08	.05	-.02
Zelfoverschatting (=realistisch zelfbeeld) ⁴	-.32	.17	-.19	.38	.43	.83	.37	.31	.16	.20	.43

Noot. GESL: geslacht meisje; DOU: doubleren; MID: leerlingengewicht 0.3; LAAG: leerlingengewicht 1.2; TAAL: thuistaal; TURK: thuistaal van Turkije; N_AF: thuistaal van Noord-Afrika; LAND: geboorteland ouders; GEZI: onvolledig gezin; GELO: geloof; ISLA: Islamitisch geloof.

Enkele bevindingen:

- De verschillen tussen jongens en meisjes in zelfbeeld zijn over het algemeen klein. Een uitzondering is de competentiebeleving van lezen en rekenen. Jongens vinden zichzelf competentier in rekenen en meisjes in lezen. Leerkrachten vinden dat jongens wat meer dan meisjes de neiging hebben om hun eigen mogelijkheden en prestaties te overschatten. Meisjes hebben met andere woorden een realistischer zelfbeeld dan jongens. Daarnaast hebben jongens volgens de leerkrachten wat meer zelfvertrouwen dan meisjes.
- Leerlingen die wel eens zijn blijven zitten hebben minder zelfvertrouwen in schoolse taken en schatten hun competentie in lezen en rekenen lager in dan leerlingen met een ononderbroken schoolloopbaan. Leerkrachten beoordelen zittenblijvers als minder zelfstandig dan niet-zittenblijvers.
- In vergelijking met kinderen van hoog opgeleide ouders hebben kinderen van middelmatig opgeleide ouders een wat minder positief beeld van hun eigen competentie in lezen. De leerkrachtoordelen geven het volgende beeld te zien. Kinderen van middelmatig opgeleide ouders zijn volgens hun leerkrachten minder zelfstandig ($d = .45$) en hebben minder zelfvertrouwen ($d = .62$) dan kinderen van hoog opgeleide ouders.
- In vergelijking met kinderen van hoog opgeleide ouders voelen kinderen van laag opgeleide ouders zich wat meer gewaardeerd door leeftijdgenoten en hebben zij wat meer zelfvertrouwen in schoolse taken. De leerkrachtoordelen geven het volgende beeld te zien. Kinderen van laag opgeleide ouders zijn wat minder zelfstandig dan kinderen van hoog opgeleide ouders, maar hebben niet minder zelfvertrouwen. Kinderen van laag opgeleide ouders hebben sterker de neiging hun eigen mogelijkheden en prestaties te overschatten dan kinderen van hoog opgeleide ouders.

⁴ In de analyse zijn de antwoorden op de vraag over de mate van zelfoverschatting gespiegeld waardoor een hogere score wijst op minder zelfoverschatting en een realistischer zelfbeeld.

- Het zelfbeeld van leerlingen die thuis (ook) een andere taal dan Nederlands spreken verschilt weinig van leerlingen die thuis alleen Nederlands spreken. Wel hebben leerlingen die thuis een andere taal dan Nederlands spreken naar verhouding wat meer zelfvertrouwen in het uitvoeren van schoolse taken. Ook hebben zij volgens hun leerkrachten wat sterker de neiging om hun eigen prestaties en mogelijkheden te overschatten ($d = .37$).
- Leerlingen die thuis (ook) een taal van Turkije spreken, hebben meer zelfvertrouwen in schoolse taken en een optimistischer beeld van de eigen competentie in rekenen dan leerlingen die deze taal thuis niet spreken. Volgens hun leerkrachten hebben zij ook sterker de neiging om hun eigen mogelijkheden en prestaties te overschatten ($d = .83$).
- Bij leerlingen die thuis (ook) een taal van Noord-Afrika spreken, zien we een wat hogere zelfwaardering, een positiever sociaal zelfbeeld (zowel van de acceptatie door leeftijdsgenoten als de eigen sociale vaardigheden), meer zelfvertrouwen in schoolse taken en een positiever cognitief zelfbeeld van lezen en rekenen. Net als degenen die thuis (ook) een taal van Turkije spreken, hebben zij volgens hun leerkrachten ook sterker de neiging om hun eigen mogelijkheden en prestaties te overschatten ($d = .37$).
- Het geboorteland van de ouders is niet of nauwelijks van belang voor de zelfwaardering, het zelfbeeld en de zelfstandigheid van de leerling. Wel zien we dat kinderen van wie één of beide ouders niet in Nederland geboren zijn wat meer zelfvertrouwen in schoolse taken rapporteren ($d = -.25$). Daar staat tegenover dat zij volgens hun leerkrachten hun eigen mogelijkheden en prestaties wat sterker overschatten ($d = .31$).
- Leerlingen uit onvolledige gezinnen hebben wat minder zelfvertrouwen in schoolse taken en een wat minder positieve beleving van de eigen competentie in rekenen dan leerlingen uit volledige gezinnen. Volgens hun leerkrachten zijn leerlingen waarvan de vader en/of moeder thuis ontbreekt ook wat minder zelfstandig.
- Gelovige kinderen onderscheiden zich niet of nauwelijks van kinderen die niet geloven. Wel zien we een verschil bij de specifieke groep leerlingen met een Islamitisch geloof. Zij hebben over de hele linie een positiever sociaal en cognitief zelfbeeld dan niet-Islamitische leerlingen. Volgens hun leerkrachten hebben Islamitische leerlingen wat sterker de neiging om hun eigen mogelijkheden en prestaties te overschatten dan niet-Islamitische leerlingen ($d = .43$).

4.7 Relaties met sociale en cognitieve uitkomsten

In hoeverre hangt het zelfbeeld van de leerlingen samen met andere indicatoren van de sociale opbrengsten (die in de volgende hoofdstukken beschreven worden)? De sterkte van de samenhang verschilt sterk van indicator tot indicator. Zo vertoont het zelfbeeld nauwelijks enige relatie met sociale informatieverwerking, moreel oordelen en moreel redeneren. In tabel 4.13 presenteren we de correlaties met enkele indicatoren waarmee het zelfbeeld tot op zekere hoogte samenhangt en waarbij de samenhang goed interpreteerbaar is. Vanwege de beperkte ruimte beperken we ons hierbij tot de relatie met prosociaal en probleemgedrag, depressie, burgerschap, zelfbeschermende denkfouten en het school- en klasklimaat. Voor de relatie tussen zelfbeeld en motivatie wordt verwezen naar het volgende hoofdstuk. Bij het interpreteren van de sterkte van correlaties hanteren we de regel dat .10, .30 en .50 respectievelijk een zwakke, middelmatige en sterke samenhang vertegenwoordigt.

Tabel 4.13 Correlaties van het zelfbeeld en met enkele andere indicatoren van de sociale opbrengsten

	Algemene zelf-waardering	Acceptatie door leeftijdsgenoten	Eigen sociale vaardigheden	Zelf-vertrouwen schoolse taken	Zelfbeeld lezen	Zelfbeeld rekenen
Prosociaal en probleemgedrag						
Emotionele symptomen	-.12	-.19	-.16	-.12	-.04	-.24
Gedragsproblemen	-.03	-.06	.08	.01	-.02	.00
Hyperactiviteit/aandachtstekort	-.08	-.04	.02	-.15	-.19	-.22
Problemen met leeftijdsgenoten	-.11	-.34	-.15	-.01	-.02	-.07
Prosociaal gedrag	.03	.11	.05	-.01	.02	-.06
Totale Probleemscore	-.13	-.22	-.08	-.11	-.11	-.21
Depressie						
Depressieschaal CES_D	-.54	-.39	-.29	-.23	-.11	-.22
Burgerschap						
Burgerschapsattituden	.14	.18	.19	.35	.22	.08
Burgerschapsvaardigheden	.27	.33	.30	.38	.20	.10
Zelfbeschermende denkfouten						
Zelfcentrerend	-.17	-.09	-.07	-.13	-.10	-.03
Anderen de schuld geven	-.23	-.18	-.10	-.09	-.12	.01
Goedpraten/verkeerd labelen	-.21	-.11	-.09	-.12	-.09	-.03
Uitgaan van het ergste	-.39	-.38	-.18	-.11	-.10	-.07
Positief, veilig en ordelijk school- en klasklimaat						
Beleving school	.28	.30	.12	.12	.13	.01
Beleving leerkracht als persoon	.25	.18	.11	.19	.11	.04
Beleving leerkracht als vakdocent	.29	.23	.20	.39	.21	.23
Beleving verwachtingen leerkracht	.28	.24	.17	.37	.27	.25
Beleving relaties met klasgenoten	.39	.59	.28	.21	.10	.09
Beleving school, leerkracht en klasgenoten	.38	.41	.23	.31	.20	.14
Agressief gedrag in de klas (totaalscore)	-.21	-.18	-.02	-.05	-.07	.00
Leerling dader en klasgenoten slachtoffer	-.18	-.15	-.01	-.09	-.08	-.02
Leerling slachtoffer van klasgenoten	-.22	-.26	-.05	-.03	-.07	.01
Leerkracht dader	-.12	-.04	.02	-.01	-.01	-.01
Leerkracht slachtoffer	-.11	-.03	.02	-.02	-.03	.00
Ordelijk klasklimaat	-.15	-.10	-.09	-.08	-.03	-.07

Hieronder vatten we de bevindingen samen:

- Leerlingen met een naar eigen zeggen negatief zelfbeeld hebben naar het oordeel hun leerkracht nauwelijks meer gedragsproblemen dan leerlingen met een positief zelfbeeld. Wel blijken leerlingen die zich naar eigen zeggen door leeftijdsgenoten geaccepteerd voelen (o.a. veel vrienden, aardig gevonden, populair) volgens hun leerkracht minder problemen met leeftijdsgenoten te hebben ($r = -.34$).

- Hoe meer de leerling gedurende de laatste week last heeft gehad van depressies, hoe negatiever het zelfbeeld. De negatieve samenhang is het sterkst voor de algemene zelfwaardering ($r = -.54$) en het beeld van de acceptatie door leeftijdsgenoten als onderdeel van het sociaal zelfbeeld ($r = -.39$).
- Leerlingen met een positief zelfbeeld beschikken over wat gunstigere burgerschaps-houdingen en -vaardigheden dan leerlingen met een negatief zelfbeeld ($.10 < r < .38$).
- Leerlingen met een negatief zelfbeeld neigen wat meer tot het maken van sociale denkfouten die aan de basis liggen van antisociaal en agressief gedrag ($-.39 < r < .01$). Wederom zijn de correlaties met de algemene zelfwaardering en het beeld van de acceptatie door leeftijdsgenoten het sterkst negatief.
- Hoe positiever het zelfbeeld, hoe positiever de leerling denkt over de school, de leerkracht en de relatie met klasgenoten.
- Hoe positiever de algemene zelfwaardering en hoe sterker het gevoel van acceptatie door klasgenoten, hoe minder de leerling als dader of slachtoffer betrokken is bij agressieve of ordeverstoringende gebeurtenissen in de klas ($-.26 < r < -.03$). De overige aspecten van het zelfbeeld hangen daar niet mee samen ($-.09 < r < .00$).
- Verondersteld wordt dat agressieve kinderen een overdreven positief zelfbeeld hebben (o.a. Liau, Barriga & Gibbs, 1998). De lage correlaties tussen het zelfbeeld en het door leerkrachten gerapporteerd probleemgedrag in de klas en de zelf-gerapporteerde agressie in de klas als dader doen vermoeden dat deze veronderstelling voor leerlingen in groep acht van het basisonderwijs weinig plausibel is.

De correlaties tussen enerzijds zelfwaardering, zelfvertrouwen en zelfstandigheid en anderzijds de prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs zijn gerapporteerd in tabel 4.14.

Tabel 4.14 *Correlaties van zelfbeeld, zelfvertrouwen en zelfstandigheid met de prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs*

	Standaard-score	Taal	Begrijpend lezen	Rekenen-wiskunde	Studie-vaardigheid	Wereld-oriëntatie
Algemene zelfwaardering	.09	.07	.06	.09	.09	.10
Sociaal zelfbeeld: sociale acceptatie door leeftijdsgenoten	.02	.02	.02	.02	.01	.00
Sociaal zelfbeeld: eigen sociale vaardigheden	.14	.13	.11	.12	.12	.13
Sociaal zelfbeeld totaal	.10	.09	.08	.09	.08	.08
Zelfbeeld: zelfvertrouwen in schoolse taken	.32	.28	.23	.29	.27	.26
Zelfbeeld lezen (beleving eigen competentie in lezen)	.29	.40	.33	.10	.23	.18
Zelfbeeld rekenen (beleving eigen competentie in rekenen)	.48	.26	.21	.64	.36	.29
Zelfstandigheid en initiatief	.47	.44	.41	.40	.41	.41
Zelfvertrouwen	.34	.28	.26	.34	.25	.30
Zelfoverschatting (=realistisch zelfbeeld) ⁵	.19	.22	.17	.12	.14	.10

⁵ In de analyse zijn de scores op de vraag over de mate van zelfoverschatting gespiegeld waardoor een hogere score wijst op minder zelfoverschatting en een realistischer zelfbeeld.

Enkele bevindingen:

- De schoolprestaties van leerlingen met een hoge algemene zelfwaardering en een positief sociaal zelfbeeld verschillen niet of nauwelijks van leerlingen met een lage algemene zelfwaardering en een minder positief sociaal zelfbeeld.
- Leerlingen met een positief cognitief zelfbeeld behalen hogere prestaties op de verschillende onderdelen van de Eindtoets Basisonderwijs dan leerlingen met een minder positief cognitief zelfbeeld. Dit geldt voor alle drie de indicatoren van het cognitief zelfbeeld. De sterkste samenhang is tussen de beleving van de eigen competentie in rekenen en de prestaties op het onderdeel Rekenen-wiskunde ($r = .64$).
- Leerlingen die naar het oordeel van de leerkracht zelfstandiger zijn en meer zelfvertrouwen hebben, behalen hogere prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs dan leerlingen die minder zelfstandig zijn en over minder zelfvertrouwen beschikken.

4.8 Samenvatting en discussie

Haalbaarheid

Behalve een reguliere peiling is de Peiling Sociale Competentie ook een haalbaarheidsstudie. De analyse geeft weinig aanleiding om aan kwaliteit van de meting van het zelfbeeld te twijfelen. De aspecten zijn voldoende betrouwbaar gemeten. De samenhang tussen de indicatoren van het zelfbeeld is niet zo hoog dat getwijfeld moet worden aan de onderscheidbaarheid. Wel blijkt het beeld van de eigen competentie in lezen niet of nauwelijks samen te hangen met het beeld van de eigen competentie in rekenen. Deze lage samenhang is echter ook in ander onderzoek gevonden (Marsh, 1986), zodat er geen aanleiding is tot zorg. De samenhang met (andere) indicatoren van de sociale en cognitieve opbrengsten is vaak hoog en bovendien goed interpreteerbaar.

De tussenklassen variantie van het zelfgerapporteerde zelfbeeld blijkt zeer laag. In de ene klas is het zelfbeeld van de leerlingen gemiddeld niet positiever of negatiever dan in de andere klas. Dit doet vermoeden dat het algemene, sociale en cognitieve zelfbeeld sterk persoonsgebonden begrippen zijn. Dat we geen verschillen tussen klassen vonden, is in overeenstemming met de sociale vergelijkingstheorie die veronderstelt dat het zelfbeeld ontstaat doordat leerlingen zichzelf met leerlingen uit hun directe omgeving vergelijken (Berk, 2006).

De meting van het zelfbeeld blijkt nauwelijks vertekend door sociale wenselijkheid. De vergelijking tussen de zelfrapportages van leerlingen en de leerkrachtoordelen over de mate van zelfoverschatting zou erop kunnen wijzen dat sommige groepen leerlingen een te optimistisch zelfbeeld hebben. Zo zijn er aanwijzingen van zelfoverschatting door jongens, kinderen van laag opgeleide ouders, leerlingen die thuis (ook) een taal van Turkije of Noord-Afrika spreken en leerlingen met een Islamitisch geloof. Ervan uitgaande dat leerlingen de vragen eerlijk beantwoord hebben, is er geen reden om de validiteit van de zelfrapportages te betwijfelen, zelfs als het zelfbeeld onrealistisch zou zijn in de zin van overdreven positief. Zelfbeeld is immers gedefinieerd als het beeld dat de leerling van zichzelf heeft en niet als het beeld dat hij of zij van zichzelf zou moeten hebben.

Niveaupeiling

Naast een haalbaarheidsstudie is de Peiling Sociale Competentie ook een reguliere peiling naar het niveau van de sociale opbrengsten. Uit het onderzoek komt naar voren dat de overgrote meerderheid van de leerlingen een positief tot zeer positief beeld van zichzelf heeft. Dit geldt voor de algemene zelfwaardering, het sociale zelfbeeld en het zelfvertrouwen in schoolse taken. De resultaten met betrekking tot het domeinspecifieke beeld van de eigen competenties in lezen en rekenen vormen wat dit betreft een uitzondering. Leerlingen blijken sterk te verschillen

in het beeld dat zij hebben van de eigen vaardigheden in lezen en rekenen. Voor beide aspecten van het cognitieve zelfbeeld geldt dat een grote groep leerlingen de eigen competenties als zeer hoog ervaart en er een eveneens grote groep is die de eigen competenties als zeer laag inschat.

Leerkrachten zijn van oordeel dat de gemiddelde leerling in meerdere lessen per week zelfstandig werkt, initiatief neemt en probeert om problemen eerst zelf op te lossen. Echter, zo'n tien procent vertoont dat gedrag nooit of minder dan een enkele les per week.

De score die een leerling behaalt, krijgt meer betekenis wanneer die score niet alleen vergeleken wordt met de scores van andere leerlingen, maar ook met een inhoudelijke norm. Voor zover ons bekend zijn er nog geen algemeen geaccepteerde normen om het zelfbeeld van leerlingen uit groep acht als volledig onproblematisch, normaal of mogelijk problematisch te interpreteren. Vandaar dat wij zelf een voorlopige inhoudelijke norm hebben opgesteld. De percentages leerlingen met een mogelijk problematisch laag zelfbeeld zijn het kleinst voor de algemene zelfwaardering (2%) gevolgd door het zelfvertrouwen in schoolse taken (5%) en de beide indicatoren van het sociale zelfbeeld (6% en 9%). Opvallend zijn de relatief hoge percentages voor de negatieve beleving van de eigen competentie in lezen en rekenen (respectievelijk 10% en 21%).

De percentages leerlingen met een mogelijk problematisch hoog zelfbeeld zijn relatief laag voor de algemene zelfwaardering, het sociale zelfbeeld en het zelfvertrouwen in schoolse taken (respectievelijk 5%, 3% en 5%), maar hoog met betrekking tot het beeld van de eigen competentie in lezen en rekenen (respectievelijk 22% en 14%).

De geconstateerde tweedeling van de lezers en rekenaars in een groep met een extreem negatieve en een extreem positieve beleving van de eigen competentie geeft aanleiding tot enige bezorgdheid. Het verdient aanbeveling nader onderzoek te doen naar de oorzaken die aan de grote verschillen in zelfbeeld ten grondslag liggen. Daarnaast lijkt het raadzaam na te gaan op welke manier kan worden voorkomen dat lezers en rekenaars een extreem beeld van de eigen competenties ontwikkelen.

Volgens de sociale vergelijkingstheorie ontwikkelt het zelfbeeld van lezen en rekenen zich doordat leerlingen hun eigen competenties en vaardigheden vergelijken met die van andere leerlingen. Daarnaast speelt een rol hoe opvoeders leerprestaties waarderen en hoe leerlingen beloofd of gestraft worden voor goede of slechte prestaties. Een van de vele mogelijke verklaringen voor de geconstateerde grote verschillen in het beeld van de eigen competenties in lezen en rekenen heeft te maken met het tijdstip waarop de gegevens verzameld zijn, namelijk aan het einde van groep acht direct na de afname van de Eindtoets Basisonderwijs. In deze periode speelt het behalen van hoge prestaties voor taal en rekenen in de beleving van de leerlingen een centrale rol. Voor de meeste leerlingen liggen de prestaties voor taal en rekenen op de eindtoets nog vers in het geheugen. De overgang van basis- naar voortgezet onderwijs biedt leerlingen volop gelegenheid om hun eigen leerprestaties te toetsen aan die van andere leerlingen en hun leerprestaties voor de verschillende vakgebieden met elkaar te vergelijken. Het prestatiegerichte klimaat kan hebben bijgedragen aan de geconstateerde polarisatie in een groep lezers en rekenaars met een extreem negatieve en een extreem positieve beleving van de eigen competenties.

Verschillen tussen groepen leerlingen

De verschillen tussen jongens en meisjes in zelfbeeld zijn over het algemeen klein. Een uitzondering is de competentiebeleving van lezen en rekenen. Jongens vinden zichzelf veel competentier in rekenen en meisjes in lezen. Dit verschil in competentiebeleving lijkt veel groter dan het verschil in de objectieve leerprestaties rechtvaardigt (Bügel, Alberts & Zwitser, 2012).

Daarnaast hebben jongens volgens hun leerkrachten wat meer dan meisjes de neiging om hun eigen mogelijkheden en prestaties te overschatten. Meisjes lijken met andere woorden een realistischer zelfbeeld te hebben dan jongens. Tot slot hebben jongens volgens de leerkrachten wat meer zelfvertrouwen dan meisjes.

Leerlingen die wel eens zijn blijven zitten hebben minder zelfvertrouwen in schoolse taken en schatten hun competentie in lezen en rekenen lager in dan leerlingen met een ononderbroken schoolloopbaan. Leerkrachten beoordelen zittenblijvers als minder zelfstandig dan niet-zittenblijvers.

In vergelijking met kinderen van hoog opgeleide ouders hebben kinderen van middelmatig opgeleide ouders een wat negatiever beeld van hun eigen competentie in lezen. De leerkrachtoordelen geven het volgende beeld te zien. Kinderen van middelmatig opgeleide ouders zijn volgens hun leerkrachten minder zelfstandig en hebben minder zelfvertrouwen dan kinderen van hoog opgeleide ouders.

In vergelijking met kinderen van hoog opgeleide ouders voelen kinderen van laag opgeleide ouders zich wat meer gewaardeerd door leeftijdgenoten en hebben zij wat meer zelfvertrouwen in schoolse taken. Volgens de leerkrachten zijn kinderen van laag opgeleide ouders wat minder zelfstandig dan kinderen van hoog opgeleide ouders, maar hebben niet minder zelfvertrouwen. Kinderen van laag opgeleide ouders hebben naar het oordeel van de leerkrachten sterker de neiging hun eigen mogelijkheden en prestaties te overschatten dan kinderen van hoog opgeleide ouders.

Allochtone leerlingen hebben meer zelfvertrouwen in schoolse taken en een optimistischer beeld van hun competentie in rekenen dan autochtone leerlingen. Dit geldt vooral voor leerlingen die thuis (ook) een taal van Turkije of Noord-Afrika spreken en voor de specifieke groep leerlingen met een Islamitisch geloof. Volgens hun leerkrachten hebben allochtone leerlingen sterker de neiging om hun eigen mogelijkheden en prestaties te overschatten dan autochtone leerlingen.

Leerlingen uit onvolledige gezinnen hebben minder zelfvertrouwen in schoolse taken en een negatievere beleving van de eigen competentie in rekenen dan leerlingen uit volledige gezinnen. Daarnaast gedragen zij zich volgens hun leerkrachten in de lessen minder zelfstandig.

5 Intrinsieke en extrinsieke motivatie

5 Intrinsieke en extrinsieke motivatie

5.1 Inleiding

Sociaal gedrag kan intrinsiek en/of extrinsiek gemotiveerd zijn. Onder intrinsieke motivatie verstaan Mönks en Knoers (2009) “dat men van binnenuit iets graag wil doen, omdat men er plezier in heeft” (p. 172). Intrinsiek gemotiveerde leerlingen voeren taken uit omdat zij daar plezier in beleven, zonder dat zij daartoe gedwongen worden en zonder dat daar een externe beloning of een straf tegenover staat. Van intrinsieke motivatie is bijvoorbeeld sprake als een leerling uit eigen vrije wil en beweging een boek leest simpelweg vanwege het plezier in lezen. Intrinsieke motivatie is geen voldoende voorwaarde voor cognitieve (en sociale) ontwikkeling (Boekaerts & Simons, 1995). Zo zijn er altijd leerlingen die weinig plezier in leren beleven, maar zich daar toch voor inzetten omdat zij bepaalde persoonlijke doelen willen bereiken, zoals het verdienen van veel geld of het geven van leiding aan zoveel mogelijk mensen. Leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn, neigen ertoe meer tijd en inzet in het leren te investeren, wat vervolgens een positieve invloed heeft op het zelfbeeld, het welbevinden, de relaties met anderen en de leerprestaties.

Onder extrinsieke motivatie verstaan Mönks en Knoers (2009) “dat men iets doet omdat men er van buitenaf toe wordt aangespoord” (p. 172). Extrinsiek gemotiveerde leerlingen voeren taken niet zozeer uit omdat zij daar intrinsiek plezier in beleven of omdat zij dat zelf graag willen. Zij doen dat vooral om een beloning te ontvangen of straf te vermijden (Ryan & Deci, 1985). Een voorbeeld is een leerling die zijn huiswerk maakt omdat hij anders het weekend huisarrest zou hebben.

Tussen de twee klassieke vormen van intrinsieke en extrinsieke motivatie worden er tegenwoordig verschillende overgangsvormen onderscheiden (Deci & Ryan, 1991; 2000). In de loop van de opvoeding worden leerlingen geacht zich in overeenstemming met de verwachtingen van relevante anderen (ouders, leerkrachten) te gedragen. Kenmerkend voor de overgangsvormen tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie is dat de leerlingen zich deze verwachtingen en eisen niet volledig eigen hebben gemaakt. De motivatie voor school en leren is dan niet volledig van buiten opgelegd, maar ook niet helemaal autonoom in de zin dat de leerling er helemaal achter staat en het echt zelf wil. Leerlingen leren dan niet zozeer omdat zij daar intrinsiek plezier in beleven of omdat zij een externe beloning verwachten of straf willen vermijden. Zij leren vooral omdat dat nu eenmaal moet, uit plichtsbesef, omdat anderen dat van hen verwachten, om anderen niet teleur te stellen of omdat zij zich schuldig voelen en zich schamen als zij het leren niet serieus nemen. Onderzoek heeft laten zien dat de sociale en cognitieve opbrengsten van leren dat intrinsiek en autonoom gemotiveerd is hoger zijn dan van extrinsiek en niet-autonoom gestuurd leren.

De Peiling Sociale Competentie is gehouden aan het einde van het laatste schooljaar van het primair onderwijs. Deze periode is voor leerlingen cruciaal. Dan wordt namelijk bepaald naar welke school voor voortgezet onderwijs zij zullen gaan. Van basisscholen wordt verwacht dat zij leerlingen goed voorbereiden op hun verblijf in het voortgezet onderwijs. Daartoe behoort ook dat de leerlingen met een positieve motivatie naar het voortgezet onderwijs gaan. Daarbij merken we op dit natuurlijk niet alleen de verantwoordelijkheid van de school en de leerkracht is, maar ook van de ouders en de leerling zelf.

In de Wet op het Primair Onderwijs of de kerndoelen komen we het begrip motivatie niet tegen. Toch is het bevorderen van de motivatie van de leerlingen voor scholen en leerkrachten een centrale onderwijsdoelstelling. Ook is motivatie een van de aspecten waar de Inspectie in het toezicht op de kwaliteit van het onderwijs op let (Inspectie van het Onderwijs, 2010a).

5.2 Instrumentatie

In de Peiling Sociale Competentie zijn voor de volgende aspecten van de motivatie instrumenten ontwikkeld en aan leerlingen of leerkrachten voorgelegd:

- de algemene motivatie voor leren (d.w.z. inzet en volharding ondanks tegenslag en teleurstelling);
- de intrinsieke motivatie voor lezen en rekenen;
- de prestatie-motivatie met betrekking tot het voortgezet onderwijs, bestaande uit de aspecten a) algemene motivatie om te presteren in het VO, b) intrinsieke, autonome prestatie-motivatie en c) extrinsieke, niet autonome prestatie-motivatie;
- de interesse en motivatie voor leren (zoals beoordeeld door de leerkracht).

Algemene motivatie voor leren

De algemene motivatie voor leren is gemeten met de Vragenlijst Inzet en Volharding (VIV). De acht items van de VIV meten de mate waarin de leerling zich inzet voor leren en ondanks tegenslag en teleurstelling toch doorzet. Vijf items zijn ontleend aan de *Students' Approaches to Learning (SAL)* van Marsh e.a. (2006) die is afgenomen in PISA 2000. De vragenlijst is aangevuld met drie items uit twee andere instrumenten. De vragen zijn opgenomen in de rubriek 'Hoe jij leert'. De introductie op de vragenlijst bestond uit de tekst 'De volgende vragen gaan over hoe jij leert en hoe je omgaat met tegenslag en teleurstelling'. De antwoordmogelijkheden zijn 'Helemaal niet mee eens' (1), 'Niet mee eens' (2), 'Mee eens' (3) en 'Helemaal mee eens' (4).

Voor de mate waarin leerlingen gemotiveerd zijn voor leren zijn schaalscores verkregen door het gemiddelde te berekenen over de desbetreffende itemscores. De interne consistentie (Cronbach's alfa) bedraagt .86.

Intrinsieke motivatie voor lezen en rekenen

De vragenlijst Intrinsieke Motivatie voor Lezen en Rekenen (IMLR) bevat tien items. Zes items van de IMLR zijn afkomstig uit de *Self-Description Questionnaire I (SDQI)* van Marsh (1992) en vier items zijn ontleend aan de internationale niveaupeilingen PIRLS en PISA. De vragen zijn gepresenteerd in de rubriek 'Hoe leuk jij lezen en rekenen vindt'. De antwoordmogelijkheden zijn 'Helemaal niet mee eens' (1), 'Niet mee eens' (2), 'Mee eens' (3) en 'Helemaal mee eens' (4).

Voor de intrinsieke motivatie voor lezen en rekenen zijn schaalscores verkregen door het gemiddelde te berekenen over de desbetreffende itemscores. De interne consistentie (Cronbach's alfa) bedraagt .87 (motivatie voor lezen), .87 (motivatie voor rekenen) en .82 (de totaalscore voor de motivatie voor lezen en rekenen samen). De interne consistentie van de totale schaal blijkt lager dan die van de beide schalen waaruit deze is samengesteld. De oorzaak is dat de intrinsieke motivatie voor lezen nauwelijks samenhangt met die voor rekenen (zie ook tabel 5.10).

De vragenlijst PrestatieMotivatie voortgezet onderwijs

De vragenlijst PrestatieMotivatie Voortgezet Onderwijs (PMVO) is bedoeld om de prestatie-motivatie voor het voortgezet onderwijs vast te stellen. De PMVO bevat 21 uitspraken over aspiraties en motivaties om volgend schooljaar goed te presteren.

De 21 uitspraken van de PMVO zijn verdeeld over de volgende drie a priori schalen:

- algemene prestatie­motivatie (gedragsintenties ofwel aspiraties);
- intrinsieke, autonome prestatie­motivatie;
- extrinsieke, niet autonome prestatie­motivatie.

De eerste vijf uitspraken gaan over de voornemens van leerlingen om het volgende schooljaar goed te presteren. De leerlingen wordt gevraagd in hoeverre zij na de zomervakantie van plan zijn hun best te gaan doen voor school, op te letten tijdens de lessen, meer te doen voor school dan nodig is en aandacht te besteden aan huiswerk en proefwerken.

Met de vragen 6 t/m 13 wordt de leerlingen gevraagd naar de redenen waarom zij na de zomervakantie hun best WILLEN gaan doen voor school. De redenen betreffen 'positieve' intrinsieke en autonome prestatie­motivaties zoals zoveel mogelijk te weten willen komen, een nieuwsgierige instelling, plezier hebben in je best doen en hoge cijfers halen, later veel geld willen verdienen, leiding willen geven aan andere mensen en later een belangrijk iemand willen zijn.

In de vragen 14 t/m 21 staan extrinsieke, niet autonome prestatie­motivaties centraal. De vragen beogen de externe prestatiedruk te meten. De leerlingen wordt gevraagd aan te geven waarom zij na de zomervakantie hun best MOETEN doen voor school. Niet zozeer omdat de leerling dat zelf wil, maar omdat hij of zij denkt dat de ouders of leerkrachten dat nu eenmaal willen, er anders problemen met ouders of leerkrachten ontstaan, de ouders en leerkrachten dat nu eenmaal verwachten of anders teleurgesteld zouden zijn.

Bij het beantwoorden van de vragen konden de leerlingen kiezen uit vier antwoord­mogelijkheden: 'Klopt helemaal niet' (1), 'Klopt niet' (2), 'Klopt' (3) en 'Klopt helemaal' (4).

In de vragenlijst zijn de vragen ondergebracht in de rubriek 'Jouw plannen voor het volgende schooljaar'. Aan de vragen ging de volgende inleiding vooraf: "Na de zomervakantie gaan de meeste leerlingen naar een school voor voortgezet onderwijs. Met de volgende vragen willen wij graag te weten komen wat jouw plannen zijn voor het volgende schooljaar".

Een factoranalyse toonde aan dat de uitspraken van de eerste twee a priori schalen één factor vormden. De desbetreffende uitspraken zijn daarom ondergebracht in de schaal 'Intrinsieke, autonome prestatie­motivatie'. De uitspraken van de derde a priori schaal bleken een duidelijk onderscheidbare tweede factor te vormen die we benoemen als 'Extrinsieke, niet-autonome prestatie­motivatie'.

Voor de beide aspecten van de prestatie­motivatie voor het voortgezet onderwijs is een schaal geconstrueerd door de scores over de desbetreffende items te middelen. Het theoretisch bereik van de schalen loopt van 1 tot en met 4 waarbij een hogere score een sterkere prestatie­motivatie aangeeft. De interne consistentie (Cronbach's alfa) bedraagt .85 (Intrinsieke, autonome prestatie­motivatie) en .84 (Extrinsieke, niet autonome prestatie­motivatie).

Interesse en motivatie voor leren (leerkrachtoordeel)

In de gedragsbeoordelingslijst *Zelfstandigheid, Interesse, Motivatie en Inlevingsvermogen* (SIMI) zijn de leerkrachten over de motivatie van de leerlingen zeven vragen gesteld: drie over 'Interesse in leren' en vier over 'Motivatie voor leren'. De vraagstelling luidde: 'Hoe vaak vertoont de leerling in een gemiddelde schoolweek het volgende gedrag?'. De vier antwoord­mogelijkheden waren: 'Nooit', 'Een enkele les', 'Meerdere lessen' en '(Bijna) alle lessen'. De betrouwbaarheid (Cronbach's alfa) van de twee schalen is .72 (Interesse voor leren) en .81 (Motivatie voor leren).

5.3 Resultaten

5.3.1 Algemene motivatie voor leren: inzet en volharding

De vragen waarmee de algemene motivatie voor leren is vastgesteld zijn weergegeven in tabel 5.1. Het meest zijn de leerlingen het eens met de uitspraak 'Als ik leer, doe ik mijn best om de leerstof zo goed mogelijk onder de knie te krijgen'. Het minst herkennen zij zichzelf in de uitspraak 'Ik blijf net zolang aan een probleem werken tot ik het heb opgelost'.

Tabel 5.1 *Motivatie voor leren: inzet en volharding (rijpercentages optellend tot honderd procent)*

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Als ik leer, werk ik zo hard mogelijk	2	26	55	18
Als ik aan iets begin, maak ik het af	1	24	57	18
Als ik leer, doe ik mijn best om de leerstof zo goed mogelijk onder de knie te krijgen	1	9	63	28
Als ik leer, doe ik mijn uiterste best	1	19	55	25
Als ik leer, werk ik hard door, zelfs als de stof moeilijk is	2	29	53	16
Ik ben een echte doorzetter, ook als het tegenzit	3	29	52	16
Ik geef de moed niet op, ook al is de opdracht nog zo moeilijk	2	26	58	15
Ik blijf net zolang aan een probleem werken tot ik het heb opgelost	3	36	47	14

De verdeling van de algemene motivatie voor leren is beschreven in tabel 5.2. Het gemiddelde ligt met 2.9 dicht bij het derde schaalpunt 'Mee eens', hetgeen betekent dat de gemiddelde leerling het overwegend met de acht uitspraken eens is. De tien procent die naar eigen zeggen het minst voor leren gemotiveerd is, heeft scores lager dan 2.4. Zij zijn het vaak (helemaal) niet met de uitspraken eens. Het percentieelpunt P90 van de tien procent meest gemotiveerde leerlingen ligt met 3.6 dicht tegen de maximumscore van 4 aan. Deze naar eigen zeggen harde werkers en echte doorzetters zijn het overwegend helemaal met de uitspraken eens.

Tabel 5.2 *Verdeling van de algemene motivatie voor leren: inzet en volharding*

N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Std-dev	P10	P25	P75	P90
2584	1	4	2.90	.01	.49	2.38	2.63	3.13	3.63

5.3.2 Intrinsieke motivatie voor lezen en rekenen

De uitspraken over de intrinsieke motivatie voor lezen en rekenen zijn weergegeven in tabel 5.3. Het meest zijn de leerlingen het eens met de uitspraak 'Als ik lees, kan ik daar helemaal in opgaan'. Het minst herkennen zij zichzelf in de uitspraak 'Ik vind het leuk om met andere mensen over boeken te praten'.

Tabel 5.3 *Intrinsieke motivatie voor lezen en rekenen (rijpercentages optellend tot honderd procent)*

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Intrinsieke motivatie voor lezen				
Omdat lezen leuk is, zou ik het niet willen missen	21	34	28	16
Ik lees in mijn vrije tijd	18	26	37	19
Als ik lees, kan ik daar helemaal in opgaan	10	18	41	31
Ik lees alleen als het moet*	25	39	25	11
Ik vind het leuk om met andere mensen over boeken te praten	31	42	21	6
Intrinsieke motivatie voor rekenen				
Als ik met rekenen bezig ben, kan ik daar helemaal in opgaan	14	35	38	13
Omdat rekenen leuk is, zou ik het niet willen missen	27	44	20	9
Rekenen is voor mij persoonlijk belangrijk	13	35	40	12
Ik vind het leuk om rekensommen te maken	22	38	30	9
Ik houd ervan om iets uit mijn hoofd uit te rekenen	23	43	26	7

De verdeling van de intrinsieke motivatie voor lezen en rekenen is weergegeven in tabel 5.4. De intrinsieke motivatie voor lezen lijkt sterker dan die voor rekenen (2.54 versus 2.30). De standaarddeviatie is relatief groot en dat geldt ook voor de verschillen tussen de percentielscores P10, P25, P75 en P100. Dit betekent dat de intrinsieke motivatie voor lezen en rekenen sterk van leerling tot leerling verschilt. De tien procent die het minst gemotiveerd is, heeft scores lager dan 1.40. Van hen mag worden aangenomen dat zij een hekel hebben aan lezen of rekenen. De tien procent die het meest gemotiveerd is, heeft scores van 3.60 (lezen) of 3.20 (rekenen) of hoger. Zij scheppen veel plezier in lezen of rekenen en kunnen daar bijvoorbeeld helemaal in opgaan.

Tabel 5.4 *Verdeling van de intrinsieke motivatie voor lezen en rekenen*

	N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Std-dev	P10	P25	P75	P90
Intrinsieke motivatie lezen	2577	1	4	2.54	.02	.77	1.40	2.00	3.00	3.60
Intrinsieke motivatie rekenen	2574	1	4	2.30	.01	.72	1.40	1.80	2.80	3.20

5.3.3 Prestatiemotivatie voortgezet onderwijs

De uitspraken over de prestatie-motivatie voor het voortgezet onderwijs zijn weergegeven in tabel 5.5. Het meest op zichzelf van toepassing vinden de leerlingen de uitspraak 'Na de zomervakantie ga ik mijn best doen voor school' en het minst herkennen zij zichzelf in de uitspraak 'Na de zomervakantie MOET ik mijn best doen voor school omdat ik anders problemen krijg met mijn ouders of verzorgers'.

Tabel 5.5 Prestatiemotivatie voor het voortgezet onderwijs (rijpercentages optellend tot honderd procent)

	Klopt helemaal niet	Klopt niet	Klopt	Klopt helemaal
Na de zomervakantie				
ga ik mijn best doen voor school	0	0	36	64
ga ik goed opletten in de lessen	0	1	45	54
wil ik meer doen voor school dan nodig is	2	46	35	17
ben ik van plan veel tijd aan mijn huiswerk te besteden	1	9	59	32
ga ik me goed op de proefwerken voorbereiden	0	2	54	44
Na de zomervakantie WIL ik mijn best doen voor school omdat				
ik zoveel mogelijk te weten wil komen	1	19	58	21
ik later veel geld wil verdienen	1	9	49	41
ik nu eenmaal nieuwsgierig ben	3	32	47	17
ik later een goed leven wil hebben	0	1	41	59
ik het leuk vind om mijn best te doen	3	29	51	18
ik later leiding wil geven aan andere mensen	8	52	27	13
ik het leuk vind om hoge cijfers te halen	1	8	52	40
ik later een belangrijk iemand wil zijn	6	40	33	21
Na de zomervakantie MOET ik mijn best doen voor school omdat				
ik anders problemen krijg met mijn ouders of verzorgers	25	46	26	4
ik anders problemen krijg met de leerkrachten van mijn nieuwe school	18	46	32	3
mijn ouders of verzorgers dat nu eenmaal willen	9	26	53	11
de leerkrachten dat nu eenmaal willen	10	33	49	8
mijn ouders of verzorgers dat van mij verwachten	3	8	67	22
de leerkrachten dat van mij verwachten	4	15	64	16
mijn ouders of verzorgers anders teleurgesteld zijn	8	31	47	15
de leerkrachten anders teleurgesteld zijn	9	39	43	9

De verdeling van de prestatiemotivatie voor het voortgezet onderwijs is beschreven in tabel 5.6. Het gemiddelde voor de intrinsieke, autonome prestatiemotivatie ligt met 3.11 iets boven de antwoordmogelijkheid 'Klopt'. Hieruit kunnen we concluderen dat de gemiddelde leerling van plan is zijn best te gaan doen voor school en dat bovendien wil doen vanuit intrinsieke en persoonlijke motieven (bijvoorbeeld omdat zij nu eenmaal nieuwsgierig zijn, zoveel mogelijk te weten willen komen, het leuk vinden om hun best te doen, later veel geld willen verdienen, leiding willen geven aan andere mensen of later een goed leven willen hebben). De tien procent met de laagste prestatiemotivatie voor het voortgezet onderwijs heeft scores die lager zijn dan 2.6 (ongeveer halverwege het tweede en derde schaalpunt 'Klopt niet' en 'Klopt'). Zelfs deze minst gemotiveerde groep is dus nog redelijk gemotiveerd om in het voortgezet onderwijs te presteren. Kennelijk zijn er nauwelijks leerlingen die niet van plan zijn om straks in het voortgezet onderwijs hun best te gaan doen.

Het gemiddelde voor de externe, niet-autonome prestatie-motivatie ligt met 2.58 ongeveer halverwege tussen het tweede en derde schaalpunt 'Klopt niet' en 'Klopt'. Leerlingen ervaren dus geen sterke druk van ouders en leerkrachten om te presteren. De percentielscore van de tien procent die de meeste externe prestatiedruk ervaart (P90) ligt met 3.14 boven het derde schaalpunt 'Klopt'. Deze leerlingen hebben het gevoel dat zij hun best moeten doen om problemen met of teleurstelling van ouders of leerkrachten te voorkomen of omdat deze dat nu eenmaal willen of van hen verwachten.

Tabel 5.6 Verdeling van de prestatie-motivatie voor het voortgezet onderwijs

	N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Std-dev	P10	P25	P75	P90
Intrinsieke, autonome prestatie-motivatie VO	2552	1	4	3.11	.01	.40	2.62	2.77	3.38	3.69
Extrinsieke, niet autonome prestatie-motivatie VO	2558	1	4	2.58	.01	.52	2.00	2.25	2.88	3.14

5.3.4 Interesse in en motivatie voor leren (leerkrachtoordeel)

De items waarmee leerkrachten de interesse en motivatie voor leren hebben beoordeeld zijn weergegeven in tabel 5.7 (waarbij de met een asterisk gemarkeerde uitspraken in de analyse gespiegeld zijn).

Tabel 5.7 Interesse in en motivatie voor leren (leerkrachtoordelen; rijpercentages optellend tot honderd procent)

	Nooit	Een enkele les	Meerdere lessen	(Bijna) alle lessen
Interesse in leren				
Leest met plezier	6	25	36	33
Toont weinig interesse voor schoolwerk*	45	38	13	4
Rekent met plezier	3	24	38	35
Motivatie voor leren				
Is van binnenuit gemotiveerd voor leren	3	20	38	38
Moet tot leren worden aangezet*	42	36	16	6
Presteert slecht onder (tijds)druk*	40	43	12	5
Zet door, ook als het even tegenzit	4	24	43	28

De verdeling van de interesse en motivatie voor leren is weergegeven in tabel 5.8. De gemiddelden voor de interesse en motivatie voor leren bedragen respectievelijk 3.09 en 3.10 en liggen maar net boven het schaalpunt dat overeenkomt met 'Meerdere lessen'. De grote standaarddeviatie en de grote verschillen tussen de percentielen P10, P25, P75 en P90 doen vermoeden dat de interesse en motivatie voor leren sterk van leerling tot leerling verschilt. Zo behaalt de tien procent leerlingen met de minste interesse voor leren een score in het bereik van 0 tot 2.00. Zij lezen of rekenen hooguit in een enkele les met plezier of tonen interesse voor hun schoolwerk. Daarentegen behaalt de tien procent meest geïnteresseerde leerlingen de maximale score van 4.00. Naar het oordeel van hun leerkrachten zijn zij in (bijna) alle lessen geïnteresseerd in lezen, rekenen en schoolwerk in het algemeen. De motivatie voor leren geeft een vergelijkbaar beeld te zien.

Tabel 5.8 Verdeling van de interesse en motivatie voor leren

	N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Std-dev	P10	P25	P75	P90
Interesse in leren	806	1	4	3.09	.02	.68	2.00	2.67	3.67	4.00
Motivatie voor leren	806	1	4	3.10	.02	.68	2.25	2.75	3.75	4.00

5.3.5 Eerste aanzet tot een inhoudelijke normering

In paragraaf 5.3.1 t/m 4.3.5 hebben we voor elk van de zeven indicatoren van motivatie de percentielscores P10 en P90 gepresenteerd. Die geven aan wat het niveau is dat behaald wordt door de 10% laagst en de 10% hoogst scorende leerlingen. Behalve zuiver statistisch kunnen normen ook inhoudelijk worden bepaald op basis van de ernst van de door leerlingen en/of leerkrachten gerapporteerde problemen. Tabel 5.9 toont voor elk aspect van motivatie het percentage leerlingen met een gemiddelde schaa score in het onderste bereik van 1 tot en met 2.

Tabel 5.9 Percentage leerlingen met een mogelijk problematisch lage interesse en motivatie

	Percentage
Algemene motivatie voor leren: Inzet en volharding	3%
Intrinsieke motivatie voor lezen	30%
Intrinsieke motivatie voor rekenen	40%
Intrinsieke, autonome prestatie motivatie VO	0%
Extrinsieke, niet autonome prestatie motivatie VO	14%
Interesse in leren (leerkrachtoordeel)	10%
Motivatie voor leren (leerkrachtoordeel)	10%

Volgens onze voorlopige inhoudelijke norm beschikt 3% van de leerlingen in groep acht van het basisonderwijs over een mogelijk problematisch gebrek aan inzet en volharding bij het leren. Passen we de norm toe op de leerkrachtoordelen, dan zou 10% van de leerlingen over een uitzonderlijk lage interesse in en motivatie voor leren beschikken. Bij de intrinsieke motivatie voor lezen en rekenen betreft het respectievelijk 30% en 40% van de leerlingen.

Volgens onze voorlopige inhoudelijke norm zijn er vrijwel geen leerlingen met een uitzonderlijk lage intrinsieke prestatie motivatie voor het voortgezet onderwijs. Na afronding op een geheel getal gaat hem om 0% van de leerlingen. Volgens diezelfde norm ervaart 14% geen of extreem weinig externe druk om in het voortgezet onderwijs te presteren.

De tegenhanger van een te lage motivatie is een te hoge motivatie. Vooral bij de extrinsieke prestatie motivatie voor het voortgezet onderwijs zou een te hoge omgevingsdruk verlamvend kunnen werken (bijvoorbeeld als ouders onrealistisch hoge prestatieverwachting hebben en hun kind te veel pushen). Vandaar dat wij bij deze indicator ook gekeken hebben naar leerlingen in het extreem hoge scorebereik van 3.5 tot 4. Volgens deze voorlopige inhoudelijke norm ervaart 14% van de leerlingen een mogelijk te hoge externe druk om in het voortgezet onderwijs te presteren.

Merk op dat deze normen zoals alle normen tot op zekere hoogte arbitrair zijn. In het standaardonderzoek zal deskundigen worden gevraagd in hoeverre deze inhoudelijke norm te verantwoorden valt dan wel dat de grens tussen onproblematisch en mogelijk problematisch functioneren elders gelegd moet worden.

5.4 Interne structuur

De correlaties in tabel 5.10 geven inzicht in de interne structuur van motivatie zoals deze in de Peiling Sociale Competentie is vastgesteld.

Tabel 5.10 Correlaties tussen de zeven aspecten van motivatie

		1	21	22	31	32	41	42
1	Inzet en volharding	1.00	.28	.36	.54	.02	1.00	.28
21	Intrinsieke motivatie lezen	.28	1.00	.13	.21	-.08	.28	1.00
22	Intrinsieke motivatie rekenen	.36	.13	1.00	.35	.07	.36	.13
31	Intrinsieke, autonome prestatie­motivatie VO	.54	.21	.35	1.00	.17	.54	.21
32	Extrinsieke, niet autonome prestatie­motivatie VO	.02	-.08	.07	.17	1.00	.02	-.08
41	Interesse in leren (leerkrachtoordeel)	.27	.34	.21	.08	-.03	1.00	.81
42	Motivatie voor leren (leerkrachtoordeel)	.28	.29	.18	.07	-.07	.81	1.00

De algemene motivatie voor leren (inzet en volharding) hangt hoger samen met de intrinsieke, autonome prestatie­motivatie voor het VO dan met de beide domeinspecifieke maten voor de intrinsieke motivatie voor lezen en rekenen ($r = .54$ versus $.28$ en $.36$). Dit is te verwachten vanuit de veronderstelling dat algemene maten hoger met elkaar zullen samenhangen dan met specifieke maten.

De samenhang tussen de intrinsieke motivatie voor lezen en rekenen is zeer laag ($r = .13$). Intrinsieke motivatie voor lezen gaat niet of nauwelijks samen met intrinsieke motivatie voor rekenen. Een vergelijkbaar lage correlatie constateerden we in hoofdstuk 4 waar het de samenhang tussen de beleving van de eigen competentie in lezen en in rekenen betrof.

De samenhang van extrinsieke, niet autonome prestatie­motivatie voor het VO met de overige indicatoren van motivatie is verwaarloosbaar laag. Mogelijk zijn de intrinsieke motivatie en de ervaren omgevingsdruk om in het voortgezet onderwijs te presteren afzonderlijke factoren.

De correlaties in tabel 5.10 geven ook inzicht in de relatie tussen de leerkrachtoordelen over de interesse in en motivatie voor leren van de leerling. De interesse in leren hangt zeer sterk samen met de motivatie voor leren ($r = .81$). De beide leerkrachtoordelen vertonen een positieve samenhang met de door leerlingen gerapporteerde Inzet en volharding en de intrinsieke motivatie voor lezen en rekenen ($.21 < r < .34$). Daarentegen hangen de leerkrachtoordelen niet samen met de intrinsieke en extrinsieke motivatie om te presteren in het voortgezet onderwijs ($-.03 < r < .08$).

5.5 Verschillen tussen klassen

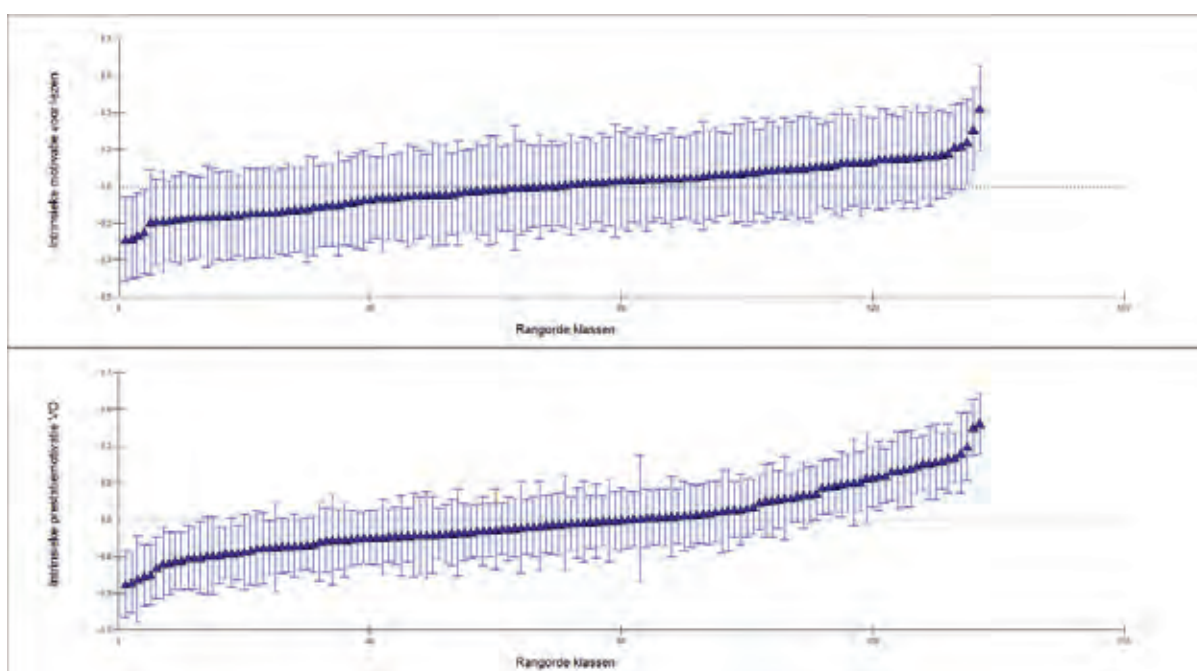
Tabel 5.11 toont de *Intraclass Correlation Coefficient* (ICC), dit wil zeggen de proportie tussen­klassenvariantie berekend als de variantie tussen klassen gedeeld door de totale variantie. De ICC blijkt, afhankelijk van het aspect van motivatie, te variëren van $.04$ (Intrinsieke motivatie voor lezen) tot $.18$ (Intrinsieke, autonome prestatie­motivatie VO). Klassen verschillen sterk in de mate waarin leerlingen naar eigen zeggen intrinsiek gemotiveerd zijn voor het voortgezet onderwijs ($\rho = .18$) en iets minder sterk in de intrinsieke motivatie voor rekenen ($\rho = .10$).

Tabel 5.11 Verschillen tussen scholen in motivatie (ICC)

	ICC
Inzet en volharding	.06
Intrinsieke motivatie lezen	.04
Intrinsieke motivatie rekenen	.10
Intrinsieke, autonome prestatiemotivatie VO	.18
Extrinsieke, niet autonome prestatiemotivatie VO	.06
Interesse in leren (leerkrachtoordeel)	.14
Motivatie voor leren (leerkrachtoordeel)	.12

Ter illustratie toont figuur 5.1 de residuen van de 137 klassen met het bijbehorende 95%-betrouwbaarheidsinterval voor de beide aspecten van motivatie waarbij de verschillen tussen klassen het kleinst en het grootst zijn. In de figuur zijn de klassen geordend van een gemiddeld lage motivatie (negatief residu) naar een gemiddeld hoge motivatie (positief residu). In de bovenste helft is de rangordening op basis van de Intrinsieke motivatie voor lezen ($\rho = .04$) weergegeven en in de onderste helft de rangordening voor de Intrinsieke, autonome prestatiemotivatie voor het voortgezet onderwijs ($\rho = .18$). Klassen hebben significant verschillende residuen (op 5%-niveau) als de betrouwbaarheidsintervallen elkaar niet overlappen (Goldstein & Healy, 1995).

Figuur 5.1 Rangordening van de klassen voor Intrinsieke motivatie voor lezen (bovenste figuur) en de Intrinsieke prestatiemotivatie voor het VO (onderste figuur)



De bovenste figuur voor de Intrinsieke motivatie voor lezen laat zien dat de betrouwbaarheidsintervallen van de residuen van de 137 klassen elkaar vrijwel zonder uitzondering overlappen. Gezien de zeer lage ICC is dat niet vreemd. Er kan alleen een onderscheid worden gemaakt tussen een groepje van vier klassen met een uitzonderlijk lage motivatie voor lezen in het uiterste linker gedeelte van de figuur en een groepje van drie scholen met een extreem hoge

motivatie voor lezen in het uiterste rechter gedeelte van de figuur. De overige 130 klassen (=137-7) zijn op basis van de gemiddelde motivatie van de leerlingen voor lezen niet van elkaar te onderscheiden.

De onderste figuur voor de Intrinsieke prestatiemotivatie voor het voortgezet onderwijs laat veel grotere verschillen tussen klassen zien. Zowel in het linker als het rechter gedeelte van de figuur bevindt zich een grote groep scholen waarvan de betrouwbaarheidsintervallen elkaar niet overlappen en die qua gemiddelde intrinsieke prestatiemotivatie voor het VO van elkaar verschillen. Gezien de relatief hoge ICC van .18 valt dit ook te verwachten.

5.6 Verschillen tussen groepen leerlingen

In hoeverre bereiken verschillende groepen leerlingen een verschillend niveau? Als maat voor het verschil tussen groepen leerlingen gebruiken we de effectgrootte waarin het verschil is uitgedrukt als een proportie van de standaarddeviatie. Bij de evaluatie van de grootte van de verschillen baseren we ons op de vuistregel van Cohen (1977), waarbij .20, .50 en .80 respectievelijk een zwak, middelmatig en sterk effect vertegenwoordigt. Voor de omschrijving van de groepen leerlingen en de codering in de statistische analyse wordt verwezen naar paragraaf 3.4. In tabel 5.12 zijn de effectgroottes gepresenteerd.

Tabel 5.12 Effectgroottes voor geslacht, doubleren, opleidingsniveau ouders (leerlingengewicht), thuistaal, geboorteland ouders, gezinssituatie en geloof

	GESL	DOU	MID	LAAG	TAAL	TURK	N_AF	LAND	GEZI	GELO	ISLA
Inzet en volharding	-.11	.09	-.09	-.25	-.28	-.24	-.49	-.24	.14	-.13	-.38
Intrinsieke motivatie lezen	-.61	.34	.26	.11	-.16	.01	-.30	-.15	.13	-.14	-.17
Intrinsieke motivatie rekenen	.25	.17	-.09	-.39	-.41	-.54	-.58	-.38	.16	-.20	-.52
Intrinsieke, autonome prestatiemotivatie VO	.07	-.02	-.18	-.68	-.67	-.76	-.92	-.68	-.14	-.15	-.87
Extrinsieke, niet autonome prestatieomvatie VO	.13	-.10	-.08	-.39	-.21	-.31	-.34	-.23	-.14	-.09	-.34
Interesse in leren (leerkracht)	-.37	.65	.27	.72	.20	.16	.02	.15	.42	.01	.08
Motivatie voor leren (leerkracht)	-.43	.53	.25	.53	.16	.16	-.10	.11	.34	-.05	.00

Noot. GESL: geslacht meisje; DOU: doubleren; MID: leerlingengewicht 0.3; LAAG: leerlingengewicht 1.2; TAAL: thuistaal; TURK: thuistaal van Turkije; N_AF: thuistaal van Noord-Afrika; LAND: geboorteland ouders; GEZI: onvolledig gezin; GELO: geloof; ISLA: Islamitisch geloof.

Bevindingen:

- Meisjes zijn naar eigen zeggen meer gemotiveerd voor lezen ($d = -.61$) terwijl jongens een wat sterkere motivatie voor rekenen hebben ($d = .25$). Uit de leerkrachtoordelen blijkt dat meisjes meer geïnteresseerd zijn in leren ($d = -.37$) en daarvoor ook meer gemotiveerd zijn ($d = -.43$). De intrinsieke en extrinsieke motivatie om in het voortgezet onderwijs te presteren is in beide groepen ongeveer even hoog.
- Leerlingen die wel eens zijn blijven zitten zijn volgens hun leerkrachten minder geïnteresseerd en minder gemotiveerd voor leren dan degenen die nooit zijn blijven zitten (d resp. .65 en .53).
- Kinderen van middelmatig opgeleide ouders zijn naar eigen zeggen wat minder intrinsiek gemotiveerd voor het vakgebied lezen dan kinderen van hoog opgeleide ouders en volgens hun leerkrachten hebben zij ook wat minder interesse in leren en zijn zij daarvoor wat minder gemotiveerd.
- In vergelijking met kinderen van hoog opgeleide ouders behalen kinderen van laag opgeleide ouders wat hogere scores op de schaal Inzet en volharding; tevens zijn zij wat meer

gemotiveerd voor rekenen. Kinderen van laag opgeleide ouders beschikken over een veel hogere intrinsieke motivatie om in het voortgezet onderwijs te presteren dan kinderen van hoog opgeleide ouders ($d = -.68$). Tegelijkertijd ervaren kinderen van laag opgeleide ouders meer externe druk om te presteren dan kinderen van hoog opgeleide ouders ($d = -.39$). De oordelen van de leerkrachten geven het volgende beeld te zien. Kinderen van laag opgeleide ouders hebben volgens hun leerkrachten duidelijk minder interesse in leren ($d = .72$) en zijn daarvoor minder gemotiveerd ($d = .53$) dan kinderen van hoog opgeleide ouders.

- Leerlingen die thuis (ook) een andere taal dan Nederlands spreken, zijn sterker intrinsiek gemotiveerd voor rekenen ($d = -.41$) en hebben een aanmerkelijk hogere intrinsieke prestatiemotivatie voor het voortgezet onderwijs ($d = -.67$) dan leerlingen die thuis alleen Nederlands spreken. Dit geldt zowel voor leerlingen die thuis een taal van Turkije spreken ($d = -.76$) als voor leerlingen die thuis een taal van Noord-Afrika taal spreken ($d = -.92$). Tegelijkertijd ervaren deze leerlingen meer externe druk om in het VO goed te presteren en hebben zij een hogere intrinsieke motivatie voor rekenen. De groep leerlingen die thuis (ook) een taal van Noord-Afrika spreekt, rapporteert meer inzet en volharding, dit wil zeggen een hogere motivatie om zich ondanks tegenslag en teleurstelling toch voor leren in te zetten en daarin te volharderen.
- Het patroon van uitkomsten voor het geboorteland van de ouders lijkt sterkt op dat van thuistaal.
- Kinderen die thuis met vader en moeder samenwonen, hebben naar het oordeel van de leerkrachten meer interesse voor leren en zijn daarvoor meer gemotiveerd dan kinderen van wie de vader en/of moeder thuis ontbreekt.
- Kinderen die geloven onderscheiden zich als groep niet of nauwelijks van kinderen die niet geloven. De resultaten voor de groep leerlingen met een Islamitisch geloof lijken sterk op die van de leerlingen die thuis een taal van Turkije of van Noord-Afrika spreken. Dit wil zeggen: een duidelijk sterkere intrinsieke en extrinsieke prestatiemotivatie voor het voortgezet onderwijs, een sterkere intrinsieke motivatie voor rekenen en hogere scores voor Inzet en volharding. Op basis van de leerkrachtoordelen kan evenwel geen onderscheid tussen de interesse en motivatie van Islamitische en niet-Islamitische leerlingen gemaakt worden.

5.7 Relaties met sociale en cognitieve uitkomsten

In hoeverre hangt de motivatie van de leerlingen samen met andere indicatoren van de sociale opbrengsten? De geanalyseerde relaties blijken relatief sterk en vrijwel zonder uitzondering goed interpreteerbaar. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de correlaties met zelfbeeld, burgerschap en school- en klasklimaat die zijn weergegeven in tabel 5.13. Te zien is onder meer dat leerlingen die gemotiveerd zijn voor leren en ondanks tegenslag en teleurstelling toch inzet en volharding tonen meer zelfvertrouwen hebben in het uitvoeren van schoolse taken ($r = .60$). Leerlingen die interesse hebben in leren en daarvoor gemotiveerd zijn, blijken in de lessen zelfstandiger te werken, meer initiatief te tonen en vaker problemen eerst zelf op te lossen dan minder geïnteresseerde en gemotiveerde leerlingen (r resp. $.66$ en $.71$). Leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn om in het voortgezet onderwijs goed te presteren beschikken over gunstigere burgerschapshoudingen en -vaardigheden (r resp. $.46$ en $.44$), maar leerlingen die veel prestatiedruk van hun ouders en toekomstige leerkrachten verwachten onderscheiden zich wat burgerschapshoudingen en -vaardigheden niet van degenen die geen of minder externe prestatiedruk verwachten (r resp. $.01$ en $-.01$). De correlaties met de indicatoren van een positief, veilig en ordelijk school- en klasklimaat zijn relatief laag, maar wel in de veronderstelde richting. Zo zijn leerlingen met een grote interesse en motivatie voor school en leren wat minder vaak betrokken bij agressieve gebeurtenissen in de klas dan degenen die daarvoor minder geïnteresseerd en gemotiveerd zijn ($-.23 < r < -.11$).

Tabel 5.13 Correlaties van motivatie en interesse met andere indicatoren van de sociale opbrengsten

	Inzet en volharding	Intrinsieke motivatie voor lezen	Intrinsieke motivatie voor rekenen	Intrinsieke prestatie-motivatie VO	Extrinsieke prestatie-motivatie VO	Interesse in leren	Motivatie voor leren
ZELFBEELD							
Algemene zelfwaardering	.28	.02	.11	.21	-.09	.10	.12
Sociaal zelfbeeld: sociale acceptatie door leeftijdgenoten	.26	-.03	.09	.20	.00	.08	.11
Sociaal zelfbeeld: eigen sociale vaardigheden	.24	.04	.09	.20	-.07	.12	.13
Sociaal zelfbeeld totaal	.30	.01	.11	.24	-.04	.12	.15
Zelfbeeld: zelfvertrouwen in schoolse taken	.60	.28	.35	.45	.01	.29	.26
Zelfbeeld lezen (beleving eigen competentie in lezen)	.26	.49	-.01	.20	-.05	.30	.26
Zelfbeeld rekenen (beleving eigen competentie in rekenen)	.25	.01	.59	.22	-.01	.37	.33
Zelfstandigheid en initiatief	.22	.23	.14	.04	-.09	.66	.71
BURGERSCHAP							
Burgerschapsattituden	.49	.43	.25	.46	.01	.24	.22
Burgerschapsvaardigheden	.50	.26	.16	.44	-.01	.16	.16
SCHOOL- EN KLASKLIMAAT							
Beleving school	.23	.18	.10	.14	-.03	.23	.20
Beleving leerkracht als persoon	.32	.18	.14	.23	-.02	.18	.15
Beleving leerkracht als vakdocent	.40	.21	.23	.33	-.02	.24	.21
Beleving verwachtingen leerkracht	.37	.17	.18	.31	.07	.28	.26
Beleving relaties met klasgenoten	.25	.05	.07	.17	-.06	.12	.13
Beleving school, leerkracht en klasgenoten	.39	.20	.18	.29	-.03	.26	.23
Agressief gedrag in de klas	-.18	-.17	-.05	-.04	.16	-.21	-.23
Leerling dader en klasgenoten slachtoffer	-.23	-.19	-.09	-.09	.13	-.19	-.21
Leerling slachtoffer van klasgenoten	-.12	-.13	.01	.01	.14	-.18	-.21
Leerkracht dader	-.11	-.08	-.04	-.01	.10	-.14	-.14
Leerkracht slachtoffer	-.11	-.12	-.04	-.03	.12	-.15	-.15
Ordelijk klasklimaat	-.14	-.11	-.13	-.01	.10	-.19	-.18

Tabel 5.14 toont de correlaties met de prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs.

Tabel 5.14 Correlatie van motivatie en interesse met de prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs

	Standaard-score	Taal	Begrijpend lezen	Rekenen-wiskunde	Studie-vaardigheid	Wereld-oriëntatie
Inzet en volharding	.07	.07	.05	.05	.06	.03
Intrinsieke motivatie lezen	.28	.39	.37	.09	.26	.25
Intrinsieke motivatie rekenen	.18	.01	-.02	.33	.13	.04
Intrinsieke, autonome prestatiemotivatie VO	.00	-.03	-.04	.04	.00	-.02
Extrinsieke, niet autonome prestatiemotivatie VO	-.07	-.10	-.07	-.01	-.08	-.08
Interesse in leren (leerkrachtoordeel)	.56	.54	.48	.45	.49	.43
Motivatie voor leren (leerkrachtoordeel)	.51	.49	.45	.40	.46	.39

Bevindingen:

- De algemene motivatie voor leren (Inzet en volharding) hangt niet of nauwelijks met de leerprestaties samen.
- Leerlingen die naar eigen zeggen intrinsiek gemotiveerd zijn voor lezen behalen veel hogere scores op de onderdelen Taal en Begrijpend lezen, maar nauwelijks hogere scores voor Rekenen-wiskunde.
- Leerlingen die naar eigen zeggen intrinsiek gemotiveerd zijn voor rekenen behalen veel hogere scores voor Rekenen-wiskunde, maar niet of nauwelijks voor de andere onderdelen van de Eindtoets Basisonderwijs.
- De prestatiemotivatie voor het voortgezet onderwijs hangt niet met de leerprestaties samen. Dit geldt zowel voor de intrinsieke motivatie als de ervaren omgevingsdruk om in het voortgezet onderwijs goede prestaties te leveren.
- Het leerkrachtoordeel over de belangstelling en motivatie voor leren hangt sterk met de cognitieve opbrengsten samen. Hoe groter de interesse en motivatie van de leerling, hoe hoger de leerprestaties.

Tot slot is gekeken naar de relatie met de mate waarin leerlingen sociaal wenselijke antwoorden geven. De correlaties met de schaal voor sociale wenselijkheid bedragen .33 (Inzet en volharding), .22 (Intrinsieke motivatie lezen), .15 (Intrinsieke motivatie rekenen), .15 (Intrinsieke, autonome prestatiemotivatie VO) en -.11 (Extrinsieke, niet autonome prestatiemotivatie VO). Moeilijk interpreteerbaar is de uitkomst dat de beide leerkrachtoordelen ook positief met sociale wenselijkheid samenhangen, respectievelijk .18 (Interesse in leren) en .19 (Motivatie voor leren). Naarmate de antwoorden van de leerlingen meer vertekend worden door sociale wenselijkheid, beoordelen leerkrachten de interesse en motivatie van de leerlingen sterker positief. Mogelijk meet de schaal voor sociale wenselijkheid niet alleen wat deze beoogt te meten, maar ook de mate waarin leerlingen daadwerkelijk over positieve en prosociale motieven beschikken (zie ook bijlage 3).

5.8 Samenvatting en discussie

Haalbaarheid

Behalve een reguliere peiling is de Peiling Sociale Competentie ook een haalbaarheidsstudie. De analyse van de verschillende aspecten van motivatie geeft weinig aanleiding om aan kwaliteit van de meting te twijfelen. De onderscheiden aspecten zijn voldoende betrouwbaar gemeten. Hun samenhang is niet zo hoog dat getwijfeld moet worden aan de onderscheidbaarheid. Wel hangt de intrinsieke motivatie voor lezen niet of nauwelijks samen met de intrinsieke motivatie voor rekenen, maar deze lage samenhang vonden we ook tussen het specifieke zelfbeeld van de competentie in lezen en rekenen (zie hoofdstuk 4). De intrinsieke en extrinsieke prestatiemotivatie voor het voortgezet onderwijs blijken nauwelijks met elkaar samen te hangen. Mogelijk zijn de intrinsieke motivatie en de ervaren omgevingsdruk om in het voortgezet onderwijs te presteren afzonderlijke factoren die dus moeilijk beide onder het paraplu-begrip motivatie gerangschikt kunnen worden. Tenzij men de prestatiemotivatie voor het voortgezet onderwijs zou opvatten als een bipolair begrip met intrinsieke prestatiemotivatie als de ene pool en de ervaren omgevingsdruk als de andere pool.

De meting van de intrinsieke en extrinsieke motivatie en de prestatiemotivatie voor het voortgezet onderwijs blijken niet of nauwelijks vertekend door sociale wenselijkheid. Moeilijk interpreteerbaar is de uitkomst dat de beide leerkrachtoordelen over de interesse in en motivatie voor leren positief met sociale wenselijkheid samenhangen. Naarmate de antwoorden van de leerlingen meer vertekend worden door sociale wenselijkheid, beoordelen leerkrachten de interesse en motivatie van de leerlingen sterker positief. Mogelijk meet de schaal voor sociale wenselijkheid niet alleen wat het beoogt te meten, maar ook de mate waarin leerlingen daadwerkelijk over positieve en prosociale motieven beschikken.

De relaties met andere indicatoren van de sociale opbrengsten zijn relatief sterk en vrijwel zonder uitzondering goed interpreteerbaar. Zo hebben leerlingen die gemotiveerd zijn voor leren en ondanks tegenslag en teleurstelling toch inzet en volharding tonen meer zelfvertrouwen in het uitvoeren van schoolse taken. Bovendien blijken zij volgens hun leerkrachten in de lessen zelfstandiger te werken, meer initiatief te nemen en problemen vaker eerst zelf op te lossen. Ook gaat een hoge motivatie voor leren, lezen en rekenen en een hoge intrinsieke prestatiemotivatie voor het voortgezet onderwijs samen met gunstigere burgerschapshoudingen en -vaardigheden. De extrinsieke prestatiemotivatie voor het voortgezet onderwijs vormt een buitenbeentje. Leerlingen die een sterke prestatiedruk van bijvoorbeeld ouders ervaren hebben hetzelfde zelfbeeld, dezelfde burgerschapsattituden en -vaardigheden en de dezelfde beleving van de school, de leerkracht en de klasgenoten als leerlingen die geen of weinig omgevingsdruk rapporteren.

De samenhang van de motivatie voor leren, lezen en rekenen met de leerprestaties op de Eindtoets Basisonderwijs is over het algemeen goed interpreteerbaar. Zo hangt de motivatie voor lezen sterk samen met de leerprestaties voor Taal en Begrijpend lezen en hetzelfde geldt voor de relatie tussen de motivatie voor rekenen en de rekenprestaties. Daarentegen houden de leerprestaties geen verband met de intrinsieke en extrinsieke prestatiemotivatie voor het voortgezet onderwijs. Een mogelijke verklaring is een gebrek aan spreiding ten gevolge van een plafondeffect. Zoals we eerder zagen, zijn er vrijwel geen leerlingen die niet over een sterke intrinsieke prestatiemotivatie voor het voortgezet onderwijs beschikken en evenzo zijn er maar weinig leerlingen die een sterke prestatiedruk van ouders en leerkrachten ervaren.

Niveaupeiling

Naast een haalbaarheidsstudie is de Peiling Sociale Competentie ook een reguliere peiling naar het niveau van de sociale opbrengsten. Uit het onderzoek komt naar voren dat de overgrote meerderheid van de leerlingen sterk voor leren gemotiveerd is. Dit geldt zowel voor de inzet en volharding (dit wil zeggen: de mate waarin de leerling zich inzet voor leren en ondanks tegenslag en teleurstelling toch doorzet) en tot op zekere hoogte ook voor de specifieke motivatie voor lezen en rekenen. De relatief grote spreiding van de scores wijst erop dat er een relatief grote groep leerlingen is die mogelijk extra aandacht behoeft omdat zij naar eigen zeggen geen of weinig plezier in lezen en rekenen beleven. Volgens onze inhoudelijke norm gaat het bij de intrinsieke motivatie voor lezen om dertig procent van de leerlingen en bij de intrinsieke motivatie voor rekenen om veertig procent.

Nagenoeg alle leerlingen hebben een sterke intrinsieke motivatie om het volgend schooljaar in het voortgezet onderwijs goed te presteren. Op een enkele uitzondering na zijn allen van plan om hun best te gaan doen voor school en vrijwel allen willen dat doen vanuit intrinsieke en persoonlijke motieven, bijvoorbeeld omdat zij nu eenmaal nieuwsgierig zijn, zoveel mogelijk te weten willen komen, het leuk vinden om hun best te doen, later veel geld willen verdienen, leiding willen geven aan andere mensen of later een goed leven willen hebben. De sterkte van de intrinsieke prestatiemotivatie voor het voortgezet onderwijs blijkt relatief sterk van klas tot klas te verschillen. Dit wijst erop dat leerlingen van de ene basisschool beter op het voortgezet onderwijs zijn voorbereid dan die van de andere school.

De extrinsieke, niet-autonome prestatiemotivatie voor het voortgezet onderwijs blijkt veel minder sterk dan de intrinsieke prestatiemotivatie. Relatief weinig leerlingen ervaren een sterke externe prestatiedruk in de zin dat zij het gevoel hebben dat zij hun best moeten doen om problemen met of teleurstelling van ouders of leerkrachten te voorkomen of omdat deze dat nu eenmaal willen of van hen verwachten. Volgens onze voorlopige inhoudelijke norm ervaart veertien procent uitzonderlijk weinig druk om in het voortgezet onderwijs te presteren.

De tegenhanger van een te lage motivatie is een te hoge motivatie. Vooral bij de extrinsieke prestatiemotivatie voor het voortgezet onderwijs zou een te hoge omgevingsdruk verlamvend kunnen werken (bijvoorbeeld als ouders onrealistisch hoge prestatieverwachting hebben en hun kind te veel pushen). Volgens onze voorlopige inhoudelijke norm ervaart drie procent van de leerlingen een mogelijk te hoge externe druk om in het voortgezet onderwijs te presteren.

Verschillen tussen groepen leerlingen

De analyse van de verschillen tussen groepen leerlingen geeft in grote lijnen het volgende beeld te zien. Meisjes zijn duidelijk sterker gemotiveerd voor lezen, terwijl jongens een wat sterkere motivatie voor rekenen hebben. Uit de leerkrachtoordelen blijkt dat meisjes meer geïnteresseerd zijn in leren en daarvoor ook meer gemotiveerd zijn. De intrinsieke en extrinsieke motivatie om in het voortgezet onderwijs te presteren is in beide groepen ongeveer even hoog. Kinderen van laag opgeleide ouders beschikken in vergelijking met kinderen van hoog opgeleide ouders over een veel sterkere intrinsieke motivatie om in het voortgezet onderwijs hun best te gaan doen, tonen naar eigen zeggen bij het leren meer inzet en volharding, zijn meer gemotiveerd voor rekenen en ervaren ook een sterkere externe druk om in het voortgezet onderwijs goed te presteren. De oordelen van de leerkracht lijken hiermee op gespannen voet te staan. Volgens de leerkrachten hebben kinderen van laag opgeleide ouders juist minder interesse voor leren, lezen en rekenen en zijn zij minder sterk gemotiveerd om te leren dan kinderen van hoog opgeleide ouders.

In vergelijking met leerlingen die thuis alleen Nederlands spreken, zijn leerlingen die thuis (ook) een andere taal spreken veel sterker intrinsiek gemotiveerd om in het voortgezet onderwijs te presteren; tegelijkertijd ervaren zij een sterkere externe druk om daar goed te presteren en zijn

zij sterker intrinsiek gemotiveerd voor het vakgebied rekenen. Kennelijk gaat de hogere externe prestatiemotivatie van allochtone leerlingen niet ten koste van hun intrinsieke prestatiemotivatie. Ditzelfde patroon zien we terug bij de groepen leerlingen die thuis (ook) een taal van Turkije of Noord-Afrika spreken, de groep leerlingen waarvan minste één van de ouders in een ander land dan Nederland geboren is en de groep leerlingen met een Islamitisch geloof. De veel sterkere intrinsieke prestatiemotivatie voor het voortgezet onderwijs van allochtone leerlingen wekt enige verbazing. Op basis van hun gemiddeld wat lagere leerprestaties zou men eerder lagere intrinsieke prestatiemotivatie verwacht hebben. Een hogere extrinsieke prestatiemotivatie is ook gevonden in het onderzoek van Verkuyten, Thijs & Canatan (2001) bij leerlingen met een Turkse achtergrond. Een mogelijke verklaring is hun wat sterker collectivistische cultuur waarin groepsverwachtingen en hechte familiebanden meer centraal staan (Huiberts, Vollebergh & Meeus, 1999).

Op basis van de leerkrachtoordeel over de interesse in en de motivatie voor leren kan geen duidelijk onderscheid tussen allochtone en autochtone leerlingen gemaakt worden.

Volgens hun leerkrachten hebben kinderen uit een volledig gezin meer belangstelling en motivatie voor leren dan kinderen die leven in een onvolledig gezin zonder vader en/of moeder.

6 Sociale informatie- verwerking

6 Sociale informatieverwerking

6.1 Inleiding

Hoe leerlingen zich sociaal gedragen, hangt samen met de manier waarop zij sociale informatie verwerken. Leerlingen verschillen van elkaar in de sociale informatie die zij waarnemen en de manier waarop zij deze informatie interpreteren, waardoor zij dezelfde situatie op een andere manier beleven. Mede daardoor streven zij verschillende doelen na, neigen zij tot verschillende reacties, die zij anders evalueren en uitvoeren. Onderzoek heeft aangetoond dat een gebrekkige sociale informatieverwerking een belangrijke oorzaak kan zijn van antisociaal gedrag. Leerlingen met een achterstand in sociale informatieverwerking interpreteren de reacties van anderen eerder als vijandig, hebben een beperkter en minder adequaat repertoire aan gedragsmogelijkheden en kiezen daardoor sneller voor een agressieve reactie (Crick & Dodge, 1994, 1996; Lemerise & Arsenio, 2000; Orobio de Castro, 2000; Orobio de Castro e.a., 2002, 2005).

De theorie van de sociale informatieverwerking (SIV) probeert te verklaren hoe kinderen tot antisociaal gedrag komen. Een bekend model van sociale informatieverwerking is dat van Crick en Dodge (1994). Het SIV-model probeert te verklaren wat er misgaat bij kinderen die problemen hebben met de interactie met volwassenen en leeftijdsgenoten. Het model beschrijft zes stappen van informatieverwerking wanneer een kind reageert op een als onaangenaam ervaren actie van een ander en niet duidelijk is of de ander die actie ook zo bedoelde. Onderstaande omschrijving van de zes stappen is vrijwel letterlijk ontleend aan De Wit, Van der Veer en Slot (2002, p. 58).

De zes stappen van sociale informatieverwerking

- 1** *Het coderen van informatie (Encoding of cues)* waarin het kind de aandacht richt op voor hem of haar relevante aspecten van het gedrag van het andere kind.
- 2** *Het interpreteren van informatie (Interpretation of cues)* waarin het kind, onder andere, vaststelt wat de oorzaak is van het gedrag van de ander, of het opzettelijk was, en of er sprake was van goede of slechte bedoelingen.
- 3** *Het vaststellen van doelen (Clarification of goals)* waarin het kind vaststelt wat het doel moet zijn van de eigen reactie. Zo'n doel kan zijn om geen moeilijkheden met de ander te krijgen, of om de ander betaald te zetten, of om vrienden met een ander te worden of te blijven.
- 4** *Het zoeken naar een reactie in het gedragspatroon (Response access or Construction)* waarin kinderen hun langetermijngeheugen doorzoeken op mogelijk geschikte reacties op het gedrag van de ander, of - wanneer het een nieuwe situatie betreft - waarin ze proberen een gepaste reactie te construeren.
- 5** *De evaluatie en keuze van een reactie (Response decision)* waarin het kind de reactie uit stap 4 evalueert op basis van het te verwachten resultaat, de eigen mogelijkheden om te reageren onderzoekt en nagaat of de reactie passend en geoorloofd is.
- 6** *De uitvoering van het gedrag (Behavioral enactment)* waarin het kind de reactie uit stap 5 daadwerkelijk uitvoert.

Sociaal competente kinderen voeren de zes stappen anders uit dan sociaal minder competente kinderen (Orobio de Castro e.a., 2002, 2005). Kievit, Tak en Bosch (2004) en Orobio de Castro (2000) beschrijven hoe kinderen met en zonder antisociale gedragsproblemen hierin van elkaar verschillen. Kinderen met antisociale gedragsproblemen:

- hebben meer aandacht voor bedreigende informatie en letten meer op die aspecten van de situatie die een rechtvaardiging voor hun gedrag vormen, zoals een fout die de ander maakt;
- interpreteren andermans gedrag vaker als vijandig, provocatie of aanval;
- interpreteren andermans emoties vaker als boosheid of leedvermaak in plaats van medeleven;
- zijn veel bozer dan andere kinderen als hen zelf iets wordt aangedaan en deze boosheid sterkt hen in hun agressieve gedrag;
- zijn minder vaardig in emotieregulering, dit wil zeggen het omgaan met deze boosheid;
- stellen meer doelen die gericht zijn op dominantie en wraak dan op vriendschap en positieve uitkomsten;
- hebben minder prosociale en veel meer agressieve gedragingen in hun gedragsrepertoire;
- hebben een geringere voorkeur voor niet-agressieve reacties, waarbij van niet-agressieve reacties minder positieve uitkomsten worden verwacht;
- zijn minder vaardig in het uitvoeren van probleemoplossende reacties;
- kiezen vaker voor antisociaal gedrag en zijn vaardiger in het uitvoeren van dat gedrag.

In het oorspronkelijke SIV-model was de emotionele component van sociale informatieverwerking nog weinig uitgewerkt. In latere versies is meer aandacht besteed aan onder meer het herkennen van emoties bij zichzelf en de ander, het interpreteren van bedoelingen van de ander en het omgaan met de eigen emoties, ook wel emotieregulering genoemd (Crick & Dodge, 1996; Lemerise & Arsenio, 2000). Zo speelt de intensiteit van de eigen boosheid of angst een belangrijke rol bij het interpreteren van de emoties en bedoelingen van de ander (stap 2). Ook hangt de keuze tussen een vriendelijke of vijandige reactie af van het vermogen zich in anderen in te leven en bijvoorbeeld medelijden met het slachtoffer te voelen (stap 3 en 5).

Onderzoek naar emotieregulering heeft laten zien dat een hevige mate van boosheid niet per se tot antisociaal gedrag hoeft te leiden. De meeste kinderen leren hun emoties onder controle te houden als het uiten ervan voor hen ernstige negatieve gevolgen zou hebben. Voor leerlingen met ernstige gedragsproblemen zijn er tegenwoordig trainingsprogramma's beschikbaar waarin het verbeteren van de sociale informatieverwerking een belangrijke plaats inneemt.

6.2 Instrumentatie

6.2.1 Het Interview Sociale Informatieverwerking

De wijze waarop leerlingen sociale informatie verwerken is vastgesteld met het Interview Sociale Informatieverwerking (Orobio de Castro, 2000). Het instrument is gebaseerd op het model van sociale informatieverwerking (SIV) van Crick en Dodge (1994, 1996). Het Interview SIV heeft tot doel na te gaan hoe kinderen sociale situaties interpreteren, in sociale situaties met emoties omgaan en op sociale situaties reageren.

De sociale informatieverwerking van basisschoolleerlingen is vastgesteld aan de hand van vijf opdrachten, ook wel vignetten genoemd. Elke opdracht bestaat uit een verhaaltje met daarbij dertien vragen. De verhaaltjes beschrijven alledaagse sociale situaties waarin een kind door een leeftijdgenoot gestoord of benadeeld wordt. Daarbij is niet duidelijk wat de emoties en intenties van deze leeftijdgenoot zijn. Direct na ieder verhaaltje beantwoordt de leerling dertien vragen over interpretaties van, en mogelijke reacties op het verhaal. Onderzoek heeft laten zien dat er een duidelijke relatie is tussen wat leerlingen zeggen te doen in dit soort hypothetische situaties

en wat zij daadwerkelijk doen in 'echte' sociale situaties (o.a. Van Nieuwenhuijzen e.a., 2005). De essentie van de vijf verhaaltjes is beschreven in het overzicht hieronder. De vijf verhaaltjes zijn integraal opgenomen in bijlage 4.

Verhaaltje	Beknopte omschrijving
1 Hut	Je bent een hut aan het bouwen, een jongen/meisje legt een veel te grote tak op het dak en je hele hut stort in.
2 Limonade	Een jongen/meisje stoot van achteren tegen je aan en alle limonade klotst opeens in je gezicht.
3 Dier van klei	Je bent een dier aan het kleien, een jongen/meisje stoot tegen je arm, het dier glipt uit je handen en valt kapot.
4 Tikkertje	Bij het tikkertje spelen raakt een jongen/meisje jou zo hard dat je valt en je knieën helemaal geschaafd zijn.
5 Overblijven	Een jongen/meisje stoot tegen je aan, je krijgt allemaal melk over je heen en je broek en brood zijn helemaal nat.

Bij elk verhaaltje zijn in het interview dertien vragen gesteld. Onderstaand overzicht laat zien hoe deze vragen gerelateerd zijn aan de zes stappen uit het SIV-model van Crick en Dodge (1994).

Vragen Interview ISI	Stap SIV-model
1 Hoe voel jij je op het moment dat ...?	2 Interpreteren van informatie i.c. eigen emoties
2 Hoe boos ben je op het moment dat ...?	2 Interpreteren van informatie i.c. eigen boosheid
3 Hoe verdrietig ben je op het moment dat ...?	2 Interpreteren van informatie i.c. eigen verdriet
4 Als jij je < hoogst gescoorde emotie> voelt, kun je dan iets bedenken waardoor jij je beter voelt? Wat dan?	4 Het zoeken naar een reactie in het gedragspatroon i.c. emotieregulering
5 Hoe voelt de andere j/m zich ... ?	2 Interpreteren van informatie i.c. toekenning van emoties aan de ander
6 Hoe boos is de andere j/m op jou op het moment dat ...?	2 Interpreteren van informatie i.c. toekenning van boosheid aan de ander
7 Hoe verdrietig is de andere j/m ...?	2 Interpreteren van informatie i.c. toekenning van verdriet aan de ander
8 Hoe blij is de andere j/m ...?	2 Interpreteren van informatie i.c. toekenning van blijheid aan de ander
9 Waarom deed de j/m ...?	2 Interpreteren van informatie i.c. toekennen van intenties aan de ander
10 Hoe bedoelde j/m het?	2 Interpreteren van informatie i.c. toekennen van intenties aan de ander
11 Hoe zou jij reageren?	5 De keuze van een reactie
12 Vind je dit een goede reactie?	5 De evaluatie van een agressieve reactie
13 Vind je dit een goede reactie?	5 De evaluatie van een neutrale of prosociale reactie

Vraag 8 doet op het eerste gezicht wat vreemd aan. De leerling moet immers beoordelen hoe blij de vermeende dader is. Deze vraag is echter opgenomen omdat leerlingen met gedragsproblemen blij kunnen zijn met het leed van een ander.

6.2.2 Afname- en beoordelingsprocedures

De interviews zijn afgenomen door getrainde proefleiders. Allen waren student aan een Pedagogische Academie of vergelijkbaar. De proefleiders ontvingen een training van een dagdeel in het afnemen van de opdrachten en het scoren van de antwoorden van de leerlingen. Met gebruikmaking van door Prof. Dr. Orobio de Castro aangeleverde documenten is een gedetailleerder *Handleiding voor proefleiders* opgesteld (Kuhlemeier, Praster & Vos, 2011).

In de introductie vertelde de proefleider dat de leerling verhaaltjes te horen zou krijgen en dat daarover vragen zouden worden gesteld. De leerling werd gevraagd zich in te beelden dat hij of zij het verhaal zelf meemaakte. De proefleiders hebben de verhaaltjes daarom zo enthousiast en spannend mogelijk voorgelezen.

De opdrachten zijn seksneutraal geformuleerd. In de tekst van de verhaaltjes en de vragen is dat aangegeven met 'jongen/meisje', 'hem/haar' of 'j/m'. Bij het voorlezen hebben de proefleiders de kinderen in de verhaaltjes de sekse gegeven van de leerling die zij interviewden.

De dertien interviewvragen waren voor alle vijf opdrachten dezelfde. De proefleiders moesten de formulering van de vraag echter aanpassen aan de inhoud van het verhaaltje. Daartoe bevatte het einde van elke vraag enkele puntjes (...). Hoe de aanpassing van de vragen in zijn werk ging, lichten we toe aan de hand van de eerste vraag bij het eerste verhaaltje over het bouwen van een hut. Vraag 1 luidde: 'Hoe voel jij je op het moment dat ...?'. De proefleiders formuleerden deze vraag als volgt: 'Hoe voel jij je op het moment dat je een hut aan het bouwen bent en een jongen/meisje legt een veel te grote tak op het dak en je hele hut stort in?'

Anders dan bij de klassikale afnamen codeerde de proefleider de reacties van de leerling ter plekke. Dat gebeurde aan de hand van een gedetailleerd antwoordmodel. Hoe de proefleiders de antwoorden van de leerlingen precies gecodeerd hebben is uiteengezet in bijlage 5.

6.2.3 Beoordelaarsbetrouwbaarheid

Om de betrouwbaarheid van het coderen van de antwoorden van de leerlingen op de interviewvragen vast te stellen zijn zeven willekeurig gekozen scholen door een extra proefleider bezocht. Er zijn drie zogeheten tweede proefleiders in het betrouwbaarheids-onderzoek betrokken. De tweede proefleiders waren tevens eerste proefleider op hun 'eigen' scholen. In totaal zijn de antwoorden van 35 leerlingen door twee proefleiders gecodeerd. De tweede proefleiders kregen geen extra training in het coderen van de antwoorden. De eerste en tweede proefleiders codeerden de antwoorden geheel onafhankelijk van elkaar. Tabel 6.1 vermeldt het percentage exacte overeenstemming tussen de coderingen van de eerste en tweede proefleider en Cohen's Kappa (Cohen, 1960), een maat die corrigeert voor toevallige overeenstemming. Cohen's Kappa is 1 als de correctoren perfect overeenstemmen en 0 als de overeenstemming niet groter is dan men op basis van toeval mag verwachten. Landis en Koch (1997) geven de volgende vuistregel voor het interpreteren van de hoogte van Kappa: .00 tot .20 is *slight*, .21 tot .40 is *fair*, .41 tot .60 is *moderate*, .61 tot .80 is *substantial* en .81 tot 1.00 is *almost perfect*. De betrouwbaarheid van de codering is weergegeven in tabel 6.1. Te zien is dat de overeenstemming en de Kappa's zeer hoog zijn. De proefleiders hebben de antwoorden van de geïnterviewde leerlingen dus betrouwbaar gecodeerd.

Tabel 6.1 De betrouwbaarheid van de codering van de antwoorden op de interviewvragen

Interviewvraag	Aantal score-categorieën	Percentage exacte overeenstemming	Cohen's Kappa
1 Hoe voel jij je op het moment dat ...?	4	98	.96
2 Hoe boos ben je op het moment dat ...?	2	99	.98
3 Hoe verdrietig ben je op het moment dat ...?	11	98	.98
4 Als jij je < hoogst gescoorde emotie> voelt, kun je dan iets bedenken waardoor jij je beter voelt? Wat dan?	5	92	.88
5 Hoe voelt de andere j/m zich ... ?	10	95	.91
6 Hoe boos is de andere j/m op jou op het moment dat ...?	8	100	1.00
7 Hoe verdrietig is de andere j/m ...?	11	99	.99
8 Hoe blij is de andere j/m ...?	11	99	.98
9 Waarom deed de j/m ...?	5	97	.96
10 Hoe bedoelde j/m het?	6	99	.98
11 Hoe zou jij reageren?	4	99	.96
12 Vind je dit een goede reactie?	10	99	.99
13 Vind je dit een goede reactie?	11	98	.98

6.2.4 Constructie van schalen

Als we de vragen indelen naar meetniveau kan een onderscheid gemaakt worden in nominale variabelen en variabelen op ordinaal of intervalniveau. Voor de tweede categorie variabelen zijn schalen geconstrueerd door de scores van de leerlingen te sommeren over de vijf opdrachten. Het betreft de vragen 2, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 12 en 13. Voor de nominale variabelen zijn schalen geconstrueerd door de scoreverdeling te dichotomiseren. Dit is gedaan voor de vragen 1, 4, 5 en 9. We lichten dit toe aan de hand van vraag 1. Bij deze vraag zijn de antwoordmogelijkheden blij/vrolijk, boos/kwaad en niet blij/verdrietig/bang. Voor elk van deze drie antwoordmogelijkheden is een schaal geconstrueerd door de scores voor de desbetreffende antwoordmogelijkheid de code 1 te geven en de overige antwoordmogelijkheden de code 0 en de scores vervolgens te sommeren over de vijf opdrachten. De interne consistenties van de a priori schalen zijn weergegeven in tabel 6.2.

Tabel 6.2 Interne consistentie (Cronbach's alfa) van de schalen (vet: gekozen schaal)

Vragen ISI	Schaal	Alfa
1 Hoe voel jij je op het moment dat ...?	Ervaren blijheid van de leerling	.23
	Ervaren boosheid van de leerling	.48
	Ervaren verdriet van de leerling	.44
2 Hoe boos ben je op het moment dat ...?	Ervaren boosheid van de leerling zelf	.80
3 Hoe verdrietig ben je op het moment dat ...?	Ervaren verdriet van de leerling zelf	.82
4 Als jij je < hoogst gescoorde emotie> voelt, kun je dan iets bedenken waardoor jij je beter voelt? Wat dan?	Proactieve reactie om zich beter te voelen	.72
	Geen of irrelevante reactie om zich beter te voelen	.61
	Agressieve reactie om zich beter te voelen	.47
	De ander moet iets doen om zich beter te voelen	.69
5 Hoe voelt de andere j/m zich ... ?	Proactief, anderen en anders (dus exclusief Nee en Agressie)	.61
	Toekenning van blijheid aan de ander	.49
	Toekenning van boosheid aan de ander	.28
	Toekenning van verdriet en angst aan de ander	.71
6 Hoe boos is de andere j/m op jou op het moment dat ...?	Toekennen van schuld en schaamte aan de ander	.74
	Toekenning van boosheid aan de ander	.79
7 Hoe verdrietig is de andere j/m ...?	Toekenning van verdriet aan de ander	.88
8 Hoe blij is de andere j/m ...?	Toekenning van blijheid aan de ander	.77
9 Waarom deed de j/m ...?	Bedoeling ander: welwillend	.31
	Bedoeling ander: per ongeluk	.49
	Bedoeling ander: ambigue	.51
	Bedoeling ander: opzettelijk	.51
	Bedoeling ander: welwillend of per ongeluk	.59
10 Hoe bedoelde j/m het?	Bedoeling ander: gemeen versus aardig	.51
11 Hoe zou jij reageren?	Agressieve reactie van de leerling	.68
12 Vind je dit een goede reactie (agressief)?	Waardering agressieve reactie	.84
13 Vind je dit een goede reactie (neutraal of sociaal)?	Waardering prosociale reactie	.82

De schalen bij de vragen 1, 9 en 10 zijn onvoldoende betrouwbaar voor gebruik in landelijk peilingsonderzoek. (d.w.z. Cronbach's alfa < .60). Vraag 1 is om deze reden niet in het onderzoek gebruikt. Voor vraag 9 en 10 samen is een 10-item schaal geconstrueerd met een interne consistentie van .66. De eerste vijf items van deze schaal zijn afkomstig van vraag 9.

Ze zijn geconstrueerd door het antwoord 'opzettelijk of vijandig' naar 1 te hercoderen (en de overige antwoorden naar 0) en de scores vervolgens op te tellen over de vijf opdrachten. De tweede vijf items zijn afkomstig van vraag 10 en zijn op vergelijkbare wijze geconstrueerd door het antwoord 'gemeen' de code 1 te geven en de andere antwoorden de code 0. De totaalscore over vraag 9 en 10 representeert de mate waarin de leerling de bedoelingen van de ander als opzettelijk en gemeen interpreteert. De uiteindelijk gekozen schalen zijn met uitzondering voor de gezamenlijke schaal voor vraag 9 en 10 in tabel 6.2 vet weergegeven.

6.3 Resultaten

In de interviews is de leerlingen gevraagd zich te verplaatsen in vijf alledaagse situaties waarin een kind door een ander kind gestoord en benadeeld wordt. De situaties zijn zo omschreven dat niet duidelijk is wat de emoties en bedoelingen van de vermeende dader zijn. Nadat de proefleider het verhaaltje had voorgelezen, beantwoordde de leerling vragen over de emoties van het vermeende slachtoffer en de emoties en bedoelingen van de vermeende dader. Vervolgens werd gevraagd hoe hij of zij zelf gereageerd zou hebben. Tot slot legde de proefleider de leerling een agressieve en een neutrale of prosociale reactie voor, met het verzoek aan te geven in hoeverre hij of zij dat een goede reactie vond.

Het encoderen van eigen emoties

Wat ervaren leerlingen als zij gestoord worden door een andere leerling en niet duidelijk is wat zijn of haar bedoelingen zijn? De antwoorden op de vraag naar hoe zij zich zouden voelen op het moment dat het gedrag uit het verhaaltje zich voordeed, zijn samengevat in tabel 6.3. De uitkomsten blijken te verschillen per opdracht. In de situaties Limonade en Overblijven ervaren de leerlingen bij zichzelf vooral boosheid, maar bij Hut, Klei en Tikkertje voeren gevoelens van niet blij, stom, verdriet en angst de boventoon. Er zijn relatief weinig leerlingen die blij of vrolijk zijn als zij door een ander gestoord worden. Deze leerlingen zien een incident wellicht als een welkome aanleiding voor verbale, materiële of fysieke agressie.

Tabel 6.3 Antwoorden op de vraag 'Hoe voelde jij je op het moment dat ...?' (kolompercentages optellend tot 100%)

	Hut	Limonade	Klei	Tikkertje	Overblijven
Geen/weet niet/irrelevant	1	2	1	3	2
Blij/vrolijk	0	2		1	1
Boos/kwaad	40	61	37	35	65
Niet blij/stom/verdrietig/bang	58	35	61	62	32

De tweede vraag had tot doel te achterhalen hoeveel boosheid leerlingen bij zichzelf ervaren als zij slachtoffer worden van fysieke en materiële agressie. De mate van boosheid gaf de leerling aan op een schaal van 0 t/m 10 (zie tabel 6.4). Weinig leerlingen zeggen extreem boos te zijn op de vermeende dader, maar er zijn evenmin veel leerlingen die helemaal niet boos op hem of haar zijn.

Tabel 6.4 Antwoorden op de vraag 'Hoe boos ben je op het moment dat ...?' (kolompercentages optellend tot 100%)

	Hut	Limonade	Klei	Tikkertje	Overblijven
0 Helemaal niet boos	2	1	3	5	2
1	5	3	3	2	1
2	5	4	3	5	3
3	11	8	6	9	4
4	15	9	9	8	7
5	15	13	9	13	11
6	16	13	12	12	12
7	18	15	20	14	16
8	10	19	17	15	19
9	2	10	12	9	14
10 Heel erg boos	1	4	6	7	10

De derde vraag had tot doel te achterhalen hoe verdrietig leerlingen zijn als zij door een ander gestoord worden en niet duidelijk is wat de bedoelingen van de vermeende dader zijn. De mate van verdriet gaf de leerling aan op een schaal van 0 t/m 10 (zie tabel 6.5). De situaties Klei en Tikkertje lijken wat meer aanleiding te geven tot verdriet bij het vermeende slachtoffer dan met name de situatie Limonade.

Tabel 6.5 Antwoorden op de vraag 'Hoe verdrietig ben je op het moment dat ...?' (kolompercentages optellend tot 100%)

	Hut	Limonade	Klei	Tikkertje	Overblijven
0 Helemaal niet verdrietig	6	14	2	6	9
1	4	9	2	3	7
2	9	10	4	7	7
3	6	11	6	5	13
4	11	11	8	7	10
5	16	10	12	9	10
6	13	9	12	13	13
7	13	12	13	13	11
8	13	9	20	16	10
9	5	3	13	11	6
10 Heel erg verdrietig	4	3	8	9	4

Omgaan met gevoelens van boosheid en verdriet

De mate waarin leerlingen in staat zijn met de gevoelens van boosheid of verdriet om te gaan, en een passende reactie op het hun aangedane leed te vinden, is vastgesteld met vraag 4. De proefleider vroeg de leerlingen of zij iets konden bedenken waardoor zij zich weer beter zouden voelen (zie tabel 6.6). Van alle dertien vragen lijkt dit de vraag te zijn die de leerlingen het moeilijkst konden beantwoorden. Dat blijkt uit de relatief hoge percentages leerlingen die geen antwoord konden geven of die een irrelevant antwoord gaven. Ruim de helft tot drie kwart van de leerlingen noemt een proactieve reactie waarbij bijvoorbeeld geprobeerd wordt van het probleem af te leiden of er een oplossing voor te vinden. Ongeveer een zevende tot iets meer dan een kwart van de leerlingen komt met een reactie waarbij de andere leerling iets moet doen

om het gevoel van boosheid of verdriet op te heffen. Dat kan bijvoorbeeld een excuus zijn of het herstellen van het aangedane leed of de toegebrachte schade. Weinig leerlingen (hooguit 6%) zeggen te reageren met verbale of fysieke agressie als middel om zich beter te voelen.

Tabel 6.6 Antwoorden op de vraag 'Als jij je < hoogst gescoorde emotie> voelt, kun je dan iets bedenken waardoor jij je beter voelt? Wat dan?' (kolompercentages optellend tot 100%)

	Hut	Limonade	Klei	Tikkertje	Overblijven
Nee/geen/irrelevant	8	9	13	16	13
Proactief	77	59	63	58	59
Agressie	1	2	3	4	6
Anderen moeten iets doen	13	27	19	19	19
Anders	2	3	2	4	3

Het interpreteren van de emoties van de ander

Bij de vragen 5, 6, 7 en 8 moest de leerling zich verplaatsen in de rol van de vermeende dader en aangeven hoe boos, verdrietig en blij dit andere kind was. Hoe de andere leerling zich voelde op het moment dat het incident zich voordeed, was het onderwerp van de vijfde vraag (zie tabel 6.7). Ongeveer de helft van de leerlingen denkt dat de andere leerling zich schuldig voelt, zich schaamt of boos op zichzelf is. Ook denken veel leerlingen dat de andere leerling niet blij is, zich stom voelt, verdrietig of bang is. Zeer weinig leerlingen dichten de vermeende dader gevoelens van boosheid of blijdschap toe.

Tabel 6.7 Antwoorden op de vraag 'Hoe voelt de andere j/m zich ... ?' (kolompercentages optellend tot 100%)

	Hut	Limonade	Klei	Tikkertje	Overblijven
Geen/weet niet/irrelevant	2	5	2	3	3
Blij/vrolijk	3	5	4	3	6
Boos/kwaad	0	1	1	2	2
Niet blij/stom/verdrietig/bang	39	36	47	45	44
Schuldig/schaamte/boos op zichzelf	55	53	45	47	45

De mate waarin de leerling denkt dat de vermeende dader boos is, is het onderwerp van vraag 6 (zie tabel 6.8). De verdeling van de antwoorden blijkt zeer scheef te zijn. Ongeveer de helft van de leerlingen is van mening dat de andere leerling helemaal niet boos is (score 0 op de schaal van 0 t/m 10). Zeer weinig leerlingen denken dat de vermeende dader uit boosheid handelde.

Tabel 6.8 Antwoorden op de vraag 'Hoe boos is de andere j/m op jou op het moment dat ...?' (kolompercentages optellend tot 100%)

	Hut	Limonade	Klei	Tikkertje	Overblijven
0 Helemaal niet boos	46	51	55	56	56
1	13	11	12	12	11
2	9	13	9	10	10
3	10	7	9	7	8
4	8	7	6	7	6
5	4	5	3	3	3
6	3	3	2	2	2
7	3	1	2	1	3
8	2	1	1	1	1
9	1	0	0	0	0
10 Heel erg boos	0	0	0	1	0

In hoeverre schrijven leerlingen de vermeende dader gevoelens van verdriet toe? De verdeling van de antwoorden is weergegeven in tabel 6.9. Te zien is onder meer dat wat meer leerlingen denken dat de vermeende dader helemaal niet verdrietig is dan dat deze heel erg verdrietig is.

Tabel 6.9 Antwoorden op de vraag 'Hoe verdrietig is de andere j/m ...?' (kolompercentages optellend tot 100%)

	Hut	Limonade	Klei	Tikkertje	Overblijven
0 Helemaal niet verdrietig	4	17	10	14	13
1	4	10	7	8	9
2	6	13	9	12	13
3	6	12	13	13	11
4	10	9	15	12	14
5	15	12	12	11	13
6	15	12	11	11	9
7	15	7	11	8	9
8	15	6	7	6	6
9	6	1	3	2	2
10 Heel erg verdrietig	3	1	2	1	2

Hoe blij denken leerlingen dat de vermeende dader is (zie tabel 6.10)? De verdeling van de antwoorden blijkt zeer scheef te zijn. Vrijwel alle leerlingen denken dat de andere leerling (helemaal) niet blij is met zijn of haar daad en zeer weinig leerlingen menen dat deze daar plezier aan beleeft.

Tabel 6.10 Antwoorden op de vraag 'Hoe blij is de andere j/m ...?' (kolompercentages optellend tot 100%)

	Hut	Limonade	Klei	Tikkertje	Overblijven
0 Helemaal niet blij	72	61	66	63	66
1	11	14	12	12	11
2	6	9	9	9	7
3	2	5	3	7	6
4	2	4	3	2	3
5	2	2	2	2	2
6	1	1	1	2	1
7	1	1	2	1	2
8	1	2	1	1	1
9	1	1	0	1	1
10 Heel erg blij	1	1	1	0	1

Het interpreteren van de bedoelingen van de ander

Hoe leerlingen de bedoelingen van de vermeende dader interpreteren, is het onderwerp van vraag 9 en 10. De leerling is gevraagd aan te geven waarom de andere jongen/meisje het kind stoorde en benadeelde (zie tabel 6.11). De aan de vermeende dader toegekende bedoelingen blijken sterk van situatie tot situatie te verschillen. Bij de situaties Limonade, Klei en Overblijven denkt de overgrote meerderheid dat de andere leerling het per ongeluk deed, maar bij Tikkertje en de Hut is dat percentage duidelijk lager. Bij de Hut interpreteert 42% de bedoelingen van de leerling als welwillend en 42% als per ongeluk. Kennelijk gaan zij er vanuit dat de andere leerling wilde meehelpen bij het bouwen van de hut en er geen boze opzet in het spel was. Bij alle vijf opdrachten denkt ongeveer een op de tien leerlingen dat de andere leerling het met opzet deed en kent hem of haar vijandige bedoelingen toe.

Tabel 6.11 Antwoorden op de vraag 'Waarom deed de j/m ...?' (kolompercentages optellend tot 100%)

	Hut	Limonade	Klei	Tikkertje	Overblijven
Weet niet/irrelevant	3	3	3	1	3
Welwillend	45	1	1	15	3
Per ongeluk of stom	42	83	80	69	81
Ambigu	2	4	4	4	2
Opzet/vijandig	9	9	12	10	11

De leerling heeft op een 5-puntsschaal aangegeven in hoeverre de andere leerling de daad gemeen dan wel aardig bedoelde (zie tabel 6.12). Weinig leerlingen vermoeden achter het gedrag van de vermeende dader gemene bedoelingen (afhankelijk van de situatie 1% tot 5%). Velen denken dat de ander het per ongeluk deed (afhankelijk van de situatie van 41% tot 74%). Bij het incident met de Hut denkt ongeveer een op de vijf leerlingen dat de andere leerling aardige bedoelingen had, maar bij de overige vier situaties is dat hooguit 4%.

Tabel 6.12 Antwoorden op de vraag 'Hoe bedoelde j/m het?' (kolompercentages optellend tot 100%)

	Hut	Limonade	Klei	Tikkertje	Overblijven
Weet niet/irrelevant	0	0	0	0	0
Gemeen	1	4	5	4	5
Tussen gemeen en per ongeluk	9	11	13	20	14
Per ongeluk	41	78	74	61	70
Tussen per ongeluk en aardig	29	6	7	12	9
Aardig	19	1	1	4	2

Het kiezen van een reactie

In dit deel van het interview verplaatste de leerling zich weer in de rol van het mogelijke slachtoffer. De vraag was hoe de leerling op de actie van de ander zou reageren, waarbij de proefleider moest doorvragen als de leerling volstond met een algemeen antwoord en geen concrete actie noemde. De reacties van de leerlingen zijn samengevat in tabel 6.13. Minimaal drie op de vier leerlingen zeggen niets concreets te doen en zijn als niet-agressief geclassificeerd. Zij proberen bijvoorbeeld het probleem te negeren, suggereren (het begin van) een oplossing, informeren op een niet beschuldigende manier naar de emotie of bedoeling van de ander of roepen de leerkracht om hulp. De overige leerlingen geven blijk van milde of ernstige vormen van agressie, waarbij milde agressie duidelijk vaker voorkomt dan ernstige agressie. Ernstige fysieke of materiële agressie wordt weinig genoemd (afhankelijk van de situatie door 1% tot 7% van de leerlingen).

Tabel 6.13 Antwoorden op de vraag 'Hoe zou jij reageren?' (kolompercentages optellend tot 100%)

	Hut	Limonade	Klei	Tikkertje	Overblijven
Weet niet/irrelevant	2	1	1	1	1
Geen agressie	84	83	82	85	76
Milde agressie	13	12	13	8	15
Ernstige agressie	1	3	4	5	7

Het evalueren van een reactie

In het laatste deel van het interview confronteerde de proefleider de leerling met een agressieve reactie. Een voorbeeld is: 'Als je de hut niet snel weer heel maakt, sla ik je'. De leerlingen gaven aan in hoeverre zij deze reactie goedkeurden. Dat deden zij op de schaal van 0 t/m 10. De overgrote meerderheid van de leerlingen kan geen of weinig waardering opbrengen voor agressieve reacties en er zijn bijna geen leerlingen die er (zeer) veel waardering voor kunnen opbrengen (zie tabel 6.14).

Tabel 6.14 Reacties op de vraag 'Vind je dit een goede reactie?' (kolompercentages optellend tot 100%)

	Hut	Limonade	Klei	Tikkertje	Overblijven
0 Helemaal geen goede reactie	59	38	64	47	55
1	14	11	10	10	9
2	9	13	9	11	10
3	8	8	7	9	7
4	2	7	3	7	8
5	2	7	2	7	4
6	1	5	1	3	3
7	2	3	2	2	1
8	1	3	1	2	1
9	0	1	0	1	1
10 Zeer goede reactie	0	2	1	1	1

Tot slot confronteerde de proefleider de leerling met een neutrale of proosociale reactie. Een voorbeeld daarvan is: 'Pas op! Die tak is toch veel te zwaar! Nu moeten we helemaal opnieuw beginnen'. De reacties op de schaal van 0 t/m 10 zijn samengevat in tabel 6.15. De overgrote meerderheid van de leerlingen brengt zeer veel waardering voor dit type reacties op en voor maar weinig leerlingen geldt het tegendeel.

Tabel 6.15 Reacties op de vraag 'Vind je dit een goede reactie?' (kolompercentages optellend tot 100%)

	Hut	Limonade	Klei	Tikkertje	Overblijven
0 Helemaal geen goede reactie	1	4	3	3	3
1	2	2	1	4	3
2	3	3	3	4	3
3	5	4	5	7	5
4	5	4	5	4	6
5	8	9	7	8	7
6	7	8	9	8	10
7	10	13	14	17	14
8	23	18	21	17	17
9	15	16	17	12	14
10 Zeer goede reactie	21	18	16	16	17

Verdeling van sociale informatievaardigheid

De verdeling van de onderscheiden aspecten van de vaardigheid in het verwerken van sociale informatie is weergegeven in tabel 6.16. Met P10, P25, P75 en P90 zijn percentielscores aangeduid, dit wil zeggen het percentage leerlingen dat een lagere score heeft behaald dan het desbetreffende punt op de schaal. Te zien is onder meer dat het gemiddelde voor de toekenning van vijandige intenties .70 bedraagt op een schaal met een theoretisch bereik van 0 tot en met 10 met een waargenomen maximumscore van 6. In ambigue situaties interpreteert de gemiddelde leerling de bedoelingen van de vermeende dader slechts in zeer beperkte mate als opzettelijk en gemeen. Het gemiddelde voor de waardering voor agressieve reacties bedraagt 8.11 op een schaal van 0 tot 50. De gemiddelde leerling weet agressieve reacties dus maar matig te waarderen.

Tabel 6.16 De verdeling van sociale informatieverwerking

	N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Std dev	P10	P25	P75	P90
1 Ervaren boosheid	549	4	50	29.97	.38	8.99	17	25	37	41
2 Ervaren verdriet	549	0	50	26.59	.45	10.48	11	20	35	39
3 Emotieregulering: Proactieve reactie leerling om zich beter te voelen	549	0	5	3.15	.07	1.61	1	2	5	5
4 Emotieregulering: De ander moet iets doen om zich beter te voelen	549	0	5	.97	.06	1.31	0	0	2	3
5 Toekenning van verdriet en angst aan de ander	549	0	5	2.11	.07	1.69	0	1	3	5
6 Toekenning van schuld en schaamte aan de ander	549	0	5	2.45	.07	1.74	0	1	4	5
7 Toekenning van boosheid aan de ander	549	0	40	7.36	.33	7.68	0	1	11	19
8 Toekenning van verdriet aan de ander	549	0	50	21.00	.45	10.63	7	13	29	35
9 Toekenning van blijheid aan de ander	549	0	44	5.17	.31	7.27	0	0	8	15
10 Interpretatie bedoeling ander als opzettelijk en gemeen	549	0	6	.70	.05	1.28	0	0	1	2
11 Keuze voor agressieve reactie	549	3	15	5.95	.07	1.70	5	5	7	8
12 Waardering voor agressieve reactie	549	0	46	8.11	.38	8.85	0	1	13	20
13 Waardering voor proactieve reactie	549	0	50	34.47	.44	10.21	19	28	42	46

6.4 Interne structuur

De correlaties in tabel 6.17 geven inzicht in de interne structuur van sociale informatieverwerking.

Tabel 6.17 Correlaties tussen de scores voor de dertien vragen over sociale informatieverwerking

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 Ervaren boosheid	1.00												
2 Ervaren verdriet	.46	1.00											
3 Emotieregulering: Proactieve reactie leerling om zich beter te voelen	-.13	.02	1.00										
4 Emotieregulering: De ander moet iets doen om zich beter te voelen	.09	.11	-.01	1.00									
5 Toekenning van verdriet en angst aan de ander	.06	.00	.00	.01	1.00								
6 Toekenning van schuld en schaamte aan de ander	-.12	.04	.04	.00	-.88	1.00							
7 Toekenning van boosheid aan de ander	.35	.23	-.06	.09	.04	-.14	1.00						
8 Toekenning van verdriet aan de ander	.37	.55	.04	.08	.21	-.09	.20	1.00					
9 Toekenning van blijheid aan de ander	.23	.09	-.07	.07	-.10	-.13	.59	.00	1.00				
10 Interpretatie bedoeling ander als opzettelijk en gemeen	.21	.06	-.06	.05	-.13	-.11	.38	-.13	.55	1.00			
11 Keuze voor agressieve reactie	.30	-.01	-.19	.03	-.05	-.07	.16	-.08	.23	.28	1.00		
12 Waardering voor agressieve reactie	.39	.05	-.26	.12	.03	-.16	.42	.03	.37	.36	.49	1.00	
13 Waardering voor proactieve reactie	.32	.18	.05	-.10	-.04	.04	.03	.15	.04	.00	-.01	.04	1.00

De geconstateerde relaties kunnen als volgt worden samengevat:

- Naarmate leerlingen bij zichzelf meer boosheid ervaren, hebben zij meer verdriet ($r = .46$), dichten zij de vermeende dader sterkere emoties van boosheid en verdriet toe (resp. .35 en .37), kiezen zij eerder voor een agressieve reactie (.30) en keuren zij agressieve en proactieve reacties eerder goed (resp. .39 en .32).
- Leerlingen die bij zichzelf meer verdriet ervaren, denken eerder dat de vermeende dader ook verdrietig is (.55), maar denken niet in sterkere mate dat de bedoeling van de ander opzettelijk was (.06), kiezen niet in sterkere mate voor een agressieve reactie (-.01) en hebben evenmin meer waardering voor dit type reacties (.18).
- De manier waarop leerlingen hun emoties reguleren, hangt niet of nauwelijks samen met andere indicatoren van sociale informatieverwerking. Dit geldt zowel voor een proactieve reactie om zich beter te voelen als voor de reactie dat de ander daartoe iets moet doen. De enige uitzondering is dat leerlingen die voor een proactieve reactie kiezen om zich beter te voelen minder waardering hebben voor een agressieve reactie (-.26).
- Hoe bozer de leerling denkt dat de vermeende dader is, hoe meer hij of zij denkt dat de ander blij is (.59) en er boze opzet in het spel is (.38) en hoe meer waardering er is voor agressieve reacties (.42).
- Hoe agressiever de leerling op het incident reageert, hoe meer agressieve reacties worden goedgekeurd (.49).
- Leerlingen die intenties van anderen als opzettelijk en gemeen interpreteren, dichten de ander meer blijheid toe (.51) en hebben meer waardering voor agressieve reacties (.49), maar zijn niet minder goed in staat om eigen emoties te reguleren (-.06 en .08).

Al met al zijn de relaties tussen de aspecten van sociale informatieverwerking goed interpreteerbaar en in overeenstemming met eerder onderzoek (Kievit, Tak en Bosch, 2004; Orobio de Castro e.a., 2000, 2002, 2005).

6.5 Verschillen tussen klassen

Tabel 6.18 toont de *Intraclass Correlation Coefficient* (ICC), dit wil zeggen de proportie tussen-klassenvariantie berekend als de variantie tussen klassen gedeeld door de totale variantie. De verschillen tussen klassen variëren van zeer klein voor de waardering van een proactieve reactie ($\rho = .02$) tot relatief groot voor de beide vormen van emotieregulering (ρ resp. .20 en .21), de keuze voor een agressieve reactie ($\rho = .16$), de waardering voor een agressieve reactie ($\rho = .13$) en de toekenning van verdriet, angst en boosheid aan de ander (ρ resp. .13 en .12). De relatief hoge waarden van de ICC doen vermoeden dat de vaardigheid in het verwerken van sociale informatie in de ene klas beter ontwikkeld is dan in de andere klas.

Tabel 6.18 Verschillen tussen klassen in informatieverwerkingsvaardigheid

	ICC
1 Ervaren boosheid	.07
2 Ervaren verdriet	.02
3 Emotieregulering: Proactieve reactie leerling om zich beter te voelen	.20
4 Emotieregulering: De ander moet iets doen om zich beter te voelen	.21
5 Toekenning van verdriet en angst aan de ander	.13
6 Toekenning van schuld en schaamte aan de ander	.12
7 Toekenning van boosheid aan de ander	.06
8 Toekenning van verdriet aan de ander	.09
9 Toekenning van blijheid aan de ander	.08
10 Interpretatie bedoeling ander als opzettelijk en gemeen	.07
11 Keuze voor agressieve reactie	.16
12 Waardering voor agressieve reactie	.13
13 Waardering voor proactieve reactie	.02

6.6 Verschillen tussen groepen leerlingen

Een van de doelen van de Peiling Sociale Competentie is na te gaan in hoeverre verschillende groepen leerlingen een verschillend niveau bereiken. Als maat voor het verschil tussen groepen leerlingen gebruiken we de effectgrootte waarin het verschil is uitgedrukt als een proportie van de standaarddeviatie. Bij de evaluatie van de grootte van de verschillen baseren we ons op de vuistregel van Cohen (1977), waarbij .20, .50 en .80 respectievelijk een zwak, middelmatig en sterk effect vertegenwoordigt. Voor de omschrijving van de groepen leerlingen en de codering in de statistische analyse wordt verwezen naar paragraaf 3.4. De interviews zijn gehouden bij een aselechte steekproef van vijf leerlingen per school (zie hoofdstuk 3). Vanwege het kleinere aantal leerlingen is bij de interpretatie van de verschillen tussen groepen enige voorzichtigheid geboden. De effectgroottes zijn gepresenteerd in tabel 6.19.

Tabel 6.19 Effectgroottes voor geslacht, doubleren, opleidingsniveau ouders (leerlingengewicht), thuistaal, geboorteland ouders, gezinssituatie en geloof

	GESL	DOU	MID	LAAG	TAAL	TURK	N_AF	LAND	GEZI	GELO	ISLA
Ervaren boosheid	.38	-.17	-.19	-.31	-.19	-.39	-.23	-.20	.08	.03	-.22
Ervaren verdriet	-.30	.04	-.13	.10	-.12	-.36	-.05	-.15	.33	-.12	-.16
Emotieregulering: Proactieve reactie leerling om zich beter te voelen	-.09	.17	.03	.39	.05	-.14	.08	.00	.04	-.01	.16
Emotieregulering: De ander moet iets doen om zich beter te voelen	-.12	.08	-.17	-.22	-.04	.24	-.19	-.05	-.03	-.17	-.14
Toekenning van verdriet en angst aan de ander	.20	-.08	.39	-.43	-.10	-.44	-.04	-.09	-.07	.00	-.15
Toekenning van schuld en schaamte aan de ander	-.29	.11	-.24	.45	.16	.42	.09	.12	.11	-.08	.17
Toekenning van boosheid aan de ander	-.02	-.11	.02	-.44	-.23	-.01	-.48	-.18	-.12	-.07	-.24
Toekenning van verdriet aan de ander	-.14	.08	.16	-.11	-.17	-.26	-.21	-.16	.41	-.15	-.19
Toekenning van blijheid aan de ander	.16	-.12	.04	-.23	-.18	-.05	-.36	-.23	-.23	.02	-.18
Interpretatie bedoeling ander als opzettelijk en gemeen	.11	-.18	-.16	-.14	-.14	-.36	-.19	-.12	-.18	.12	-.21
Keuze voor agressieve reactie	.45	-.25	-.13	-.46	-.23	-.06	-.29	-.27	-.04	.01	-.31
Waardering voor agressieve reactie	.36	-.41	.04	-.26	-.17	-.20	-.27	-.24	.04	.06	-.25
Waardering voor proactieve reactie	.31	.07	.08	.43	.28	-.26	.31	.19	.04	.02	.31

Noot. GESL: geslacht meisje; DOU: doubleren; MID: leerlingengewicht 0.3; LAAG: leerlingengewicht 1.2; TAAL: thuistaal; TURK: thuistaal van Turkije; N_AF: thuistaal van Noord-Afrika; LAND: geboorteland ouders; GEZI: onvolledig gezin; GELO: geloof; ISLA: Islamitisch geloof.

De verschillen tussen de groepen leerlingen kunnen als volgt worden beschreven:

- Meisjes ervaren in sociale situaties waarin de bedoeling van de vermeende dader niet duidelijk is minder boosheid ($d = .38$) en meer verdriet ($d = -.30$) dan jongens. Daarnaast schrijven meisjes de ander wat minder gevoelens van verdriet en angst toe en denken zij vaker dat deze zich schuldig voelt, zich schaamt of boos op zichzelf is. Tot slot kiezen meisjes minder vaak voor een agressieve reactie en hebben zij minder waardering voor zowel agressieve als proactieve reacties.
- Zittenblijvers kiezen iets vaker voor een agressieve reactie en hebben daar ook meer waardering voor dan niet-zittenblijvers.
- In vergelijking met kinderen van hoog opgeleide ouders ervaren kinderen van laag opgeleide ouders bij zichzelf meer boosheid ($d = -.31$). Verder denken zij vaker dat de vermeende dader verdrietig of angstig is ($d = -.43$) en minder vaak dat deze zich schuldig voelt, zich schaamt of boos op zichzelf is ($d = .45$). Ook denken kinderen van laag opgeleide ouders vaker dat de vermeende dader boos is ($d = -.44$) of blij is vanwege het aangedane leed ($d = -.23$). Met betrekking tot emotieregulering – het omgaan met gevoelens van boosheid en verdriet – bedenken zij minder vaak proactieve reacties om zich beter te voelen ($d = .39$) en vinden zij vaker dat de ander daartoe iets moet doen ($d = -.22$). Tot slot kiezen kinderen van laag opgeleide ouders vaker voor een agressieve reactie ($d = -.46$) en hebben zij meer waardering voor een agressieve reactie ($d = -.26$) en minder waardering voor een proactieve reactie ($d = .43$) dan kinderen van hoog opgeleide ouders.
- Kinderen die thuis (ook) een taal van Turkije spreken, ervaren in vergelijking met kinderen die deze taal thuis niet spreken bij zichzelf meer boosheid ($d = -.39$) en meer verdriet ($d = -.36$). Verder denken zij vaker dat de ander verdrietig of angstig is ($d = -.44$) en minder vaak dat deze zich schuldig voelt, zich schaamt of boos is op zichzelf ($d = .42$). Verder interpreteren zij de bedoeling van de ander vaker als opzettelijk of gemeen ($d = -.36$).

- Kinderen die thuis (ook) een taal van Noord-Afrika spreken, ervaren in vergelijking met kinderen die deze taal thuis niet spreken wat meer boosheid ($d = -.23$). Tevens kennen zij de vermeende dader niet alleen meer boosheid toe, maar ook meer blijheid vanwege het veroorzaakte leed (d resp. $-.48$ en $-.36$). Daarnaast kiezen zij wat vaker voor een agressieve reactie ($d = -.29$), hebben zij meer waardering voor een agressieve reactie ($d = -.27$) en minder waardering voor een proactieve reactie ($d = .31$).
- Kinderen uit gezinnen zonder vader en/of moeder ervaren zelf minder verdriet ($d = .33$) en kennen de ander minder verdriet toe dan kinderen uit volledige gezinnen ($d = .41$).
- De sociale informatieverwerking van gelovige leerlingen verschilt niet van die van niet-gelovige leerlingen.
- Kinderen met een specifiek Islamitisch geloof ervaren bij zichzelf wat meer boosheid als hun iets wordt aangedaan ($d = -.22$) dan kinderen zonder geloof of met een niet-Islamitisch geloof. Ook denken zij iets vaker dat de vermeende dader boos op hen is ($d = -.24$) en interpreteren zij zijn of haar bedoelingen wat vaker als opzettelijk en gemeen ($d = -.21$). Tot slot kiezen Islamitische leerlingen vaker voor een agressieve reactie ($d = -.31$), hebben zij meer waardering voor een agressieve reactie ($d = -.25$) en minder waardering voor een proactieve reactie ($d = .31$).

6.7 Relaties met sociale en cognitieve uitkomsten

In hoeverre hangt de vaardigheid in het verwerken van sociale informatie samen met andere indicatoren van de sociale opbrengsten? Inspectie van de correlaties laat zien dat de samenhang over het algemeen laag tot zeer laag is (zie tabel 6.20). De aspecten waarmee de SIV tot op zekere hoogte correleert, zijn de vragenlijst Burgerschapscompetentie, de Hoe-ik-denk vragenlijst naar zelfbeschermende denkfouten, de Attitudelijst Normoverschrijdend Gedrag, de vragenlijst Beoordeling en Rechtvaardiging Normoverschrijdend Gedrag en de vragenlijst Agressief gedrag in de klas. Tabel 6.20 laat ook zien dat slechts enkele aspecten van sociale informatieverwerking een bijdrage leveren. Het betreft met name de gevoelens van boosheid die de gebeurtenis uit het verhaaltje bij de leerling opwekt (vraag 2), het aantal keren dat de leerling voor een agressieve reactie kiest (vraag 11) en de mate waarin de leerling deze reactie goedkeurt (vraag 12). De correlaties zijn zoals gezegd laag, maar wel goed interpreteerbaar. Zo hebben leerlingen die in de hypothetische situaties naar agressie neigen gemiddeld minder gunstige burgerschapshoudingen en –vaardigheden en meer zelfbeschermende denkfouten dan leerlingen met minder agressief gedrag. Ook wijzen zij normoverschrijdend gedrag minder sterk af, vinden zij dat gedrag meer toelaatbaar en minder ernstig en geven zij blijk van wat minder inlevingsvermogen. Tot slot zijn leerlingen die in de interviews naar agressief gedrag neigen naar eigen zeggen wat vaker dader en slachtoffer van agressie in de klas.

Tabel 6.20 Correlaties van sociale informatieverwerking en andere indicatoren van de sociale opbrengsten

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
BURGERSCHAPSHOUDINGEN EN -VAARDIGHEDEN													
Burgerschap attitude totaal	-.18	.10	.04	.11	-.05	.12	-.08	.13	-.06	-.17	-.12	-.30	-.13
Attitude democratisch handelen: leders stem willen horen	-.14	.11	.02	.07	-.02	.08	-.07	.13	-.07	-.14	-.11	-.29	-.13
Attitude democratisch handelen: Kritische bijdrage willen leveren	-.07	.05	.00	.10	-.04	.11	-.05	.10	-.04	-.14	-.05	-.19	-.06
Attitude maatschappelijk verantwoord handelen	-.19	.08	.03	.12	-.04	.10	-.09	.11	-.08	-.16	-.18	-.27	-.11
Attitude omgaan met conflicten	-.24	.11	.06	.09	-.01	.07	-.07	.12	-.06	-.12	-.16	-.28	-.15
Attitude omgaan met verschillen	-.06	.04	.04	.06	-.09	.11	-.03	.06	.02	-.11	.00	-.16	-.07
Burgerschap vaardigheden totaal	-.14	.00	.08	.02	-.06	.09	-.04	.11	-.02	-.08	-.08	-.20	-.10
Democratisch handelen 1: Eigen standpunt naar voren kunnen brengen	.00	-.08	-.01	.03	-.07	.06	-.04	.07	-.03	-.05	.04	-.04	-.01
Democratisch handelen 2: Naar standpunten van anderen kunnen luisteren	-.12	.03	.04	.03	-.04	.06	-.01	.11	.06	-.04	-.10	-.16	-.07
Maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten	-.16	.03	.11	.00	-.05	.11	-.04	.12	-.04	-.08	-.11	-.20	-.10
Omgaan met verschillen	-.13	-.01	.08	.03	-.04	.05	-.02	.05	.02	-.08	-.04	-.17	-.10
ZELFBESCHERMENDE DENKFOUTEN													
Zelfcentrering	.24	-.06	-.08	-.06	-.03	-.07	.17	-.07	.16	.12	.27	.42	.11
Secundaire denkfouten	.24	-.05	-.10	-.05	-.05	-.06	.14	-.08	.14	.12	.31	.36	.09
Anderen de schuld geven	.22	-.05	-.08	-.04	-.03	-.07	.14	-.06	.16	.11	.30	.34	.10
Goedpraten/verkeerd labelen	.24	-.08	-.08	-.06	-.08	-.03	.14	-.07	.11	.11	.24	.31	.10
Uitgaan van het ergste	.14	.00	-.08	-.03	-.03	-.04	.08	-.08	.08	.09	.26	.25	.04
Fysieke agressie	.27	-.06	-.12	-.02	.02	-.11	.16	-.05	.16	.13	.31	.42	.13
Oppositieel opstandig gedrag	.20	-.04	-.07	-.07	-.03	-.05	.14	-.07	.13	.10	.31	.35	.06
Relationele agressie	.20	-.09	-.06	-.08	-.10	-.03	.14	-.12	.16	.14	.23	.34	.12
Totaal denkfouten	.25	-.06	-.10	-.06	-.04	-.07	.17	-.08	.16	.13	.32	.42	.11
ATTITUDE NORMOVERSCHRIJDEND GEDRAG													
Attitudelijst normoverschrijdend gedrag	-.17	.11	.07	.04	-.05	.14	-.13	.16	-.19	-.12	-.22	-.31	-.01
INLEVINGSVERMOGEN													
Emotionele empathie	-.12	.17	.14	.03	-.09	.16	-.06	.16	-.09	-.13	-.19	-.23	-.04
Inlevingsvermogen	-.10	.06	.04	.05	-.06	.09	-.05	.09	-.08	-.09	-.18	-.17	.05
BEOORDELING NORMOVERSCHRIJDEND GEDRAG													
Aanvaardbaarheid normoverschrijdend gedrag	.21	-.12	-.15	-.01	.05	-.11	.21	-.15	.11	.11	.16	.30	.04
Ernst normoverschrijdend gedrag	.22	-.16	-.08	-.04	.08	-.16	.13	-.14	.11	.09	.15	.32	.09
VEILIG KLASKLIMAAT													
Agressief gedrag in de klas totaal	.17	-.06	-.07	-.07	-.01	-.03	.06	-.09	.10	.08	.26	.23	.07
Leerling dader en klasgenoten slachtoffer	.15	-.07	-.07	-.08	-.04	.00	.02	-.12	.06	.07	.24	.22	.11
Leerling slachtoffer van klasgenoten	.16	-.04	-.05	-.05	-.02	-.03	.04	-.10	.10	.08	.19	.18	.06
Leerkracht dader	.06	-.04	-.01	-.06	.01	-.02	.06	.01	.07	.00	.14	.10	.00
Leerkracht slachtoffer	.12	-.06	-.07	-.01	.01	-.04	.08	-.06	.08	.06	.27	.20	.03

Noot. 1: Ervaren boosheid; 2: Ervaren verdriet; 3: Emotieregulering: Proactieve reactie leerling om zich beter te voelen; 4: Emotieregulering: De ander moet iets doen om zich beter te voelen; 5: Toekenning van verdriet en angst aan de ander; 6: Toekenning van schuld aan de ander; 7: Toekenning van boosheid aan de ander; 8: Toekenning van verdriet aan de ander; 9: Toekenning van blijheid aan de ander; 10: Interpretatie bedoeling ander als opzettelijk en gemeen; 11: Keuze voor agressieve reactie; 12: Waardering voor agressieve reactie; 13: Waardering voor proactieve reactie.

De correlaties tussen sociale informatieverwerking en de prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs zijn weergegeven in tabel 6.21. Bij het interpreteren van de sterkte van correlaties hanteren we de regel dat .10, .30 en .50 respectievelijk een zwakke, middelmatige en sterke samenhang vertegenwoordigt. De samenhang is zwak tot zeer zwak maar doorgaans wel goed interpreteerbaar. Zo behalen leerlingen die kiezen voor agressieve reacties en die voor deze reacties meer waardering kunnen opbrengen lagere prestaties dan degenen die daar minder vaak voor kiezen en daar minder waardering voor hebben.

Tabel 6.21 Correlaties van sociale informatieverwerking met de prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs

	Standaard-score	Taal	Begrijpend lezen	Rekenen-wiskunde	Studie-vaardigheid	Wereld-oriëntatie
Ervaren boosheid	-.08	-.14	-.12	.02	-.09	-.14
Ervaren verdriet	-.03	-.02	-.02	-.04	-.02	-.06
Emotieregulering: Proactieve reactie leerling om zich beter te voelen	.09	.11	.09	.04	.08	.06
Emotieregulering: De ander moet iets doen om zich beter te voelen	-.07	-.07	-.02	-.06	-.05	-.05
Toekenning van verdriet en angst aan de ander	.00	-.02	.02	.01	.01	.01
Toekenning van schuld en schaamte aan de ander	.05	.08	.05	.00	.04	.04
Toekenning van boosheid aan de ander	-.15	-.17	-.13	-.07	-.14	-.21
Toekenning van verdriet aan de ander	.08	.07	.06	.09	.05	.04
Toekenning van blijheid aan de ander	-.09	-.15	-.14	.00	-.09	-.14
Interpretatie bedoeling ander als opzettelijk en gemeen	-.11	-.16	-.16	-.02	-.09	-.15
Keuze voor agressieve reactie	-.14	-.16	-.13	-.06	-.16	-.05
Waardering voor agressieve reactie	-.19	-.22	-.19	-.06	-.21	-.20
Waardering voor proactieve reactie	.13	.09	.04	.15	.11	.07

De meting van sociale informatieverwerking lijkt niet of nauwelijks vertekend door sociale wenselijkheid: de correlaties met de schaal voor sociale wenselijkheid variëren van .10 tot -.20.

6.8 Samenvatting en discussie

Haalbaarheid

Behalve een reguliere peiling is de Peiling Sociale Competentie ook een haalbaarheidsstudie. De vaardigheid in het verwerken van sociale informatie van basisschoolleerlingen is vastgesteld met het Interview Sociale Informatieverwerking (SIV). De SIV bevat vijf opdrachten, ook wel vignetten genoemd. Elke opdracht bestaat uit een verhaaltje met daarbij dertien vragen. De verhaaltjes beschrijven alledaagse sociale situaties waarin een kind door een leeftijdgenoot gestoord of benadeeld wordt. De situaties zijn zo omschreven dat niet duidelijk is wat de emoties en bedoelingen van de vermeende dader zijn. Nadat de proefleider het verhaaltje had voorgelezen, beantwoordde de leerling vragen over de emoties van het vermeende slachtoffer en de emoties en bedoelingen van de vermeende dader. Vervolgens werd gevraagd hoe hij of zij zelf gereageerd zou hebben. Tot slot legde de proefleider de leerling een agressieve en een neutrale of prosociale reactie voor, met het verzoek aan te geven in hoeverre hij of zij dat een goede reactie vond.

De analyse van de betrouwbaarheid van de meting van de vaardigheid in het verwerken van sociale informatie geeft weinig aanleiding om aan kwaliteit van de meting te twijfelen. De proefleiders blijken de antwoorden van de leerlingen op de interviewvragen zeer betrouwbaar gecodeerd te hebben. Op een uitzondering na bleek het voor alle sociale informatieverwerkingsvaardigheden mogelijk om schalen te construeren die voor doeleinden van landelijk peilingsonderzoek voldoende betrouwbaar zijn. De interne consistentie van de schalen is voldoende, maar niet bijzonder hoog. Een mogelijke oorzaak is dat de antwoorden van de leerlingen sterk van opdracht tot opdracht variëren. De sterke opdrachtspecificiteit van de antwoordpatronen wijst erop dat de sociale informatieverwerking van deze groep jonge leerlingen sterk afhankelijk is van de sociale situatie. De analyse van de interne structuur laat duidelijke en goed interpreteerbare relaties tussen de onderscheiden vaardigheden van sociale informatieverwerking zien. Het Interview Sociale Informatieverwerking is relatief gevoelig voor verschillen tussen klassen. Dit doet vermoeden dat de vaardigheid in het verwerken van sociale informatie in de ene klas beter ontwikkeld is dan in de andere klas. Anders dan verwacht blijkt de meting van sociale informatieverwerking niet vertekend door sociale wenselijkheid (zie ook bijlage 3).

De samenhang met andere indicatoren van de opbrengsten in het sociale domein is over het algemeen zeer zwak. De instrumenten waarmee de SIV wel tot op zekere hoogte correleert, zijn de vragenlijst Burgerschapscompetentie, de Hoe-ik-denk vragenlijst over zelfbeschermende denkfouten, de Attitudelijst Normoverschrijdend Gedrag, de vragenlijst Beoordeling en Rechtvaardiging Normoverschrijdend Gedrag en de vragenlijst Agressief gedrag in de klas. De samenhang is zoals gezegd zwak maar vaak wel goed interpreteerbaar. Zo hebben leerlingen die in de hypothetische situaties naar agressie neigen gemiddeld minder gunstige burgerschapshoudingen en –vaardigheden dan leerlingen met minder agressief gedrag. Ook neigen zij sterker naar zelfbeschermende denkfouten, wijzen zij normoverschrijdend gedrag minder sterk af, vinden zij dat gedrag meer toelaatbaar en minder ernstig en geven zij blijk van wat minder inlevingsvermogen. Tot slot zijn leerlingen die in de interviews naar agressief gedrag neigen naar eigen zeggen wat vaker dader en slachtoffer van agressie in de klas.

De samenhang met leerprestaties zoals gemeten met de Eindtoets Basisonderwijs is laag tot zeer laag maar doorgaans wel goed interpreteerbaar. Zo behalen leerlingen die kiezen voor agressieve reacties en die voor deze reacties meer waardering opbrengen lagere prestaties dan degenen die daar minder voor kiezen en daar minder waardering voor hebben.

Niveaupeiling

Naast een haalbaarheidsstudie is de Peiling Sociale Competentie ook een reguliere peiling naar de sociale opbrengsten. De sociale informatieverwerking van het leeuwendeel van de leerlingen blijkt weinig te wensen over te laten. De sociale situaties waarin de leerling door een andere leerling gestoord wordt, leiden maar zelden tot onredelijke boosheid of bovenmatig verdriet. Als de leerling gevraagd wordt iets te bedenken om zich weer beter te voelen, voeren proactieve reacties de boventoon boven agressieve reacties. Gevraagd naar de emoties van de ander denken slechts zeer weinig leerlingen dat deze uit boosheid handelde of blij is met het veroorzaakte leed; vrijwel iedereen vermoedt dat de vermeende dader zich schuldig voelt, zich schaamt, boos is op zichzelf of verdrietig is om wat hij of zij de leerling heeft aangedaan. Gevraagd naar de bedoelingen van de ander, denkt de overgrote meerderheid dat de vermeende dader het per ongeluk deed en slechts een klein deel vermoedt boze opzet. De leerlingen is ook gevraagd hoe zij in werkelijkheid gereageerd zouden hebben. Afhankelijk van de sociale situatie zegt tussen de 76% en 85% van de leerlingen niets concreets gedaan te hebben. Zij proberen bijvoorbeeld het probleem te negeren, suggereren (het begin van) een oplossing, informeren op een niet beschuldigende manier naar de emotie of bedoeling van de ander of roepen de leerkracht om hulp. De overige leerlingen geven blijk van milde of ernstige vormen van agressie,

waarbij milde agressie veel vaker voorkomt dan ernstige materiële of fysieke agressie (afhankelijk van de sociale situatie bij 1% tot 7% van de leerlingen). Tot slot kan de overgrote meerderheid van de leerlingen geen enkele waardering opbrengen voor agressieve reacties, terwijl het tegenovergestelde geldt voor proactieve en neutrale reacties.

Verschillen tussen groepen leerlingen

De analyse van de verschillen tussen groepen leerlingen geeft in grote lijnen het volgende beeld te zien. Jongens ervaren in sociale situaties waarin de bedoeling van de ander niet duidelijk is meer boosheid en minder verdriet, kiezen vaker voor een agressieve reactie en hebben meer waardering voor zowel agressieve als proactieve reacties dan meisjes.

In vergelijking met kinderen van hoog opgeleide ouders ervaren kinderen van laag opgeleide ouders bij zichzelf meer boosheid, kiezen vaker voor een agressieve reactie en hebben minder waardering voor een proactieve reactie. Met betrekking tot emotieregulering – het omgaan met gevoelens van boosheid en verdriet – bedenken zij minder vaak proactieve reacties om zich beter te voelen. Verder denken zij vaker dat de vermeende dader boos is en verdrietig of angstig maar minder vaak dat deze zich schuldig voelt, zich schaamt of boos is op zichzelf.

Kinderen die thuis (ook) een taal van Turkije spreken, ervaren in vergelijking met kinderen die deze taal thuis niet spreken meer boosheid en meer verdriet. Verder denken zij vaker dat de vermeende dader verdrietig of angstig is maar minder vaak dat deze zich schuldig voelt, zich schaamt of boos is op zichzelf. Verder interpreteren zij de bedoeling van de dader vaker als opzettelijk of gemeen. Kinderen die thuis (ook) een taal van Noord-Afrika spreken, kennen de dader niet alleen meer boosheid toe, maar ook meer blijheid dan kinderen die deze taal thuis niet spreken. Kinderen met een Islamitisch geloof kiezen wat vaker voor een agressieve reactie en hebben wat minder waardering voor een proactieve reactie dan kinderen met een ander of geen geloof.

7 Sociaal gedrag en probleemgedrag

7 Sociaal gedrag en probleemgedrag

7.1 Inleiding

Sociaal gedrag wordt algemeen beschouwd als een belangrijke indicator van sociale competentie. Een gebrek aan sociale competentie uit zich vaak in probleemgedrag. Een van de kenmerken van een gezonde sociale en emotionele ontwikkeling is de afwezigheid van ernstig probleemgedrag. Probleemgedrag heeft gevolgen voor het persoonlijk en maatschappelijk functioneren; de behandeling ervan is tijdrovend en brengt aanzienlijke kosten met zich mee. In de dagelijkse lespraktijk hebben leerkrachten en leerlingen in meer of mindere mate met probleemgedrag te maken. Dat kan het lesgeven bemoeilijken of in sommige gevallen zelfs onmogelijk maken. Kinderen met sociaal-emotionele problemen zijn vaak druk, agressief en oppositioneel, of juist teruggetrokken, angstig en depressief. Velen hinderen niet alleen anderen, maar ondervinden ook zelf hinder van hun gedrag als zij door andere kinderen worden gepest, gemeden of afgewezen. In de WPO, de kerndoelen en het Inspectietoezicht komen we onderwijsdoelen met betrekking tot het verminderen van probleemgedrag begrijpelijkerwijs niet tegen. Toch besteden leerkrachten vaak een niet onaanzienlijk deel van hun tijd en energie aan de begeleiding van 'lastige' of anderszins problematische leerlingen. Het belang van probleemgedrag valt ook af te leiden uit het massale gebruik van instrumenten voor het vaststellen van sociaal-emotionele problemen in het basisonderwijs. Het stimuleren van prosociaal gedrag en het verminderen van probleemgedrag is ook van belang omdat het de leerprestaties van de leerlingen ten goede komt (o.a. Cook, Greenberg & Kusche, 1994; Malecki & Elliott, 2002; Welsh, Parke, Widaman & O'Neil, 2001).

Met betrekking tot probleemgedrag van leerlingen in het basisonderwijs kan een onderscheid worden gemaakt in drie soorten sociaal-emotionele problemen:

- Externaliserend probleemgedrag;
- Internaliserend probleemgedrag;
- Specifieke gedragsproblematiek zoals ADHD en autisme.

Onder externaliserend probleemgedrag wordt negatief, naar buiten gericht gedrag verstaan. Scholte en Van der Ploeg (2007) maken daarbij een onderscheid in oppositioneel-opstandig, agressief en antisociaal gedrag. Oppositioneel-opstandige kinderen verzetten zich op een hinderlijke en ergerlijke manier tegen anderen, meestal volwassenen. Ze zijn prikkelbaar, opvliegend, snel beledigd en zoeken de schuld bij voorkeur bij anderen. Agressief gedrag is erop gericht anderen psychische of lichamelijke schade te berokkenen. Het kan gaan om bedreigen, pesten, vechten, slaan en schoppen, maar ook om het opzettelijk vernielen van andermans eigendommen. De agressie kan direct dan wel indirect zijn en openlijk dan wel in bedekte termen voorkomen. Antisociaal gedrag omvat volgens genoemde auteurs predelinquent gedrag waarbij regels en afspraken worden geschonden, zoals liegen en stelen. Op school kan het tot uiting komen in het negeren van de regels en spijbelen.

Internaliserende problemen zijn meer naar binnen gericht, zoals teruggetrokken gedrag, angst en depressie. Hoewel vaak niet storend voor anderen, kunnen internaliserende problemen het functioneren van betrokkenen ernstig belemmeren. Scholte en Van der Ploeg (2007) maken daarbij een onderscheid in algemene, onberedeneerde angst, angstig-teruggetrokken gedrag (o.a. verlegen, teruggetrokken, vermijdingsgedrag) en angstig-depressief gedrag (o.a. verdrietig, neerslachtig, somber, gevoel van waardeloosheid).

Specifieke probleemgedrag omvat onder meer ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder* ofwel aandachttekort in combinatie met hyperactiviteit) en autisme. Autistische problematiek laten we vanwege de lage prevalentie in de populatie van basisschoolleerlingen buiten beschouwing. Met betrekking tot ADHD maken Scholte en Van der Ploeg (2007) een onderscheid in aandachttekort, hyperactiviteit en impulsiviteit. Kinderen met aandachttekort hebben grote moeite hun aandacht bij taken, spel of sociale situaties te houden. Ze kunnen zich slecht concentreren, zijn snel afgeleid, hun aanpak is weinig doordacht en hun werk is slordig. Hyperactiviteit uit zich onder meer in een hoge mate van motorische onrust (o.a. onrustig, lawaaiig, bewegingsoverdaad). Impulsieve kinderen reageren direct op omgevingsprikkels (o.a. ongeduldig, prematuur handelen, moeite met instructies opvolgen, zichzelf in gevaar brengen).

Genoemd probleemgedrag komt in verschillende gradaties voor. Kwantitatieve criteria voor de ernst van probleemgedrag zijn a) de frequentie en duur, b) de intensiteit en c) de omvang, dit wil zeggen het aantal situaties waarin het optreedt. In zeer milde vorm gaat het om een betrekkelijk normaal verschijnsel dat deel uitmaakt van het normale functioneren. Komen de verschijnselen in milde mate voor, dan spreken we van problemen (het subklinische gebied). Bij ernstige, langer durende problemen is er sprake van een stoornis en bevinden we ons in het klinische gebied (vgl. Kieviet, Tak en Bosch, 2004). Anders dan problemen zijn stoornissen zonder deskundige hulp niet oplosbaar (De Wit, Van der Veer & Slot, 2002). Op basis van prevalentieschattingen komen Scholte en Van der Ploeg (2007) tot de conclusie dat meer dan tweehonderdduizend kinderen in het basisonderwijs gedragsproblemen hebben die meer dan een beetje aandacht vereisen. Onder 12-18-jarige jongens is de prevalentie van ADHD, oppositiek opstandig gedrag (ODD), agressief en antisociaal gedrag (CD) en angstig- en stemmingsverstoord gedrag respectievelijk 15%, 10%, 12% en 17% en voor meisjes zijn de percentages in die leeftijdscategorie respectievelijk 3%, 7%, 4% en 15% (Scholte & Van der Ploeg, 2007).

De meting van sociaal gedrag en probleemgedrag in de Peiling Sociale Competentie heeft tot doel de prevalentie van dit gedrag in de populatie van basisschoolleerlingen vast te stellen. Mits de peiling periodiek herhaald wordt, kan worden vastgesteld in hoeverre dat gedrag even vaak, vaker of juist minder vaak voorkomt dan vroeger. De resultaten kunnen een rol spelen in de evaluatie van het onderwijsbeleid. Een interessante vraag is bijvoorbeeld in hoeverre de recente nadruk op cognitieve basisvaardigheden in lezen en rekenen van invloed is op het sociaal-emotionele functioneren van leerlingen.

7.2 Instrumentatie

In de Peiling Sociale Competentie is de prevalentie van prosociaal gedrag en probleemgedrag aan de hand van zes indicatoren vastgesteld:

- Gedragsproblemen (externaliserend);
- Problemen met leeftijdsgenoten;
- Hyperactiviteit/aandachttekort (specifiek);
- Prosociaal gedrag;
- Emotionele symptomen (internaliserend);
- Depressieve symptomen (internaliserend).

Prosociaal en probleemgedrag

De eerste vijf aspecten van prosociaal en probleemgedrag zijn gemeten met de overeenkomstige schalen van de *Strength and Difficulties Questionnaire* (SDQ) van Goodman (1977). De SDQ is gebaseerd op DSM-classificatie (*Diagnostic and Statistical Manual of mental*

disorders) van psychosociale problemen bij jongeren. Uit onderzoek blijkt dat de SDQ voor het doel van grootschalig peilingsonderzoek een betrouwbaar, efficiënt en hanteerbaar instrument is (o.a. Muris, Meesters & Van den Berg, 2003; Vogels, Crone, Hoekstra & Reijneveld, 2005; Van Roy, Veenstra & Clench-Aas, 2008). In de Peiling Sociale Competentie is alleen de leerkrachtversie van de vragenlijst gebruikt. De SDQ is ingevuld door de leerkracht die in de desbetreffende klas de meeste uren les gaf.

De vragenlijst is bedoeld om kinderen met een hoog risico op psychosociale problemen te signaleren. De SDQ meet de aanwezigheid van deze problemen en wat de sterke kanten van het kind genoemd wordt. De vragenlijst bevat in totaal 25 uitspraken over de aspecten Gedragsproblemen, Hyperactiviteit/aandachttekort, Problemen met leeftijdsgenoten, Prosociaal gedrag en Emotionele problemen. In de inleiding op de vragen is de leerkrachten verzocht hun antwoorden te baseren op het gedrag van het kind tijdens de laatste zes maanden of het huidige schooljaar. De antwoordmogelijkheden zijn 'Niet waar' (0), 'Een beetje waar' (1) en 'Zeer waar' (2).

Voor elk van de vijf schalen is een somscore verkregen door de scores over de vijf uitspraken te sommeren (theoretisch bereik van 1 tot en met 10). Daarnaast is een zogeheten Totale probleemscore berekend door de scores op de schalen Emotionele problemen, Gedragsproblemen, Hyperactiviteit /aandachttekort en Problemen met leeftijdsgenoten bij elkaar op te tellen. De schaal Prosociaal gedrag is hierin dus niet meegenomen. Het bereik van de Totale Probleemscore is van 0 t/m 40.

De interne consistentie (Cronbach's alfa) van de schalen bedraagt .75 (Gedragsproblemen), .74 (Problemen met leeftijdsgenoten), .87 (Hyperactiviteit/aandachttekort), .81 (Prosociaal gedrag), .85 (Totale problematiek) en .75 (Emotionele problemen).

De SDQ bevat ook een zogeheten Impactschaal. Daarmee kan inzicht worden verkregen in het effect van de geconstateerde problemen op het dagelijks leven en wat de ernst en duur is van deze problematiek. Deze Impactschaal is in ons onderzoek niet gebruikt.

Voor de interpretatie van de scores van de SDQ zijn normen beschikbaar (Stinissen, ongedateerd). Op basis hiervan kunnen leerlingen ingedeeld worden in het normale gebied, het grensgebied of het abnormale, problematische of klinische gebied. Voor de leerkrachtversie van de SDQ zijn deze normen weergegeven in tabel 7.1. Net als alle normen zijn deze grenzen tussen de drie gebieden tot op zekere hoogte arbitrair, maar ze vormen een bruikbaar ijkpunt om over enkele jaren na te gaan in hoeverre de sociaal-emotionele problematiek van leerlingen in het basisonderwijs verbeterd of verslechterd is.

Tabel 7.1 Normen voor de interpretatie van de scores op de SDQ

	Normaal (problemen onwaarschijnlijk)	Grensg gebied (problemen mogelijk)	Abnormaal (problemen waarschijnlijk)
Gedragsproblemen	0 – 2	3	4 – 10
Hyperactiviteit/aandachttekort	0 – 5	6	7 – 10
Problemen met leeftijdsgenoten	0 – 3	4	5 – 10
Prosociaal gedrag	10 – 6	5	4 – 0
Totale Probleemscore	0 – 11	12 – 15	16 – 40
Emotionele problemen	0 – 4	5	6 – 10

Depressieve symptomen

De mate waarin leerlingen lijden onder depressieve symptomen is gemeten met de verkorte versie van de *Center for Epidemiological Studies Depression Scale* (CES-D). De CES-D is niet geschikt om klinische depressie bij individuen aan te tonen, maar is wel bruikbaar voor het screenen van groepen mensen op symptomen van depressie (Radloff, 1977). De verkorte versie van de CES-D bevat twaalf uitspraken, onder meer over somberheid, verdriet, huilbuien, geringe zelfwaardering, concentratieproblemen en slaperigheid. De nadruk ligt op depressieve stemmingen gedurende de laatste week. Daardoor is het instrument niet geschikt voor het vaststellen van zware chronische depressies. De leerling moet aangeven hoe vaak hij of zij zich de laatste week voelde zoals aangegeven in de uitspraken. De vier antwoordmogelijkheden waren: 'Zelden of nooit (minder dan 1 dag)', 'Soms, af en toe (1 of 2 dagen)', 'Vaak (3 of 4 dagen)' en 'Meestal of altijd (5 tot 7 dagen)'. In de vragenlijst waren de vragen ondergebracht in de rubriek 'Hoe jij je voelde in de laatste week'.

Voor de mate van depressieve symptomen zijn schaalscores verkregen door de scores over de twaalf items te sommeren (waarbij de vier antwoordmogelijkheden waren gecodeerd als 0, 1, 2 en 3). Het theoretisch bereik van de schaal is van 0 tot en met 36 waarbij een hogere score wijst op meer depressieve symptomen. De interne consistentie (Cronbach's alfa) bedraagt .75.

Nederlandse normen voor basisschoolleerlingen zijn voor zover ons bekend niet beschikbaar, noch voor de volledige noch voor de verkorte versie van de CES-D. Er zijn wel algemene internationale normen vastgesteld voor de volledige versie. Het theoretisch bereik van de volledige 20-item versie loopt van 0 tot en met 60 waarbij hogere scores duiden op meer depressie. Scores in het bereik van 16 tot 26 worden beschouwd als indicatief voor een milde depressie en scores van 27 of hoger voor een 'major' ofwel ernstige depressie (Ensel, 1986; Zich, Attkisson & Greenfield, 1990). Als we de normen van de volledige 20-item versie onder een aantal aannames omrekenen naar de verkorte 12-item versie uit ons onderzoek, zouden scores tussen 0 en 9 wijzen op geen depressieve symptomen, tussen 10 en 16 op milde depressieve symptomen en tussen 17 en 36 op ernstige depressieve symptomen.

Voor de interpretatie van de scores van adolescenten zijn Franse en Canadese normen beschikbaar, beide verzameld met de verkorte versie van de CES-D. In een grootschalige Franse studie adviseren Chabrol, Montovany, Chouicha en Duconge (2002) een grenswaarde van 24 als indicatief voor zware depressieve symptomen. Op basis van een grootschalige Canadese studie onder adolescenten stelden Poulin, Hand en Boudreau (2005) grenswaarden vast voor drie categorieën van depressieve symptomen, namelijk geen (0-11), licht (12-20) en zwaar (21-36) (Engels: *Minimal, Somewhat elevated* en *Very elevated*).

7.3 Resultaten

7.3.1 Prosociaal en probleemgedrag

De uitspraken over sociaal en probleemgedrag zijn weergegeven in tabel 7.2. Positief geformuleerde uitspraken zijn met een asterisk aangeduid (de uitspraken van de schaal voor sociaal gedrag zijn alle positief geformuleerd). Te zien is onder meer dat 3% van de leerlingen volgens de leerkracht met zekerheid driftbuien of woede-uitbarstingen heeft en dat 82% aardig is tegenover jonge kinderen.

Tabel 7.2 *Prosociaal en probleemgedrag (rijpercentages optellend tot honderd procent)*

	Niet waar	Een beetje waar	Zeker waar
Gedragsproblemen			
Heeft vaak driftbuien of woede-uitbarstingen	87	10	3
Doorgaans gehoorzaam, doet gewoonlijk wat volwassenen vragen*	6	21	73
Vecht vaak met andere kinderen of pest ze	83	14	3
Liegt of bedriegt vaak	88	10	2
Pikt dingen thuis, op school of op andere plaatsen	97	2	1
Hyperactiviteit/aandachttekort			
Rusteloos, overactief, kan niet lang stilzitten	68	22	10
Constant aan het wiebelen of friemelen	75	18	8
Gemakkelijk afgeleid, heeft moeite om zich te concentreren	51	32	18
Denkt na voor iets te doen*	7	42	51
Maakt opdrachten af, kan de aandacht goed vasthouden*	11	33	56
Problemen met leeftijdgenoten			
Nogal op zichzelf, neigt er toe alleen te spelen	69	21	10
Heeft minstens één goede vriend of vriendin*	5	22	74
Wordt over het algemeen aardig gevonden door andere kinderen*	5	26	69
Wordt getreiterd of gepest door andere kinderen	85	12	2
Kan beter opschieten met volwassenen dan met andere kinderen	78	18	4
Prosociaal gedrag			
Houdt rekening met gevoelens van anderen	6	35	59
Deelt makkelijk met andere kinderen (bijvoorbeeld speelgoed, snoep, potloden, enz.)	4	30	67
Behulpzaam als iemand zich heeft bezeerd, van streek is of zich ziek voelt	5	31	64
Aardig tegen jongere kinderen	2	16	82
Emotionele symptomen			
Klaagt vaak over hoofdpijn, buikpijn, of misselijkheid	80	15	5
Heeft veel zorgen, lijkt vaak over dingen in te zitten	64	29	7
Vaak ongelukkig, in de put of in tranen	83	14	3
Zenuwachtig of zich vastklappend in nieuwe situaties, verliest makkelijk zelfvertrouwen	60	32	8
Voor heel veel bang, is snel angstig	84	14	2

De verdeling van sociaal en probleemgedrag in de responsgroep van achtstegroepers is weergegeven in tabel 7.3. De vier typen probleemgedrag blijken relatief weinig voor te komen. Het minst frequent lijken gedragsproblemen die samenhangen met een gebrekkige impulsbeheersing, ongehoorzaamheid, vechten en pesten, liegen en bedriegen en diefstal. Het gemiddelde van de schaal Gedragsproblemen bedraagt namelijk .86 op de schaal met een theoretisch bereik van 0 tot en met 10 punten. Het meest frequente type probleemgedrag is ADHD-achtige problematiek; het gemiddelde voor de schaal Hyperactiviteit/aandachttekort bedraagt 2.54 (eveneens op een schaal van 0 t/m 10). Het gemiddelde voor sociaal gedrag is

7.89 (op dezelfde schaal van 0 t/m 10). De overgrote meerderheid van de leerlingen houdt rekening met de gevoelens van anderen, deelt gemakkelijk met andere leerlingen, is behulpzaam, is aardig tegen jongere kinderen en biedt vaak vrijwillig hulp aan anderen. Minimaal een kwart van de leerlingen uit de achtste groep van het basisonderwijs (P75) heeft hier van hun leerkracht zelfs de maximale score van tien punten gekregen.

Tabel 7.3 Verdeling van prosociaal en probleemgedrag

	N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Stddev	P10	P25	P75	P90
Gedragsproblemen	817	0	10	.86	.05	1.54	.00	.00	1.00	3.00
Hyperactiviteit/aandachttekort	817	0	10	2.54	.10	2.72	.00	.00	4.00	7.00
Problemen met leeftijdsgenoten	817	0	10	1.51	.07	1.94	.00	.00	2.00	4.00
Prosociaal gedrag	817	1	10	7.89	.08	2.21	5.00	7.00	10.00	10.00
Totale Probleemscore	817	0	34	6.44	.20	5.75	1.00	2.00	9.00	14.00
Emotionele symptomen	817	0	10	1.53	.07	1.92	.00	.00	2.00	4.00

Normering prosociaal en probleemgedrag

Op basis van de beschikbare Nederlandse normen (Stinissen, ongedateerd) zijn de leerlingen ingedeeld in het normale gebied, het grensgebied of het abnormale, problematische of klinische gebied (zie tabel 7.4). Net als alle normen op de grenzen tussen de drie gebieden tot op zekere hoogte arbitrair. Als we de normen op de SDQ toepassen, zou er bij 5% (emotionele symptomen) tot 11% (hyperactiviteit/aandachttekort) van de achtstegroepers sprake kunnen zijn van ten minste één type gedragsprobleem.

Tabel 7.4 Percentage leerlingen per normgroep

	Normaal (problemen onwaarschijnlijk)	Grensgebied (problemen mogelijk)	Abnormaal (problemen waarschijnlijk)
Gedragsproblemen	88	6	6
Hyperactiviteit/aandachttekort	84	5	11
Problemen met leeftijdsgenoten	85	6	9
Prosociaal gedrag	84	10	6
Totale probleemscore	82	10	8
Emotionele symptomen	92	4	5

7.3.2 Depressieve symptomen

De vragen over depressieve symptomen zijn opgenomen in tabel 7.5 (waarbij positief geformuleerde uitspraken van een asterisk zijn voorzien).

Tabel 7.5 Depressieve symptomen (rijpercentages optellend tot honderd procent)

	Zelden of nooit (minder dan 1 dag)	Soms, af en toe (1 of 2 dagen)	Vaak (3 of 4 dagen)	Meestal of altijd (5 tot 7 dagen)
IN DE LAATSTE WEEK				
voelde ik me net zo goed als de anderen*	4	15	35	46
kon ik er moeilijk mijn gedachten bijhouden, als ik met iets bezig was	35	42	17	6
voelde ik mij verdrietig	69	23	5	2
kostte alles wat ik deed moeite	55	34	8	3
had ik vertrouwen in de toekomst*	6	18	39	37
heb ik slecht geslapen	37	38	16	9
had ik een goed humeur*	4	9	40	47
waren de mensen onvriendelijk	67	28	4	2
genoot ik van het leven*	3	12	33	51
had ik huilbuien	81	15	3	2
had ik het gevoel dat men een hekel aan mij had	74	19	5	2
kwam ik maar niet op gang	63	31	4	2

De verdeling van de depressieve symptomen is weergegeven in tabel 7.6, zowel voor de somscores als de gemiddelden over de twaalf items. De gemiddelde somscore is relatief laag en bedraagt 6.96 op de schaal van 0 tot en met 36 met een standaarddeviatie van 4.5. De tien procent leerlingen met de minste depressieve symptomen bevindt zich in het scorebereik van 0 tot 2 punten en de tien procent met de meeste depressieve symptomen heeft een score van 13 of hoger.

Op de gemiddeldenschaal van 0 t/m 3 heeft de gemiddelde leerling een score van .58 hetgeen ongeveer het midden houdt tussen het eerste schaalpunt 'Zelden of nooit (minder dan 1 dag)' en het tweede schaalpunt 'Soms, af en toe (1 of 2 dagen)'. Hieruit kan men afleiden dat de gemiddelde leerling weinig last heeft van depressieve symptomen. De tien procent leerlingen met de meeste depressieve symptomen (P90) heeft minimaal één à twee dagen in de week onder het gemiddelde symptoom te leiden.

Tabel 7.6 Verdeling van depressieve symptomen

	N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Stddev	P10	P25	P75	P90
Somscore	2539	0	30	6.96	.09	4.54	2.00	4.00	9.00	13.00
Gemiddelde	2539	0	3	.58	.01	.38	.17	.33	.75	1.08

Op basis van de beschikbare normen zijn de leerlingen ingedeeld in het normale gebied, het grensgebied of het abnormale, problematische of klinische gebied. Net als alle normen zijn de grenzen tussen de drie gebieden tot op zekere hoogte arbitrair. Als we de algemene

internationale normen van de volledige CES-D transponeren naar de door ons gebruikte korte versie, heeft 77% van de achtstegroepers geen depressie, 19% heeft milde symptomen en 4% heeft mogelijk ernstige symptomen. Toepassing van de strengere Canadese normen resulteert in de percentages 85% (geen), 14% (licht) en 1% (mogelijk zwaar).

7.3.3 Eerste aanzet tot een inhoudelijke norm

Aanvullend ten opzichte van de hiervoor besproken externe normen hebben wij een 'eigen' inhoudelijke norm geconstrueerd. Tabel 7.7 toont voor elk aspect van sociaal gedrag het percentage mogelijk problematische leerlingen zoals bepaald op basis van onze inhoudelijke norm. Voor Gedragsproblemen, Hyperactiviteit, Problemen met leeftijdsgenoten en Emotionele symptomen betreft het de leerlingen met een gemiddelde schaalscore in het bereik tussen 1 (Een beetje waar) en 2 (Helemaal waar). Voor Prosociaal gedrag, waarvan de uitspraken positief geformuleerd zijn, gaat het om de leerlingen in het bereik van 0 (Niet waar) tot 1 (Een beetje waar). Voor Depressieve symptomen betreft het de leerlingen die in de laatste week gemiddeld vaak (3 of 4 dagen) of meestal of altijd (5 tot 7 dagen) onder de bevraagde depressieve symptomen te lijden hadden. De percentages leerlingen waarvan de scores in dit bereik vallen, variëren van 1% (Depressieve symptomen) tot 16% (Hyperactiviteit/aandachtstekort). Vooralsnog gaan wij ervan uit dat dit de groepen leerlingen zijn die mogelijk extra aandacht of begeleiding behoeven.

Tabel 7.7 Percentages leerlingen met mogelijk problematisch gedrag

	Percentage
Gedragsproblemen	3
Hyperactiviteit/aandachtstekort	16
Problemen met leeftijdsgenoten	6
Prosociaal gedrag	9
Emotionele symptomen	5
Depressieve symptomen	1

7.4 Interne structuur

De correlaties in tabel 7.8 geven inzicht in de interne structuur van de meting van sociaal en probleemgedrag. De zes aspecten blijken goed van elkaar te onderscheiden. Daarnaast is de richting en hoogte van de correlaties grotendeels overeenkomstig de verwachtingen. Zo hangen gedragsproblemen hoger samen met hyperactiviteit/aandachttekort dan met emotionele symptomen, depressieve symptomen of problemen met leeftijdsgenoten. Een minpunt is de onverwacht lage samenhang tussen de beide indicatoren van internaliserende problematiek: de correlatie tussen emotionele en depressieve symptomen is slechts .24.

Tabel 7.8 Correlaties tussen de schalen van prosociaal en probleemgedrag

	1	2	3	4	5	6	7
1 Gedragsproblemen	1.00						
2 Hyperactiviteit/aandachtstekort	.49	1.00					
3 Problemen met leeftijdsgenoten	.26	.22	1.00				
4 Prosociaal gedrag	-.52	-.35	-.40	1.00			
5 Totale Probleemscore	.67	.78	.66	-.48	1.00		
6 Emotionele symptomen	.24	.30	.43	-.12	.68	1.00	
7 Depressieve symptomen	.05	.13	.09	-.01	.19	.24	1.00

Een hier niet gerapporteerde factoranalyse (PCA met varimax rotatie en een opgelegde vijffactor structuur) bevestigt de factorzuiverheid van de SDQ (zie ook Van Widenfelt e.a., 2003). De uitspraken hebben vrijwel zonder uitzondering hoge factorladingen op hun 'eigen' factor en lage tot verwaarloosbare ladingen op de andere vier factoren.

De correlaties met de schaal voor sociale wenselijkheid zijn laag ($-.21 < r < .15$). De meting van (probleem)gedrag lijkt dus niet vertekend door sociale wenselijkheid.

7.5 Verschillen tussen klassen

Tabel 7.9 toont de *Intraclass Correlation Coefficient* (ICC), dit wil zeggen de proportie tussen-klassenvariantie berekend als de variantie tussen klassen gedeeld door de totale variantie. De ICC's variëren van .07 (Hyperactiviteit/aandachtstekort) tot .20 (Totale probleemscore). Prosociaal en probleemgedrag komen in de ene klas gemiddeld vaker voor dan in de andere klas.

Tabel 7.9 Verschillen tussen klassen in prosociaal en probleemgedrag

	ICC
Gedragsproblemen	.12
Hyperactiviteit/aandachtstekort	.07
Problemen met leeftijdsgenoten	.09
Prosociaal gedrag	.14
Totale Probleemscore	.20
Emotionele symptomen	.18
Depressieve symptomen	.03

Anders dan men wellicht zou verwachten, is de ICC voor emotionele symptomen relatief hoog (hoofdpijn, buikpijn, misselijkheid, zich zorgen maken, in de put zitten, zenuwachtig zijn en snel angstig zijn). Het betreft hier immers een naar verwachting relatief stabiel persoonskenmerk. Een interessante vraag voor vervolgonderzoek is in hoeverre de ervaren emotionele problematiek samenhangt met gebeurtenissen op school en in de klas.

7.6 Verschillen tussen groepen leerlingen

In hoeverre bereiken verschillende groepen leerlingen een verschillend niveau? Als maat voor het verschil tussen groepen leerlingen gebruiken we de effectgrootte waarin het verschil is uitgedrukt als een proportie van de standaarddeviatie. Bij de evaluatie van de grootte van de verschillen baseren we ons op de vuistregel van Cohen (1977), waarbij .20, .50 en .80 respectievelijk een zwak, middelmatig en sterk effect vertegenwoordigt. Voor de omschrijving van de groepen leerlingen en de codering in de statistische analyse wordt verwezen naar paragraaf 3.4. De effectgroottes zijn gepresenteerd in tabel 7.10.

Tabel 7.10 Effectgroottes voor geslacht, doubleren, opleidingsniveau ouders (leerlingengewicht), thuistaal, geboorteland ouders, gezinssituatie en geloof

	GESL	DOU	MID	LAAG	TAAL	TURK	N_AF	LAND	GEZI	GELO	ISLA
Gedragsproblemen	.48	-.33	-.05	-.85	-.39	-.25	-.35	-.41	-.31	-.10	-.31
Hyperactiviteit/aandachtstekort	.55	-.30	.00	-.29	-.03	.11	.06	.05	-.19	.06	.12
Problemen met leeftijdsgenoten	.22	-.02	-.41	-.16	-.05	.05	-.32	-.07	-.10	-.11	-.10
Prosociaal gedrag	-.74	.17	.20	.42	.29	.51	.10	.23	.11	.03	.22
Totale Probleemscore	.45	-.28	-.24	-.49	-.16	.07	-.20	-.11	-.27	-.06	-.04
Emotionele symptomen	-.05	-.13	-.22	-.20	-.06	.20	-.07	-.01	-.18	-.07	.06
Depressieve symptomen	-.19	-.09	.05	-.03	-.07	-.06	.11	-.06	-.23	-.01	.05

Noot. GESL: geslacht meisje; DOU: doubleren; MID: leerlingengewicht 0.3; LAAG: leerlingengewicht 1.2; TAAL: thuistaal; TURK: thuistaal van Turkije; N_AF: thuistaal van Noord-Afrika; LAND: geboorteland ouders; GEZI: onvolledig gezin; GELO: geloof; ISLA: Islamitisch geloof.

De verschillen tussen de onderscheiden groepen leerlingen beschrijven we als volgt:

- In vergelijking met meisjes hebben jongens naar het oordeel van de leerkrachten meer externaliserende gedragsproblemen ($d = .48$) en meer last van hyperactiviteit/aandachtstekort ($d = .55$). Daarnaast vertonen jongens minder prosociaal gedrag ($d = -.74$) en hebben zij iets meer problemen met leeftijdsgenoten ($d = .22$). De verschillen tussen jongens en meisjes met betrekking tot internaliserend probleemgedrag (d.w.z. emotionele en depressieve symptomen) zijn verwaarloosbaar of klein.
- Zittenblijvers hebben meer externaliserende gedragsproblemen en meer ADHD-achtige problematiek dan niet-zittenblijvers, maar niet meer of minder problemen met leeftijdsgenoten.
- Kinderen van middelmatig opgeleide ouders hebben volgens hun leerkrachten meer problemen met leeftijdsgenoten en wat meer emotionele problemen dan kinderen van hoog opgeleide ouders.
- In vergelijking met kinderen van hoog opgeleide ouders hebben kinderen van laag opgeleide ouders duidelijk meer externaliserende problematiek ($d = -.85$), wat meer ADHD-achtig gedrag, minder prosociaal gedrag en iets meer emotionele symptomen.
- Kinderen die thuis (ook) een andere taal dan Nederlands spreken, hebben volgens hun leerkrachten meer externaliserende gedragsproblemen en gedragen zich iets minder prosociaal dan kinderen die thuis alleen Nederlands spreken. Leerlingen die thuis (ook) een taal van Turkije spreken, vertonen naar het oordeel van hun leerkrachten wat meer externaliserende gedragsproblemen en gedragen zich duidelijk minder prosociaal dan kinderen waar thuis geen taal van Turkije gesproken wordt. Voor kinderen die thuis (ook) een taal van Noord-Afrika spreken, rapporteren leerkrachten wat meer externaliserend probleemgedrag en wat meer problemen met leeftijdsgenoten.

- Kinderen van wie een of beide ouders niet in Nederland geboren zijn, hebben naar het oordeel van de leerkrachten meer externaliserende gedragsproblemen en gedragen zich wat minder prosociaal dan kinderen van Nederlandse ouders.
- Kinderen die leven in een onvolledig gezin hebben volgens de leerkrachten meer externaliserende gedragsproblemen en wat meer depressieve symptomen dan kinderen uit een volledig gezin waarin vader en moeder aanwezig zijn.
- Kinderen die geloven onderscheiden zich qua prosociaal gedrag en externaliserende en internaliserende gedragsproblematiek niet van kinderen die niet geloven. De specifieke groep Islamitische leerlingen kent volgens de leerkrachten wat meer externaliserende gedragsproblemen en gedraagt zich wat minder prosociaal.

7.7 Relaties met sociale en cognitieve uitkomsten

In hoeverre hangt het (probleem)gedrag van de leerlingen samen met andere indicatoren van de sociale opbrengsten? De samenhang varieert van verwaarloosbaar tot middelmatig. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het patroon van correlaties met zelfbeeld, motivatie, zelfbeschermende denkfouten, inlevingsvermogen en school- en klasklimaat dat is weergegeven in tabel 7.11.

De correlaties in tabel 7.11 variëren van verwaarloosbaar tot middelmatig en zijn over het algemeen goed interpreteerbaar. Zo hebben leerlingen die volgens hun leerkracht problemen met leeftijdgenoten hebben een minder positief beeld van de acceptatie door leeftijdgenoten ($r = -.34$) en gaan depressieve symptomen gepaard met een negatievere algemene zelfwaardering en een negatiever sociaal zelfbeeld (r resp. $-.54$ en $-.40$). Daarnaast neigen leerlingen met externaliserende, internaliserende en specifieke gedragsproblemen sterker tot zelfbeschermende denkfouten die een belangrijke rol spelen in het ontstaan van onder meer agressief gedrag (zie ook hoofdstuk 10) en gaat het hebben van gedragsproblemen samen met een tekort aan inlevingsvermogen (zie ook hoofdstuk 9). Opvallend is de zeer hoge samenhang tussen de frequentie van prosociaal gedrag en inlevingsvermogen ($r = .78$). Tot slot vertonen de diverse vormen van probleemgedrag een overwegend zwakke tot middelmatige samenhang in de veronderstelde richting met de diverse indicatoren van een positief, veilig en ordelijk klimaat op school en in de klas (zie ook hoofdstuk 14). Zo hebben leerlingen met depressieve symptomen een minder positieve beleving van hun school, leerkracht en klasgenoten en rapporteren zij meer agressieve gebeurtenissen in de klas en een minder ordelijk klasklimaat. Fekkes, Pijpers en Verloove-Vanhorick (2004) kwamen tot een vergelijkbare conclusie met betrekking tot de relatie tussen het slachtoffer zijn van pesten en depressieve klachten (zoals hoofdpijn, slapeloosheid, buikpijn, bedplassen, vermoeidheid en neerslachtigheid).

Tabel 7.11 Correlaties van sociaal (probleem)gedrag met andere indicatoren van de sociale opbrengsten

	Gedrags- proble- men	ADHD- achtige proble- men	Proble- men met leeftijds- genoten	Prociaal gedrag	Totale pro- bleem- score	Emotio- nele sympto- men	Depres- sieve sympto- men
ZELFBEELD							
Algemene zelfwaardering	-.03	-.08	-.11	.03	-.13	-.12	-.54
Sociaal zelfbeeld: sociale acceptatie door leeftijdgenoten	-.06	-.04	-.34	.11	-.22	-.19	-.39
Sociaal zelfbeeld: eigen sociale vaardigheden	.08	.02	-.15	.05	-.08	-.16	-.29
Sociaal zelfbeeld totaal	.01	-.01	-.29	.09	-.17	-.21	-.40
Zelfbeeld: zelfvertrouwen in schoolse taken	.01	-.15	-.01	-.01	-.11	-.12	-.23
Zelfbeeld lezen (beleving eigen competentie in lezen)	-.02	-.19	-.02	.02	-.11	-.04	-.11
Zelfbeeld rekenen (beleving eigen competentie in rekenen)	.00	-.22	-.07	-.06	-.21	-.24	-.22
Zelfstandigheid en initiatief (leerkrachtoordeel)	-.29	-.51	-.30	.36	-.55	-.38	-.11
MOTIVATIE							
Algemene motivatie voor leren: Inzet en volharding	-.06	-.20	-.02	.12	-.15	-.09	-.18
Intrinsieke motivatie lezen	-.13	-.22	.01	.16	-.13	-.01	.00
Intrinsieke motivatie rekenen	.03	-.11	.00	.00	-.09	-.12	-.14
Intrinsieke, autonome prestatie motivatie VO	.08	-.01	.07	-.06	.05	.02	-.09
Extrinsieke, niet autonome prestatie motivatie VO	.06	.08	.08	-.10	.10	.04	.09
Interesse in leren (leerkrachtoordeel)	-.39	-.61	-.20	.37	-.55	-.25	-.14
Motivatie voor leren (leerkrachtoordeel)	-.42	-.70	-.25	.38	-.65	-.38	-.14
ZELFBESCHERMENDE DENKFOUTEN							
Zelfcentrerend	.23	.25	.04	-.23	.19	.01	.18
Secundaire denkfouten	.32	.25	.17	-.26	.28	.08	.34
Anderen de schuld geven	.36	.26	.14	-.27	.28	.04	.24
Goedpraten/verkeerd labelen	.23	.21	.04	-.20	.18	.01	.22
Uitgaan van het ergste	.25	.17	.26	-.21	.29	.15	.41
Fysieke agressie	.31	.24	.11	-.26	.24	.01	.19
Oppositieel opstandig gedrag	.30	.26	.16	-.26	.29	.10	.37
Relationele agressie	.17	.17	-.02	-.15	.11	-.04	.14
Totaal denkfouten	.30	.26	.12	-.27	.26	.05	.28
INLEVINGSVERMOGEN							
Inlevingsvermogen (leerlingen vragenlijst)	-.18	-.20	-.13	.30	-.18	.02	.17
Inlevingsvermogen (beoordelingslijst leerkracht)	-.49	-.40	-.48	.78	-.57	-.25	-.05
SCHOOL- EN KLASKLIMAAT							
Beleving school	-.28	-.20	-.18	.23	-.28	-.15	-.30
Beleving docent leerkracht als persoon	-.19	-.12	-.03	.17	-.12	-.02	-.28
Beleving leerkracht als vakdocent	-.10	-.15	-.02	.11	-.13	-.07	-.28
Beleving verwachtingen leerkracht	-.16	-.24	-.01	.09	-.18	-.06	-.21
Beleving relaties met klasgenoten	-.19	-.11	-.30	.19	-.26	-.17	-.38
Beleving school, leerkracht en klasgenoten	-.24	-.20	-.15	.21	-.25	-.12	-.38
Agressief gedrag in de klas totaal	.31	.27	.11	-.19	.27	.06	.29
Leerling dader en klasgenoten slachtoffer	.29	.25	.05	-.17	.22	.01	.22
Leerling slachtoffer van klasgenoten	.27	.26	.21	-.18	.30	.09	.29
Leerkracht dader	.20	.16	.02	-.12	.15	.05	.21
Leerkracht slachtoffer	.22	.15	.01	-.13	.16	.06	.20
Ordelijk klasklimaat	.15	.15	.10	-.14	.17	.07	.27

Tabel 7.12 toont de correlaties met de prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs. De correlaties tussen de vijf gedragsmaten en de leerprestaties variëren van zwak tot middelmatig. Opvallend is de lage samenhang met prosociaal gedrag. Kinderen die rekening houden met de gevoelens van anderen, makkelijk met anderen delen, behulpzaam zijn en aardig zijn tegen jongere kinderen behalen dus geen hogere prestaties dan leerlingen die dat niet of in mindere mate doen. Kijken we naar de totaalscore voor externaliserend probleemgedrag, dan blijken leerlingen met veel van deze problemen gemiddeld wat lagere prestaties te behalen op de Eindtoets Basisonderwijs dan leerlingen met minder van deze problemen ($r = -.29$). Inspectie van de correlaties doet vermoeden dat het aspect Hyperactiviteit/aandachtstekort hier een grotere bijdrage aan levert dan de aspecten Gedragsproblemen en Problemen met leeftijdsgenoten.

Tabel 7.12 Correlaties van sociaal (probleem)gedrag met de prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs

	Standaard-score	Taal	Begrijpend lezen	Rekenen-wiskunde	Studie-vaardigheid	Wereld-oriëntatie
Gedragsproblemen	-.16	-.18	-.17	-.08	-.15	-.13
Hyperactiviteit/aandachtstekort	-.35	-.33	-.31	-.29	-.29	-.22
Problemen met leeftijdsgenoten	-.06	-.07	-.08	-.06	-.03	.03
Prosociaal gedrag	.04	.10	.12	-.04	.04	.02
Totale Probleemscore	-.29	-.27	-.26	-.25	-.23	-.16
Emotionele symptomen	-.18	-.13	-.14	-.22	-.12	-.10
Depressieve symptomen	-.14	-.11	-.09	-.15	-.12	-.12

7.8 Samenvatting en discussie

Haalbaarheid

Behalve een reguliere peiling is de Peiling Sociale Competentie ook een haalbaarheidsstudie. De analyse van de verschillende aspecten van sociaal (probleem)gedrag geeft weinig aanleiding om aan kwaliteit van de meting te twijfelen. De onderscheiden aspecten van externaliserende, internaliserende en specifieke gedragsproblematiek zijn voldoende betrouwbaar gemeten en hun samenhang is niet zo hoog dat getwijfeld moet worden aan de onderscheidbaarheid. Verder is de gevonden samenhang in de veronderstelde richting en goed interpreteerbaar. Wel blijken emotionele en depressieve symptomen een zwakkere samenhang te vertonen dan men zou verwachten op basis van het gegeven dat beide indicatoren van sociaal probleemgedrag op internaliserende problematiek betrekking hebben. Een eerste mogelijke verklaring is een methode-effect: de emotionele symptomen zijn vastgesteld via het oordeel van de leerkracht en depressieve symptomen via zelfrapportage van leerlingen. Een tweede verklaring is dat de beide schalen zeer verschillende vormen van internaliserende problematiek beogen te meten. Zo meet de schaal Emotionele symptomen een aantal aspecten die in de Depressieschaal ontbreken, met name psychosomatische problematiek (hoofdpijn, buikpijn, misselijkheid), zenuwachtigheid en angst.

Tussen klassen bestaan relatief grote verschillen in de mate van sociale gedragsproblematiek. Zo heeft de ene leerkracht in zijn of haar klas meer te maken met ADHD-achtige problematiek dan de andere leerkracht en hetzelfde geldt voor emotionele symptomen zoals hoofdpijn, buikpijn, misselijkheid, zich zorgen maken, in de put zitten, zenuwachtig zijn en snel angstig zijn. Depressie lijkt daarentegen een typisch persoonskenmerk. De mate waarin leerlingen hieronder te lijden hebben is in alle klassen bij benadering gelijk. Tot slot blijkt de meting van sociaal probleemgedrag niet vertekend door sociale wenselijkheid.

De samenhang met andere indicatoren van de sociale opbrengsten varieert van verwaarloosbaar tot middelmatig. Het patroon van correlaties is over het algemeen goed interpreteerbaar. Zo hebben leerlingen die volgens hun leerkracht problemen met leeftijdgenoten hebben een minder positief beeld van de acceptatie door leeftijdgenoten en gaan depressieve symptomen gepaard met een negatievere algemene zelfwaardering en een negatiever sociaal zelfbeeld. Daarnaast neigen leerlingen met externaliserende, internaliserende en specifieke gedragsproblemen sterker tot zelfbeschermende denkfouten die een belangrijke rol spelen in het ontstaan van onder meer agressief gedrag en gaat het hebben van gedragsproblemen samen met minder inlevingsvermogen. Tot slot vertonen de diverse vormen van probleemgedrag een overwegend zwakke tot middelmatige samenhang in de veronderstelde richting met de diverse aspecten van een positief, veilig en ordelijk klimaat op school en in de klas. Zo denken leerlingen met depressieve symptomen minder positief over hun school, leerkracht en klasgenoten en rapporteren zij meer agressieve gebeurtenissen in de klas en een minder ordelijk klasklimaat.

De analyse van de relatie met de leerprestaties op de Eindtoets Basisonderwijs laat onder meer zien dat kinderen met ADHD-achtige problematiek gemiddeld lagere prestaties behalen dan kinderen die hier geen last van hebben.

Niveaupeiling

Naast een haalbaarheidsstudie is de Peiling Sociale Competentie ook een reguliere peiling naar het niveau van de sociale opbrengsten. Volgens de leerkrachten gedraagt de overgrote meerderheid van de leerlingen zich op een prosociale manier. Zij houden rekening met de gevoelens van anderen, delen gemakkelijk met andere leerlingen, zijn behulpzaam, zijn aardig tegen jongere kinderen en bieden vaak vrijwillig hulp aan anderen. De vier typen probleemgedrag komen weinig voor. Het minst frequent zijn externaliserende gedragsproblemen die samenhangen met een gebrekkige impulsbeheersing, ongehoorzaamheid, vechten en pesten, liegen, bedriegen en diefstal. Weinig leerlingen hebben volgens opgave van de leerkrachten problemen met leeftijdgenoten of lijden onder emotionele symptomen zoals hoofdpijn, buikpijn, misselijkheid, zich zorgen maken, in de put zitten, zenuwachtig zijn en snel angstig zijn. Tot slot heeft de gemiddelde leerling naar eigen zeggen weinig last van depressieve symptomen zoals somberheid, verdriet, huilbuien, geringe zelfwaardering, concentratieproblemen en slapeloosheid.

Toepassing van de verschillende normen doet vermoeden dat de groepen leerlingen die vanwege hun gedrag mogelijk extra aandacht en begeleiding behoeven niet groot zijn. Het grootst is de groep met ADHD-achtige gedragsproblematiek. Afhankelijk van welke normen refereert, gaat het om 11% tot 16% van de leerlingen.

Verschillen tussen groepen leerlingen

De analyse van de verschillen tussen groepen laat zien bij welke groepen leerlingen prosociaal en probleemgedrag het meest voorkomen. De groepen met relatief veel sociaal probleemgedrag zijn jongens (externaliserende en ADHD-achtige problematiek), kinderen van laag opgeleide ouders (externaliserende problematiek), kinderen van wie een of beide ouders in een ander land dan Nederland geboren zijn en/of die thuis een taal van Turkije of Noord-Afrika spreken (externaliserende problematiek) en kinderen uit onvolledige gezinnen waar vader en/of moeder thuis ontbreken (iets meer externaliserende problematiek en licht verhoogde depressieve symptomen). Met betrekking tot internaliserende problematiek zijn verder geen duidelijke groepen aan te wijzen met meer of minder emotionele of depressieve symptomen.

8 Burgerschapsattituden en -vaardigheden

8 Burgerschapsattituden en -vaardigheden

8.1 Inleiding

De laatste jaren heeft burgerschap een prominente plaats gekregen in het overheidsbeleid en de wet- en regelgeving. Scholen hebben de opdracht de ontwikkeling van burgerschap te bevorderen en de Inspectie ziet erop toe dat dat ook daadwerkelijk gebeurt. Zoals uiteengezet in de domeinbeschrijving in hoofdstuk 2, is aansluiting gezocht bij de definitie en instrumentatie van burgerschapscompetentie van Ten Dam e.a. (2003; 2010b). Kort samengevat definiëren zij burgerschapscompetentie als het vermogen tot adequaat handelen in sociale situaties die zich voordoen in het dagelijkse leven. Daartoe moeten kinderen vier sociale taken kunnen uitvoeren: democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten en omgaan met verschillen tussen mensen. De negen attituden en vaardigheden die daartoe nodig zijn (naast kennis en reflectie), zijn beschreven in onderstaand overzicht (Ten Dam e.a., 2010b):

Aspect	Omschrijving
Burgerschapsattituden	
Attitude democratisch handelen 1: Ieders stem willen horen	De bereidheid om ieders stem te horen en de dialoog aan te gaan.
Attitude democratisch handelen 2: Kritische bijdrage willen leveren	De bereidheid om een actieve, kritische bijdrage te leveren.
Attitude maatschappelijk verantwoord handelen	De bereidheid om zich sociaal rechtvaardig op te stellen (niemand uitsluiten), zorg te dragen en te helpen, en de ander en het milieu niet door eigen gedrag te schaden.
Attitude omgaan met conflicten	De bereidheid om conflicten te onderzoeken, het standpunt van anderen serieus te nemen en samen naar een acceptabele oplossing te zoeken.
Attitude omgaan met verschillen tussen mensen	De bereidheid om andermans opvattingen en leefstijl te leren kennen en positief te staan tegenover verschillen tussen mensen.
Burgerschapsvaardigheden	
Democratisch handelen 1: Eigen standpunt naar voren kunnen brengen	De vaardigheid om het eigen standpunt naar voren te kunnen brengen (en op te komen voor je eigen mening).
Democratisch handelen 2: Naar standpunten van anderen kunnen luisteren	De vaardigheid om naar standpunten van anderen te kunnen luisteren.
Maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten	De vaardigheid om naar anderen te luisteren, zich in de ander te verplaatsen en win-win oplossingen te zoeken. Anders gezegd: invoelingsvermogen en begrip tonen voor de ander.
Omgaan met verschillen tussen mensen	De vaardigheid om zich in onbekende sociale situaties te bewegen en zich aan te passen aan andermans wensen en gewoonten.

8.2 Instrumentatie

In de Peiling Sociale Competentie is gebruikgemaakt van het Meetinstrument Burgerschapscompetenties. Het instrument is bedoeld om evaluatieve uitspraken te doen over het vermogen van leerlingen om als burger in een democratische en pluriforme samenleving te handelen.

Daarnaast is het instrument gericht op het doen van evaluatieve uitspraken over de effecten van onderwijs op de burgerschapscompetenties van leerlingen (Ten Dam e.a., 2010b). De vragenlijst meet het vermogen tot adequaat handelen in sociale situaties die zich voordoen in het dagelijkse leven. De inhoud van de vragenlijst is vastgesteld op basis van een uitgebreide internationale literatuurstudie naar onderwijs en burgerschap (Ten Dam & Volman, 2007). In de Peiling Sociale Competentie zijn de burgerschapsattituden en -vaardigheden van de leerlingen in kaart gebracht met de overeenkomstige onderdelen van deze vragenlijst; de onderdelen kennis en reflectie zijn niet aan de leerlingen voorgelegd. Voor deze vragenlijst is gekozen omdat dit instrument aan eisen van betrouwbaarheid en validiteit voldoet (Ten Dam e.a., 2010b).

De vragenlijst is opgebouwd rond vier sociale taken die kinderen als burgers in onze samenleving moeten kunnen vervullen: democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten, en omgaan met verschillen tussen mensen. Elk van deze taken is in de vier componenten uiteengelegd: kennis, reflectie, attitude en vaardigheid. In de Peiling Sociale Competentie zijn zoals gezegd alleen de attitude- en vaardigheidsaspecten van burgerschapscompetentie gemeten. Voor het niet opnemen van de onderdelen kennis en reflectie van burgerschapscompetentie waren er drie redenen. Een eerste reden is dat de cognitieve dimensie van de sociale opbrengsten met het *Interview Sociale Informatieverwerking*, de *Sociomorele Reflectievragenlijst* en de vragenlijst *Zelfbeschermende denkfouten* al sterk in de peiling vertegenwoordigd is. Een tweede reden is de recente peiling naar het niveau van de cognitieve opbrengsten van burgerschapsvorming bij dezelfde doelgroep (Wagenaar, Van der Schoot & Hemker, 2012). Tot slot is afgezien van de onderdelen kennis en reflectie om de afnametijd voor de leerlingen te beperken. Achteraf bleek uit de door de proefleiders ingevulde afnameprotocollen dat de leerlingen ruimschoots de tijd hadden om de vragenlijsten in te vullen. Zo gezien is het jammer dat de onderdelen kennis en reflectie niet ook zijn afgenomen. Daardoor zijn alleen uitspraken over het niveau van de burgerschapsattituden en -vaardigheden van de leerlingen mogelijk, en niet over burgerschapscompetentie in zijn totaliteit.

In de vragenlijst zijn de attitude-items ondergebracht in de rubriek 'Hoe jij vindt dat mensen met elkaar om moeten gaan' en de vaardigheidsitems in de rubriek 'Hoe goed jij met andere mensen kunt omgaan'. Daarbij zijn de attitude-items in een willekeurige volgorde aan de leerlingen aangeboden en hetzelfde geldt voor de vaardigheidsitems. Dit is gedaan om antwoordtendenties die tot een kunstmatig hoge betrouwbaarheid (interne consistentie) kunnen leiden tegen te gaan.

De uitspraken over burgerschapsattituden gaan over wat leerlingen met betrekking tot de vier sociale taken vinden (meningen), willen en bereid zijn te doen (Ten Dam e.a., 2010b). De vraagstelling bij de uitspraken luidt: 'Hoe goed passen de volgende uitspraken bij jou?'. Een voorbeelduitspraak is: 'Ik vind het leuk om iets te weten van verschillende soorten geloof'. De antwoordmogelijkheden zijn: 1) past helemaal niet bij mij, 2) past niet erg bij mij, 3) past wel wat bij mij, en 4) past helemaal bij mij. De uitspraken over burgerschapsvaardigheden betreffen de inschatting van de eigen vaardigheid in de uitvoering van de vier sociale taken. De vraagstelling luidde: 'Hoe goed ben jij hier in?'. Een voorbeeld is: 'Bij een ruzie een oplossing vinden waarmee iedereen tevreden is'. De antwoordmogelijkheden zijn: 1) helemaal niet goed, 2) niet zo goed, 3) best wel goed, en 4) heel goed.

Overeenkomstig Ten Dam e.a. (2010a) zijn scores voor de negen attitude- en vaardigheids-schalen verkregen door het gemiddelde te berekenen over de scores van de desbetreffende items. Tabel 8.1 vermeldt het aantal items per schaal en de interne consistentie (Cronbach's alfa).

Tabel 8.1 Aantal items en interne consistentie van de negen schalen

Schalen	Aantal items	Interne consistentie (Cronbach's alfa)
Burgerschapsattituden		
Attitude democratisch handelen 1: Ieders stem willen horen	3	.76
Attitude democratisch handelen 2: Kritische bijdrage willen leveren	3	.69
Attitude maatschappelijk verantwoord handelen	6	.71
Attitude omgaan met conflicten	6	.84
Attitude omgaan met verschillen tussen mensen	6	.84
Burgerschapsvaardigheden		
Democratisch handelen 1: Eigen standpunt naar voren kunnen brengen	3	.71
Democratisch handelen 2: Naar standpunten van anderen kunnen luisteren	3	.68
Maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten	5	.77
Omgaan met verschillen tussen mensen	4	.61
Burgerschapsattituden totaal	24	.92
Burgerschapsvaardigheden totaal	15	.87

8.3 Resultaten

8.3.1 Burgerschapsattituden en -vaardigheden

De uitspraken waarmee de vijf attituden die deel uitmaken van burgerschapscompetentie zijn vastgesteld zijn weergegeven in tabel 8.2. Het minst herkennen leerlingen zich in de uitspraken 'Ik vind het leuk om iets te weten van verschillende soorten geloof' en 'Ik wil graag met anderen praten over wat er in de wereld gebeurt'. Het meest op zichzelf van toepassing vinden zij de uitspraken 'Als ik ruzie heb, ben ik bereid een oplossing te zoeken waar we allebei tevreden mee kunnen zijn' en 'Als een klasgenoot lang ziek is, vind ik dat er iemand uit de klas bij hem op bezoek moet gaan'.

Tabel 8.2 De burgerschapsattituden (rijpercentages optellend tot honderd procent)

	Past helemaal niet bij mij	Past niet erg bij mij	Past wel wat bij mij	Past helemaal bij mij
Attitude democratisch handelen 1: Ieders stem willen horen				
Mensen moeten goed naar elkaar luisteren, ook al verschillen ze van mening.	2	15	62	21
Als iemand in de klas het ergens mee oneens is, moet hij/zij de kans krijgen om dat uit te leggen.	1	8	62	29
In een discussie moet iedereen de kans krijgen om iets te zeggen.	1	7	59	33
Attitude democratisch handelen 2: Kritische bijdrage willen leveren				
Ik wil graag met anderen praten over wat er in de wereld gebeurt.	9	34	43	14
Als we in de klas praten over een onderwerp uit het nieuws, wil ik daar ook wel iets over zeggen	5	27	47	21
Ik vind het belangrijk dat kinderen en jongeren zich inzetten voor een rechtvaardige wereld.	3	21	53	22
Attitude maatschappelijk verantwoord handelen				
Mensen die genoeg verdienen, moeten samen zorgen voor de mensen die het minder goed hebben.	4	24	52	20
Als een klasgenoot van mij op straat wordt uitgescholden, wil ik voor hem of haar opkomen.	2	15	50	32
Als ik met vrienden in het park een picknick heb gehad, is het normaal dat we de rommel opruimen.	1	10	51	37
Je moet sorry zeggen als je iets hebt gedaan waar de ander verdriet van heeft.	2	8	54	36
Het is normaal dat je meehelpt in het huishouden (bijvoorbeeld met afwassen, tafeldekken, opruimen, schoonmaken).	6	20	49	26
Als een klasgenoot lang ziek is, vind ik dat er iemand uit de klas bij hem op bezoek moet gaan.	4	23	47	25
Attitude omgaan met conflicten				
Als ik ruzie heb, wil ik rekening houden met de ander.	7	32	46	15
Als ik ruzie heb, wil ik met de ander goed blijven omgaan, ook als we het niet eens worden.	3	21	56	20
Als ik ruzie heb, probeer ik de ander serieus te nemen.	5	23	54	19
Als ik ruzie heb, wil ik uitzoeken waar we het eens zijn en waar we van mening verschillen.	7	32	46	15
Als ik ruzie heb, ben ik bereid een oplossing te zoeken waar we allebei tevreden mee kunnen zijn.	4	20	54	21
Als ik ruzie heb, wil ik wel toegeven als ik merk dat ik ongelijk heb.	7	26	51	15
Attitude omgaan met verschillen				
Ik ben er nieuwsgierig naar hoe mensen in andere landen leven.	4	18	49	30
Ik vind het goed iets te leren over andere culturen.	5	24	46	25
Ik vind het leuk om iets te weten van verschillende soorten geloof.	13	35	35	17
Versillen in culturen maken het leven leuker.	5	23	49	23
Ik vind het leuk om mensen te kennen die een geloof hebben.	6	32	46	16
Ik vind het leuk om met mensen om te gaan die andere gewoonten hebben dan ik.	5	27	52	16

De uitspraken waarmee de vier vaardigheden die deel uitmaken van burgerschapscompetentie gemeten zijn, zijn opgenomen in tabel 8.3. De inschatting van de eigen vaardigheid is het minst hoog als het gaat om 'Bij een ruzie begrijpen wat de ander voelt', 'Bij een ruzie een oplossing verzinnen waarmee iedereen tevreden is' en 'Je voorstellen hoe een ander zich voelt als jij een mening over hem of haar geeft'. Het meest vaardig vinden de leerlingen zichzelf als het gaat om 'Opkomen voor je eigen mening', 'Vasthouden aan je eigen mening, als je echt gelijk hebt' en 'Na een ruzie weer vrienden maken'.

Tabel 8.3 De inschatting van de eigen burgerschapsvaardigheid (rijpercentages optellend tot honderd procent)

	Helemaal niet goed	Niet zo goed	Best wel goed	Heel goed
Democratisch handelen 1: Eigen standpunt naar voren kunnen brengen				
In een discussie duidelijk maken wat je vindt.	1	17	63	19
Vasthouden aan je eigen mening, als je echt gelijk hebt.	1	9	55	35
Opkomen voor je mening.	1	13	54	31
Democratisch handelen 2: Naar standpunten van anderen kunnen luisteren				
Anderen uit laten spreken.	1	20	57	22
Luisteren naar de redenen waarom anderen iets anders kiezen.	1	11	67	21
Begrijpen hoe een ander denkt.	2	19	60	20
Maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten				
Indenken hoe een ander zich voelt en daarmee rekening houden.	1	16	61	21
Je voorstellen hoe een ander zich voelt als jij een mening over hem of haar geeft.	2	22	57	19
Na een ruzie weer vrienden maken.	2	11	60	27
Begrijpen hoe een ander denkt.	2	19	60	20
Bij een ruzie een oplossing verzinnen waarmee iedereen tevreden is.	3	22	54	21
Omgaan met verschillen				
Je aanpassen aan andermans regels en gewoonten.	1	16	64	18
Je normaal gedragen in een onbekende omgeving.	1	13	61	25
Je taalgebruik aanpassen aan degene met wie je spreekt.	2	20	54	24
Rekening houden met de wensen van anderen als je samen een beslissing moet nemen.	1	12	69	19

De verdeling van de burgerschapsattituden en -vaardigheden is weergegeven in tabel 8.4. Kijken we naar de vijf burgerschapsattituden dan zien we dat de gemiddelden rond het derde schaalpunt 'Past best wel wat bij mij' liggen. De burgerschapsattituden van de gemiddelde achtstegroeper kunnen derhalve als gematigd positief gekarakteriseerd worden. Van de vijf burgerschapsattituden lijken de bereidheid om ieders stem te willen horen en maatschappelijk verantwoord te handelen het sterkst ontwikkeld. Wat minder groot lijkt de bereidheid om met verschillen om te gaan (d.w.z. andermans opvattingen en leefstijl leren kennen en positief staan

tegenover verschillen), de bereidheid om een kritische bijdrage te leveren en de bereidheid om met conflicten om te gaan (d.w.z. conflicten onderzoeken, het standpunt van anderen serieus nemen en samen naar een acceptabele oplossing zoeken).

Tabel 8.4 Verdeling van burgerschapsattituden en -vaardigheden

	N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Std-dev	P10	P25	P75	P90
Attitude democratisch handelen 1: Ieders stem willen horen	2565	1	4	3.15	.01	.53	2.67	3.00	3.67	4.00
Attitude democratisch handelen 2: Kritische bijdrage willen leveren	2558	1	4	2.81	.01	.62	2.00	2.33	3.33	3.67
Attitude maatschappelijk verantwoord handelen	2581	1	4	3.06	.01	.48	2.50	2.83	3.40	3.67
Attitude omgaan met conflicten	2555	1	4	2.81	.01	.58	2.17	2.50	3.17	3.60
Attitude omgaan met verschillen	2555	1	4	2.83	.01	.61	2.00	2.50	3.17	3.67
Democratisch handelen 1: Eigen standpunt naar voren kunnen brengen	2562	1	4	3.13	.01	.52	2.33	3.00	3.67	4.00
Democratisch handelen 2: Naar standpunten van anderen kunnen luisteren	2563	1	4	3.02	.01	.50	2.33	2.67	3.33	3.67
Maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten	2563	1	4	3.00	.01	.49	2.40	2.80	3.20	3.80
Omgaan met verschillen	2562	1	4	3.04	.01	.45	2.50	2.75	3.25	3.75

Nemen we de vier burgerschapsvaardigheden in ogenschouw, dan blijken de gemiddelden rond het derde schaalpunt 'Best wel goed' te liggen. Achtstegroepers schatten hun eigen burgerschapsvaardigheden dus relatief hoog in. Dat geldt in ongeveer gelijke mate voor de beide vaardigheden in het democratisch handelen (d.w.z. eigen standpunten naar voren kunnen brengen en naar standpunten van anderen kunnen luisteren), de vaardigheid in het omgaan met conflicten (d.w.z. naar anderen luisteren, zich in anderen verplaatsen en win-win oplossingen zoeken) en de vaardigheid in het omgaan met verschillen (d.w.z. zich verplaatsen in onbekende sociale situaties en zich aanpassen aan andermans wensen en gewoonten).

8.3.2 Eerste aanzet tot een inhoudelijke norm

Burgerschapscompetentie is een relatief nieuw onderzoeksterrein. Anders dan in het cognitieve domein ontbreken algemeen geaccepteerde en gevalideerde normen voor het interpreteren van attituden of gedrag als volledig onproblematisch, mogelijk problematisch of waarschijnlijk problematisch. Tabel 8.5 toont voor elk aspect van burgerschap het percentage mogelijk problematische leerlingen zoals bepaald op basis van onze voorlopige inhoudelijke norm. Het betreft de groep leerlingen met een gemiddelde schaalscore in het bereik van 1 (Past helemaal niet bij mij) tot 2 (Past niet erg bij mij). Deze leerlingen zijn van mening dat de in positieve termen geformuleerde attituden en vaardigheden niet of helemaal niet bij hen passen. Vooralsnog gaan wij ervan uit dat er zich binnen deze groep leerlingen bevinden van wie de burgerschapsattituden en -vaardigheden te wensen overlaten en die mogelijk extra aandacht of begeleiding behoeven.

Tabel 8.5 Percentage leerlingen met mogelijk problematische burgerschapsattituden en -vaardigheden

	Percentage
Attitude democratisch handelen 1: Ieders stem willen horen	4
Attitude democratisch handelen 2: Kritische bijdrage willen leveren	15
Attitude maatschappelijk verantwoord handelen	2
Attitude omgaan met conflicten	10
Attitude omgaan met verschillen	10
Democratisch handelen 1: Eigen standpunt naar voren kunnen brengen	4
Democratisch handelen 2: Naar standpunten van anderen kunnen luisteren	5
Maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten	3
Omgaan met verschillen	2

8.4 Interne structuur

De begripsvaliditeit van de meting van burgerschapshoudingen en -vaardigheden moet in eerste instantie blijken uit de interne structuur ofwel de dimensionaliteit. Aan de constructie van de vragenlijst burgerschap ligt een facetontwerp ten grondslag met twee facetten: het onderscheid in kennis, reflectie, attitude en vaardigheid en het onderscheid in vier sociale taken. Burgerschapscompetentie is hiermee geconceptualiseerd als een meerdimensioneel construct. Daarnaast is het ook een hiërarchisch georganiseerd construct met drie niveaus: lagere-orde factoren (schalen), hogere-ordefactoren (facetten) en de alles overstijgende factor burgerschapscompetentie. Als deze complexe interne structuur hout snijdt, zou die ook in de gegevens terug te vinden moeten zijn.

In de toetsingsfase van het valideringsproces (Cronbach, 1970) zijn er tenminste drie situaties die aanleiding geven om de begripsvaliditeit van een meting in twijfel te trekken. Ten eerste kunnen gemeten begrippen perfect samenhangen. Het onderscheid is dan empirisch betekenisloos. Dit kan aanleiding zijn om de theorie (en het instrument) te vereenvoudigen door het onderscheid in de desbetreffende begrippen te laten vallen. Ten tweede kan er sprake zijn van een niet perfecte samenhang van de begrippen, terwijl de richting van het verband anders is dan op grond van theorie te verwachten valt. Ook dan is er aanleiding om de validiteit van de theorie en/of de meting in twijfel te trekken. Ten derde kunnen de veronderstelde begrippen geen enkele of slechts een geringe samenhang vertonen. Ze kunnen dan niet meer worden beschouwd als behorend tot hetzelfde overkoepelende begrip. Het ware dan beter om te spreken van afzonderlijke, op zichzelf staande begrippen. Er is sprake van convergente validiteit als een gemeten begrip relatief hoog samenhangt met verwante begrippen en van discriminante validiteit als er sprake is van een ontbrekende of een relatief lage samenhang met niet verwante of minder verwante begrippen (Campbell & Fiske, 1959).

Overeenkomstig de eis van convergente en discriminante validiteit zouden de vijf burgerschapsattituden hoger met elkaar moeten correleren dan met de vier burgerschapsvaardigheden (en zouden de vier burgerschapsvaardigheden hoger met elkaar moeten correleren dan met de vijf burgerschapsattituden). Volgens dezelfde eis zouden de correlaties tussen attitude en vaardigheid binnen de vier sociale taken hoger moeten zijn dan de overeenkomstige correlaties tussen de vier sociale taken. Evenzeer zouden de beide specifieke vaardigheden van democratisch handelen hoger met elkaar moeten samenhangen dan met beide niet-verwante vaardigheden in het omgaan met conflicten en verschillen (en zouden de beide democratische attituden hoger met elkaar moet samenhangen dan met de drie andere niet-verwante attituden met betrekking tot maatschappelijk verantwoord handelen en het omgaan met conflicten en

verschillen. De correlaties in tabel 8.6 geven inzicht in de interne structuur van de meting van burgerschapsattituden en -vaardigheden.

Tabel 8.6 Correlaties tussen de negen burgerschapsattituden en -vaardigheden

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Attitude democratisch handelen 1: Ieders stem willen horen	1.00								
2 Attitude democratisch handelen 2: Kritische bijdrage willen leveren	.47	1.00							
3 Attitude maatschappelijk verantwoord handelen	.63	.56	1.00						
4 Attitude omgaan met conflicten	.65	.48	.63	1.00					
5 Attitude omgaan met verschillen	.47	.62	.53	.49	1.00				
6 Democratisch handelen 1: Eigen standpunt naar voren kunnen brengen	.23	.32	.23	.14	.21	1.00			
7 Democratisch handelen 2: Naar standpunten van anderen kunnen luisteren	.57	.30	.47	.52	.31	.26	1.00		
8 Maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten	.59	.38	.54	.62	.38	.33	.76	1.00	
9 Omgaan met verschillen	.52	.35	.49	.51	.36	.32	.63	.66	1.00

De interne structuur van de meting van burgerschapsattituden en -vaardigheden kan als volgt worden beschreven:

- De correlaties tussen de vijf attituden onderling (rood) en tussen de vier vaardigheden onderling (groen) zouden hoger moeten zijn dan die tussen attituden en vaardigheden (blauw). Dat is echter lang niet altijd het geval. Zo correleert de eerste 'democratische' vaardigheid in het naar voren kunnen brengen van het eigen standpunt nauwelijks hoger met de drie andere vaardigheden dan met de vijf burgerschapsattituden.
- De correlaties tussen attitude en vaardigheid zouden binnen de vier sociale taken hoger moeten zijn dan de overeenkomstige correlaties tussen de vier sociale taken. Ook dit is lang niet altijd het geval. Zo is de correlatie tussen de attitude met betrekking tot het omgaan met verschillen en de vaardigheid in het omgaan met verschillen slechts .36.
- De twee schalen voor de vaardigheid in het democratisch handelen zouden hoger met elkaar moeten samenhangen dan met andere vaardigheidsschalen, maar hun beider correlatie is met .26 de laagste van alle correlaties tussen de vier vaardigheden. Hetzelfde geldt voor de twee schalen voor een democratische attitude met een correlatie van slechts .47.
- De beide attituden met betrekking tot democratisch handelen zouden hoger moeten samenhangen met de beide vaardigheden in democratisch handelen dan met de andere drie vaardigheden, maar de 'democratische' attituden om ieders stem te willen horen en een kritische bijdrage te willen leveren hangen slechts in beperkte mate samen met de vaardigheid in het naar voren kunnen brengen van het eigen standpunt als onderdeel van democratisch handelen ($r = .23$ en $.32$).

In een hier niet gerapporteerde factoranalyse (PCA met varimaxrotatie en een gedwongen tweefactor oplossing; percentage verklaarde variantie 66%) blijken de negen schalen zich niet helemaal zoals verwacht te gedragen. De vier vaardigheidsschalen laden hoog op de eerste factor die we als een vaardigheidsfactor interpreteren (zonder substantiële bijladingen op de tweede factor). Op de tweede factor hebben alleen de attitudeschaal 'Kritische bijdrage willen leveren' en 'Attitude omgaan met verschillen' unieke hoge ladingen (d.w.z. geen substantiële bijladingen op de vaardigheidsfactor). De overige drie attitudeschalen 'Attitude omgaan met

conflicten', 'Attitude maatschappelijk verantwoord handelen' en 'Attitude democratisch handelen: leiders stem willen horen' blijken ongeveer even hoog of hoger op de vaardigheidsfactor te laden dan op hun 'eigen' attitudefactor.

Al met al geeft het correlatiepatroon aanleiding tot twijfel aan de begripsvaliditeit van de meting van de beide componenten van burgerschapscompetentie. De twijfel geldt in het bijzonder de zuiverheid van het onderscheid tussen attitudes en vaardigheden in relatie tot de vier sociale taken.

8.5 Verschillen tussen klassen

De vragenlijst Burgerschapscompetenties is ook gericht op het doen van evaluatieve uitspraken over de effecten van onderwijs op de burgerschapscompetenties van leerlingen (Ten Dam e.a., 2010b). Een relevante vraag is dan in hoeverre de attitudes en vaardigheden die deel uitmaken van burgerschapscompetentie in de ene klas gunstiger zijn dan in de andere klas. Klassen zouden 'van nature' van elkaar kunnen verschillen ten gevolge van verschillen in de samenstelling van de leerlingenpopulatie. Daarnaast zou men verschillen tussen klassen kunnen verwachten omdat leerkrachten verschillen in de tijd die ze in hun klas aan burgerschap besteden en de manier waarop dat gebeurt (Wagenaar e.a., 2012). Van de andere kant blijft burgerschap volgens de Inspectie van het Onderwijs (2011a) "vaak steken in een bundeling van meer of minder toevallige activiteiten en projecten, die scholen als invulling van de burgerschapsopdracht zien (p. 272)". We verwachten daarom niet dat de verschillen tussen klassen in burgerschapscompetentie bijzonder groot zullen zijn.

Tabel 8.7 vermeldt de *Intraclass Correlation Coefficient* (ICC) per schaal, dit wil zeggen de proportie tussen-klassenvariantie ten opzicht van de totale variantie. De ICC's liggen in het bereik van .03 tot .08. Kennelijk zijn de verschillen tussen klassen in het 'niveau' van de burgerschapsattitudes en -vaardigheden van de leerlingen niet bijzonder groot.

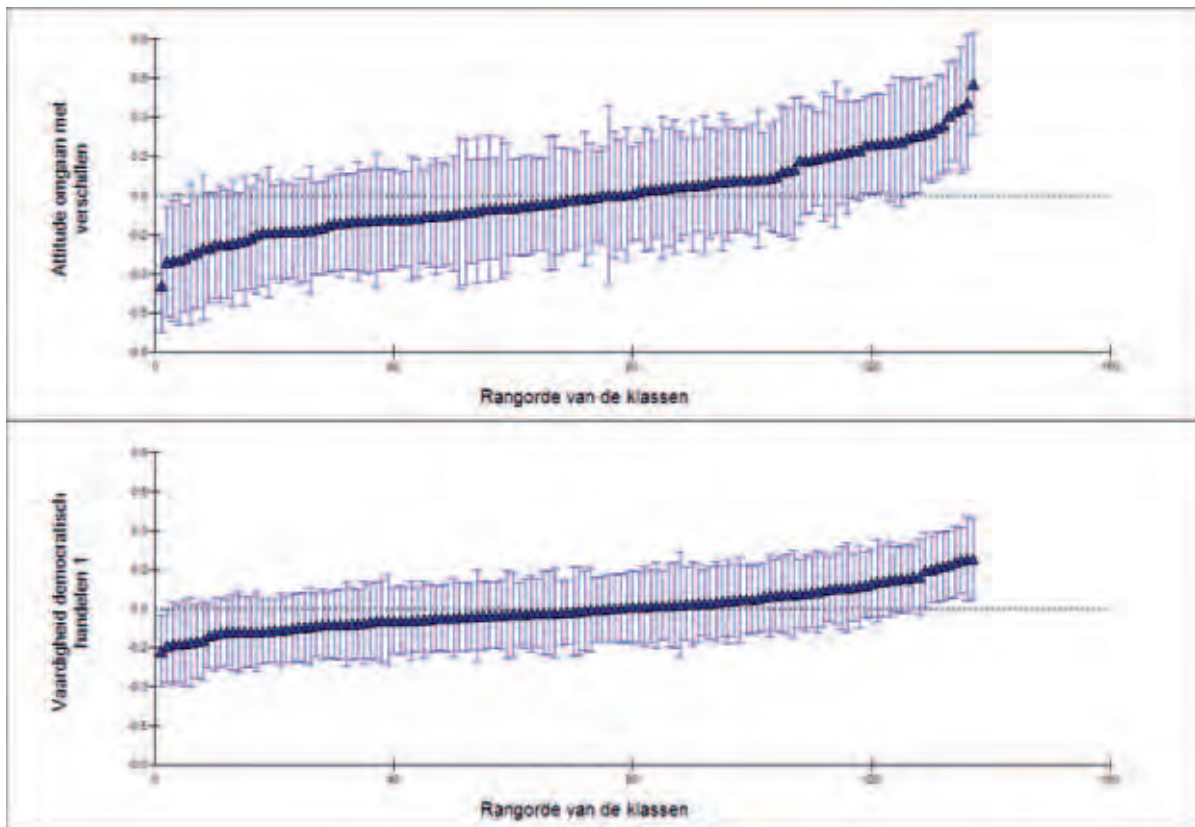
Tabel 8.7 Verschillen tussen klassen voor negen aspecten van burgerschapscompetentie

	ICC
Attitude democratisch handelen: leiders stem willen horen	.04
Attitude democratisch handelen: Kritische bijdrage willen leveren	.06
Attitude maatschappelijk verantwoord handelen	.05
Attitude omgaan met conflicten	.05
Attitude omgaan met verschillen	.08
Democratisch handelen 1: Eigen standpunt naar voren kunnen brengen	.03
Democratisch handelen 2: Naar standpunten van anderen kunnen luisteren	.05
Maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten	.05
Omgaan met verschillen	.07
Burgerschapsattitude totaal	.07
Burgerschapsvaardigheid totaal	.08

De grootte van de verschillen tussen klassen is gevisualiseerd in figuur 8.1. De figuur is gebaseerd op een meerniveau analyse met leerlingen genest binnen klassen (Rasbash, Steele, Browne & Goldstein, 2009). Weergegeven zijn de residuen van de 137 klassen. Het residu van een klas geeft aan hoe sterk de gemiddelde score van de leerlingen in die klas afwijkt van het

landelijke gemiddelde. Residuen zijn aangeduid met driehoekjes en de verticale lijnen geven het interval weer waarbinnen het residu zich met 95% zekerheid bevindt. In de figuur zijn de klassen geordend van lage (negatief residu) naar hoge (positief residu) scores voor burgerschapscompetentie. De bovenste helft van de figuur toont de rangorde van de scholen voor de 'Attitude omgaan met verschillen' ($\rho = .08$) en de onderste helft voor de vaardigheid 'Democratisch handelen 1: Eigen standpunt naar voren kunnen brengen' ($\rho = .03$). Klassen hebben significant verschillende residuen (op 5%-niveau) als de betrouwbaarheidsintervallen elkaar niet overlappen (Goldstein & Healy, 1995).

Figuur 8.1 Rangordening van de klassen voor de 'Attitude omgaan met verschillen' (bovenste figuur) en de vaardigheid 'Democratisch handelen 1: Eigen standpunt naar voren kunnen brengen' (onderste figuur)



De betrouwbaarheidsintervallen van de residuen van de 137 klassen blijken elkaar veelvuldig te overlappen. Dit geldt zowel voor de 'Attitude omgaan met verschillen' (bovenste figuur) als de vaardigheid in 'Democratisch handelen 1' (onderste figuur). Dit bevestigt dat de verschillen tussen klassen in het niveau van burgerschapsattitude en -vaardigheid over het algemeen niet groot zijn. Desalniettemin is er in beide gevallen een aantal klassen waarvan de betrouwbaarheidsintervallen elkaar niet overlappen. In beide deelgrafieken zien we links onder een groep klassen met relatief lage scores en rechts boven een groep met relatief hoge scores. Van deze twee groepen klassen mag met 95% zekerheid worden aangenomen dat de leerlingen gemiddeld een verschillend niveau bereikt hebben. In overeenstemming met het verschil in ICC is het aantal klassen dat significant van elkaar afwijkt bij de attitude met betrekking tot het omgaan met verschillen groter dan bij de democratische vaardigheid in het naar voren brengen van het eigen standpunt.

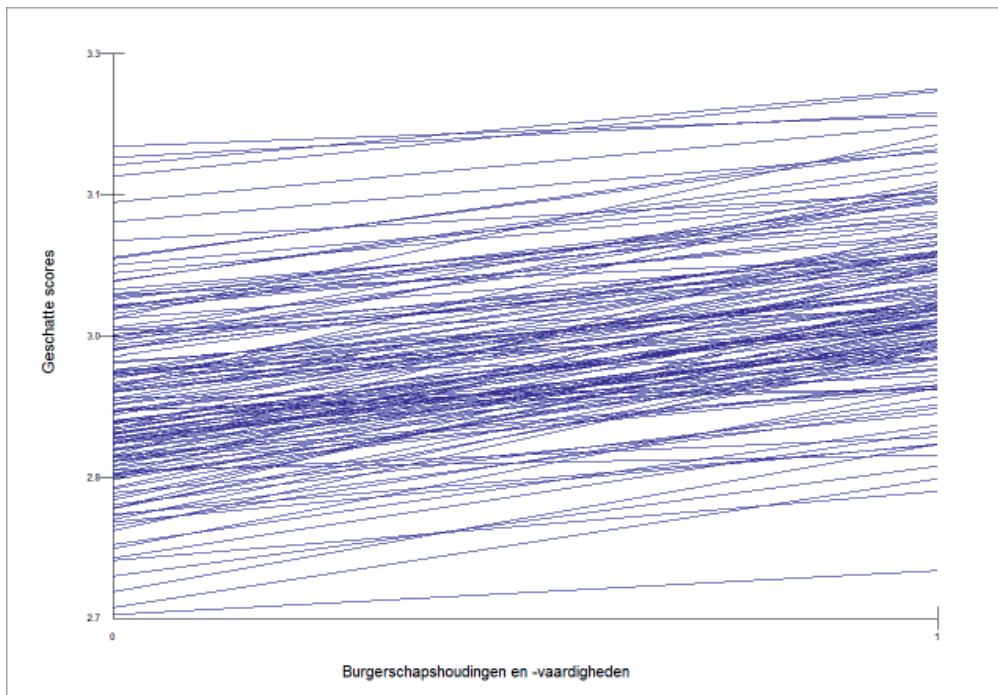
Tabel 8.8 toont de correlaties tussen de negen burgerschapsattituden en -vaardigheden op klasniveau zoals geschat met een meerniveau multivariaat model met scores genest binnen leerlingen die op hun beurt weer genest zijn binnen klassen (Rasbash, Steele, Browne & Goldstein, 2009). De samenhang is over het algemeen zeer hoog, zeker tussen de vier burgerschapsvaardigheden. Klassen die gemiddeld hoog scoren op het ene aspect van burgerschapscompetentie doen dat ook op het andere aspect. Een uitzondering vormt tot op zekere hoogte de eerste vaardigheid in het democratisch handelen 'Eigen standpunt naar voren kunnen brengen' die relatief laag met de vijf burgerschapsattituden samenhangt, vooral met de attitude met betrekking tot maatschappelijk verantwoord handelen ($r = .46$).

Tabel 8.8 Correlaties tussen de negen burgerschapsattituden en -competenties op klasniveau

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Attitude democratisch handelen 1: Ieders stem willen horen	1.00								
2 Attitude democratisch handelen 2: Kritische bijdrage willen leveren	.84	1.00							
3 Attitude maatschappelijk verantwoord handelen	.86	.84	1.00						
4 Attitude omgaan met conflicten	.90	.64	.75	1.00					
5 Attitude omgaan met verschillen	.77	.86	.64	.67	1.00				
6 Democratisch handelen 1: Eigen standpunt naar voren kunnen brengen	.68	.62	.46	.61	.79	1.00			
7 Democratisch handelen 2: Naar standpunten van anderen kunnen luisteren	.83	.59	.65	.72	.71	.99	1.00		
8 Maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten	.85	.58	.72	.81	.70	.86	.93	1.00	
9 Omgaan met verschillen	.91	.63	.68	.83	.81	.90	.94	.93	1.00

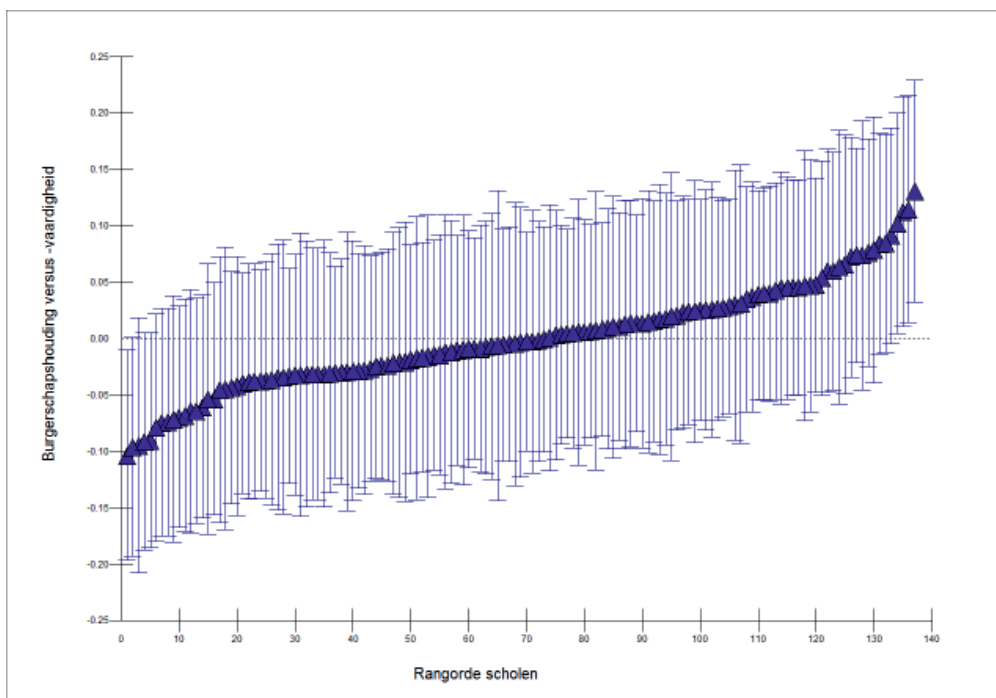
De burgerschapsattituden en -vaardigheden van de leerlingen kunnen in meer of minder mate met elkaar in overeenstemming zijn. Tussen wat leerlingen bereid zijn te doen op het terrein van burgerschap en wat zij daadwerkelijk doen, kan een discrepantie bestaan. De veronderstelling is dat onderwijs mede bepalend is voor de grootte van de discrepantie tussen attituden en vaardigheden, ook al is die invloed waarschijnlijk niet groot. Systematisch onderwijs in burgerschap komt immers nog maar weinig voor (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Bovendien is het onderwijs niet de enige beïnvloedende factor. In klassen waarin burgerschapscompetentie expliciet onderwezen wordt, zullen leerlingen zich meer overeenkomstig hun attituden gedragen dan in klassen waarin deze competenties niet onderwezen worden. Met behulp van het zogeheten multivariate model voor afwijkingsscores (Van den Bergh & Kuhlemeier, 1997) is nagegaan in hoeverre het verschil tussen de gemiddelde scores voor burgerschapsattituden en burgerschapsvaardigheden van klas tot klas verschilt. De tussen-klassenvariantie van het regressiegewicht is significant op 5%-niveau maar bedraagt slechts 4% van de totale variantie (van dit regressiegewicht). De volgende figuur visualiseert de mate waarin het geschatte verschil tussen de klasgemiddelden voor attituden en vaardigheden van klas tot klas verschilt (waarbij de punten 0 en 1 op de X-as respectievelijk de attituden en de vaardigheden representeren). Te zien is dat de lijnen niet allemaal parallel lopen. In de ene klas is het verschil tussen de geschatte scores voor burgerschapsattituden en -vaardigheden dus groter dan in de andere klas.

Figuur 8.2 Variatie van het verschil tussen burgerschapsattitude en -vaardigheid tussen klassen



Figuur 8.3 laat zien in hoeverre het verschil tussen de scores voor attitude en vaardigheid in de ene klas groter is dan in de andere klas. Weergegeven zijn de residuen van de 137 klassen met het bijbehorende 95%-betrouwbaarheidsinterval. Daarbij zijn de klassen geordend van een relatief lage ofwel relatief ongunstige attitude (negatief residu) naar een relatief hoge ofwel relatief gunstige attitude (positief residu) in relatie tot de vaardigheid. Klassen hebben significant verschillende residuen (op 5%-niveau) als de betrouwbaarheidsintervallen elkaar niet overlappen (Goldstein & Healy, 1995). Van slechts zes klassen overlappen de betrouwbaarheidsintervallen elkaar niet. De figuur laat in het uiterst linker gedeelte twee klassen zien waar de leerlingen relatief lage attitudes hebben en in het uiterst rechter gedeelte bevinden zich vier klassen met relatief hoge attitudes. Met 95% zekerheid mag worden aangenomen dat het verschil tussen de gemiddelde scores voor attitude en vaardigheid in deze twee klassen anders is dan in groep van vier klassen. Nadere analyse zou kunnen uitwijzen in hoeverre de geconstateerde verschillen te maken hebben met het onderwijs in burgerschap (ervan uitgaande dat de samenhang tussen de bereidheid en de daadwerkelijke burgerschapsvaardigheden in klassen waar burgerschap expliciet onderwezen wordt sterker is dan in klassen die geen of minder burgerschapsonderwijs ontvangen).

Figuur 8.3 Verschillen tussen klassen in het verschil tussen burgerschapsattitude en -vaardigheid



8.6 Verschillen tussen groepen leerlingen

In hoeverre bereiken verschillende groepen leerlingen een verschillend niveau? Als maat voor het verschil tussen groepen leerlingen gebruiken we de effectgrootte waarin het verschil is uitgedrukt als een proportie van de standaarddeviatie. Bij de evaluatie van de grootte van de verschillen baseren we ons op de vuistregel van Cohen (1977), waarbij .20, .50 en .80 respectievelijk een zwak, middelmatig en sterk effect vertegenwoordigt. Voor de omschrijving van de groepen leerlingen en de codering in de statistische analyse wordt verwezen naar paragraaf 3.4. In tabel 8.9 zijn de effectgroottes gepresenteerd.

Tabel 8.9 Effectgroottes voor de verschillen tussen groepen leerlingen

	GESL	DOU	MID	LAAG	TAAL	TURK	N_AF	LAND	GEZI	GELO	ISLA
Burgerschapattitude totaal	-.48	.10	.09	-.31	-.32	-.23	-.54	-.32	.07	-.26	-.46
Attitude democratisch handelen: leders stem willen horen	-.38	.12	-.01	-.19	-.07	-.12	-.20	-.10	.06	-.08	-.18
Attitude democratisch handelen: Kritische bijdrage willen leveren	-.10	.10	.08	-.19	-.32	-.19	-.53	-.26	.10	-.23	-.40
Attitude maatschappelijk verantwoord handelen	-.57	.09	.08	-.17	-.13	.00	-.33	-.17	.08	-.17	-.24
Attitude omgaan met conflicten	-.45	.09	.13	-.17	-.12	-.08	-.27	-.10	.10	-.14	-.22
Attitude omgaan met verschillen	-.32	.04	.06	-.45	-.54	-.49	-.74	-.56	-.02	-.37	-.71
Burgerschapvaardigheden totaal	-.28	.01	-.06	-.33	-.26	-.14	-.41	-.24	-.05	-.05	-.35
Democratisch handelen 1: Eigen standpunt naar voren kunnen brengen	.13	.08	-.09	-.29	-.29	-.25	-.43	-.27	-.09	-.02	-.37
Democratisch handelen 2: Naar standpunten van anderen kunnen luisteren	-.31	-.03	-.12	-.33	-.18	-.09	-.31	-.19	-.02	-.04	-.25
Maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten	-.36	.03	.00	-.24	-.16	-.03	-.23	-.12	-.03	-.04	-.21
Omgaan met verschillen	-.26	-.01	-.08	-.21	-.21	-.13	-.36	-.23	-.02	-.04	-.28

Noot. GESL: geslacht meisje; DOU: doubleren; MID: leerlingengewicht 0.3; LAAG: leerlingengewicht 1.2; TAAL: thuistaal; TURK: thuistaal van Turkije; N_AF: thuistaal van Noord-Afrika; LAND: geboorteland ouders; GEZI: onvolledig gezin; GELO: geloof; ISLA: Islamitisch geloof.

De verschillen tussen de groepen leerlingen kunnen als volgt worden beschreven:

- Meisjes hebben naar eigen zeggen een positievere attitude ten opzichte van de sociale taken waarmee de leerlingen in het dagelijks leven op school in aanraking komen dan jongens. Het verschil in het voordeel van meisjes is het grootst bij de attitude ten opzichte van maatschappelijk verantwoord handelen (d.w.z. de bereidheid om zich sociaal rechtvaardig op te stellen, zorg te dragen en te helpen, en de ander en het milieu niet door eigen gedrag te schaden) en de attitude met betrekking tot het omgaan met conflicten tussen mensen (d.w.z. de bereidheid om conflicten te onderzoeken, het standpunt van anderen serieus te nemen en samen naar een acceptabele oplossing te zoeken). Meisjes verschillen gemiddeld niet van jongens waar het de bereidheid betreft om een kritische bijdrage te leveren (d.w.z. met anderen praten over wat er in de wereld is gebeurd, in de klas iets zeggen over een onderwerp uit het nieuws en zich inzetten voor een rechtvaardige wereld).
- Meisjes schatten hun eigen burgerschapsvaardigheden hoger in dan jongens, maar het verschil is kleiner dan bij de burgerschapsattituden. Meisjes vinden zichzelf vooral beter in het maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten (d.w.z. de vaardigheid om naar anderen te luisteren, zich in de ander te verplaatsen en win-win oplossingen te zoeken) en de (tweede) democratische vaardigheid in het kunnen luisteren naar standpunten van anderen. Er is echter geen verschil tussen meisjes en jongens in de mate waarin zij naar eigen zeggen het eigen standpunt naar voren kunnen brengen (d.w.z. in een discussie duidelijk maken wat je vindt en vasthouden aan en opkomen voor je eigen mening).
- De burgerschapsattituden en -vaardigheden van zittenblijvers verschillen niet van die van niet-zittenblijvers.
- Kinderen van laag opgeleide ouders hebben een gunstigere attitude met betrekking tot het omgaan met verschillen tussen mensen ($d = -.45$) en schatten hun eigen burgerschapsvaardigheden wat hoger in dan kinderen van hoger opgeleide ouders ($-.21 < d < -.33$). Er is geen verschil in burgerschapsattituden en -vaardigheden tussen kinderen van middelmatig

en hoog opgeleide ouders.

- Kinderen die thuis (ook) een andere taal dan Nederlands spreken hebben positievere burgerschapsattituden dan leerlingen die thuis alleen Nederlands spreken. Het verschil zit hem vooral in de attitude met betrekking tot het omgaan met verschillen tussen mensen, dit wil zeggen de bereidheid om andermans opvattingen en leefstijl te leren kennen en positief te staan tegenover verschillen ($d = -.54$), en de bereidheid tot het leveren van een kritische bijdrage ($d = -.32$).
- Leerlingen die thuis (ook) een taal van Turkije spreken, zijn wat meer bereid om met verschillen tussen mensen om te gaan (d.w.z. de bereidheid om andermans opvattingen en leefstijl te leren kennen en positief te staan tegenover verschillen) dan degenen die thuis geen taal van Turkije spreken; de verschillen in zelf-gerapporteerde burgerschapsvaardigheden tussen deze twee groepen zijn marginaal.
- De groep die thuis (ook) een taal van Noord-Afrika spreekt, onderscheidt zich van de groep die dat niet doet door zowel positievere burgerschapsattituden als een hogere inschatting van de eigen burgerschapsvaardigheden. Met betrekking tot de burgerschapsattituden komt dit vooral tot uiting in een positievere attitude ten opzichte van het omgaan met verschillen tussen mensen (d.w.z. de bereidheid om andermans opvattingen en leefstijl te leren kennen en positief te staan tegenover verschillen) en een positievere attitude ten opzichte van democratisch handelen (d.w.z. de bereidheid om een actieve, kritische bijdrage te leveren). Het verschil in burgerschapsvaardigheden is het grootst voor de eerste vaardigheid van democratisch handelen (d.w.z. de vaardigheid om het eigen standpunt naar voren te kunnen brengen) en het kunnen omgaan met verschillen tussen mensen (d.w.z. de vaardigheid om zich in onbekende sociale situaties te bewegen en zich aan te passen aan andermans wensen en gewoonten).
- Kinderen van wie ten minste één van de ouders in een ander land dan Nederland geboren is, hebben overwegend positievere burgerschapsattituden dan kinderen van wie beide ouders in Nederland geboren zijn. Het verschil doet zich vooral voor bij de attitude met betrekking tot het omgaan met verschillen tussen mensen (d.w.z. de bereidheid om andermans opvattingen en leefstijl te leren kennen en positief te staan tegenover verschillen). Ook het verschil in zelfgerapporteerde burgerschapsvaardigheden is in het voordeel van kinderen van wie moeder en/of vader niet in Nederland geboren zijn en betreffen vooral het naar voren kunnen brengen van het eigen standpunt en het kunnen omgaan met verschillen tussen mensen.
- Voor de burgerschapsattituden en -vaardigheden maakt het weinig verschil of de leerling thuis met beide ouders samenwoont dan wel dat een of beide ouders ontbreken.
- Gelovige leerlingen beschikken over iets positievere burgerschapsattituden dan niet-gelovige leerlingen. Het verschil is het grootst waar het de attitude met betrekking tot het omgaan met verschillen tussen mensen betreft (d.w.z. de bereidheid om andermans opvattingen en leefstijl te leren kennen en positief te staan tegenover verschillen).
- De specifieke groep leerlingen met een Islamitisch geloof beschikt naar eigen zeggen zowel over positievere burgerschapsattituden als over gunstigere burgerschapsvaardigheden. Het verschil in burgerschapsattituden komt het sterkst tot uiting in een positievere attitude ten opzichte van het omgaan met verschillen tussen mensen (d.w.z. de bereidheid om andermans opvattingen en leefstijl te leren kennen en positief te staan tegenover verschillen). Het verschil in burgerschapsvaardigheden is het grootst waar het de eerste vaardigheid in het democratisch handelen betreft: de vaardigheid om het eigen standpunt naar voren te kunnen brengen.

8.7 Relaties met sociale en cognitieve uitkomsten

Burgerschapscompetentie is een nieuw onderzoeksgebied. Er is nog te weinig theorie en onderzoek om al duidelijke hypothesen over de sterkte en richting van de samenhang met (andere) sociale, morele en cognitieve opbrengsten te kunnen formuleren (vgl. Ledoux e.a., 2012). Een eerste analyse (hier niet vermeld) laat zien dat de relaties van burgerschapsattituden en -vaardigheden met andere instrumenten uit de Peiling Sociale Competentie niet altijd substantieel zijn. Wel is er sprake van een aanzienlijke samenhang met de instrumenten voor zelfbeschermende denkfouten, moreel oordelen en redeneren, inlevingsvermogen en school- en klasklimaat. Het patroon van correlaties met deze indicatoren van de sociale opbrengsten is weergegeven in tabel 8.10. Bij het interpreteren van de sterkte van correlaties hanteren we de regel dat .10, .30 en .50 respectievelijk een zwakke, middelmatige en sterke samenhang vertegenwoordigt. Over het geheel genomen lijken de gevonden relaties goed interpreteerbaar. Leerlingen met gunstigere burgerschapsattituden en -vaardigheden neigen minder tot zogeheten zelfbeschermende denkfouten die mede ten grondslag liggen aan antisociaal en agressief gedrag. Daarnaast vinden zij morele principes belangrijker en is bij hen het vermogen tot moreel redeneren sterker ontwikkeld. Daarnaast wijzen zij normoverschrijdend gedrag sterker af en vinden ze dat gedrag ernstiger. Tegelijkertijd zijn zij zowel naar eigen zeggen als volgens hun leerkracht beter in staat om zich in anderen in te leven. Tot slot denken zij positiever over hun school, leerkracht en klasgenoten en zijn zij minder betrokken bij agressieve en ordeverstorende gebeurtenissen in de klas. Deze bevindingen geven vertrouwen in de externe validiteit van de meting van burgerschapsattituden en -vaardigheden.

Tabel 8.10 Correlaties van burgerschapsattituden en -vaardigheden met enkele andere indicatoren van de sociale opbrengsten

	ATTI	A1	A2	A3	A4	A5	VAAR	V1	V2	V3	V5
ZELFBESCHERMENDE DENKFOUTEN											
Zelfcentrerend	-.46	-.41	-.26	-.41	-.47	-.27	-.37	.02	-.38	-.38	-.36
Secundaire denkfouten	-.36	-.37	-.17	-.34	-.41	-.18	-.35	-.01	-.34	-.35	-.33
Anderen de schuld geven	-.34	-.34	-.17	-.31	-.39	-.18	-.30	.03	-.30	-.32	-.30
Goedpraten/verkeerd labelen	-.39	-.37	-.20	-.37	-.41	-.20	-.34	.01	-.34	-.34	-.32
Uitgaan van het ergste	-.21	-.25	-.07	-.20	-.26	-.09	-.26	-.06	-.23	-.25	-.25
Fysieke agressie	-.42	-.39	-.21	-.38	-.46	-.24	-.35	.01	-.33	-.38	-.33
Oppositieel opstandig gedrag	-.33	-.33	-.15	-.30	-.37	-.15	-.32	.00	-.33	-.32	-.32
Relationele agressie	-.42	-.37	-.25	-.38	-.44	-.25	-.33	.04	-.34	-.35	-.32
Totaal denkfouten	-.43	-.42	-.23	-.40	-.47	-.24	-.38	.01	-.38	-.39	-.37
MOREEL OORDELEN EN REDENEREN											
Belang morele principes	.43	.37	.32	.38	.37	.29	.38	.16	.32	.34	.35
Moreel redeneren	.25	.16	.21	.19	.17	.24	.15	.08	.10	.13	.13
Attitudelijst normoverschrijdend gedrag	.35	.29	.22	.33	.33	.23	.28	.04	.24	.28	.27
Aanvaardbaarheid normoverschrijdend gedrag	-.43	-.36	-.32	-.42	-.38	-.28	-.33	-.09	-.32	-.31	-.29
Ernst normoverschrijdend gedrag	-.43	-.35	-.31	-.42	-.38	-.29	-.33	-.09	-.30	-.33	-.28
Inlevingsvermogen (leerlingenvragenlijst)	.44	.33	.28	.46	.36	.32	.27	.03	.23	.32	.21
Inlevingsvermogen (beoordelingslijst leerkracht)	.25	.22	.13	.27	.20	.15	.16	.05	.12	.17	.15
SCHOOL- EN KLASKLIMAAT											
Beleving school	.30	.27	.17	.29	.30	.18	.23	.05	.17	.24	.23
Beleving docent leerkracht als persoon	.31	.29	.18	.29	.31	.19	.28	.08	.23	.26	.26
Beleving leerkracht als vakdocent	.34	.31	.25	.31	.30	.22	.34	.19	.26	.30	.32
Beleving verwachtingen leerkracht	.27	.30	.21	.26	.20	.17	.29	.20	.19	.25	.26
Beleving relaties met klasgenoten	.25	.23	.13	.26	.26	.14	.31	.18	.22	.28	.28
Beleving school, leerkracht en klasgenoten	.38	.35	.23	.36	.35	.23	.37	.17	.27	.34	.34
Agressief gedrag in de klas (totaal)	-.24	-.24	-.07	-.22	-.30	-.11	-.21	.08	-.24	-.23	-.22
Leerling dader en klasgenoten slachtoffer	-.31	-.29	-.13	-.28	-.37	-.17	-.25	.08	-.29	-.28	-.26
Leerling slachtoffer van klasgenoten	-.18	-.18	-.04	-.16	-.23	-.09	-.18	.04	-.19	-.19	-.18
Leerkracht dader	-.08	-.09	.00	-.07	-.12	-.02	-.06	.07	-.09	-.07	-.09
Leerkracht slachtoffer	-.15	-.17	-.04	-.14	-.19	-.05	-.13	.08	-.15	-.13	-.15
Ordelijk klasklimaat	-.14	-.12	-.08	-.13	-.16	-.07	-.12	.02	-.11	-.10	-.14

Noot. ATTI = Burgerschapsattitude totaalscore; A1 = Attitude democratisch handelen 1: Ieders stem willen horen; A2 = Attitude democratisch handelen 2: Kritische bijdrage willen leveren; A3 = Attitude maatschappelijk verantwoord handelen; A4 = Attitude omgaan met conflicten; A5 = Attitude omgaan met verschillen tussen mensen; VAAR = Burgerschapsvaardigheid totaalscore; V1 = Democratisch handelen 1: Eigen standpunt naar voren kunnen brengen; V2 = Democratisch handelen 2: Naar standpunten van anderen kunnen luisteren; V3 = Maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten; V4 = Omgaan met verschillen tussen mensen.

Opvallend is dat de indicatoren van de sociale opbrengsten niet samenhangen met de 'democratische' vaardigheid in het naar voren kunnen brengen van het eigen standpunt (terwijl de overige burgerschapsattituden en -vaardigheden daar wel mee samenhangen). Het betreft hier het in een discussie duidelijk maken wat je vindt, vasthouden aan je eigen mening als je echt gelijk hebt en opkomen voor je mening. Vooralsnog is onduidelijk waarom juist dit aspect zo laag met andere indicatoren van de sociale opbrengsten samenhangt.

Misschien heeft het ermee te maken dat dit het enige vaardigheidsaspect is waarbij meisjes geen hogere scores behalen dan jongens en waarbij de meting niet of nauwelijks vertekend is door sociale wenselijkheid (zie ook tabel 8.13). Nadere analyse en onderzoek zouden hierover meer uitsluitsel kunnen geven.

Tabel 8.11 toont de correlaties met de leerprestaties op de Eindtoets Basisonderwijs. Over de bevindingen kunnen we kort zijn: de correlaties zijn overwegend positief, maar voor het overige laag tot zeer laag. Leerlingen met gunstige burgerschapsattituden en -vaardigheden onderscheiden zich wat betreft hun leerprestaties niet of nauwelijks van leerlingen met lagere scores voor burgerschapscompetentie. De samenhang is wat minder zwak voor de bereidheid om een actieve en kritische bijdrage te leveren als onderdeel van de attitude democratisch handelen. Van de drie uitspraken van deze schaal hebben er twee betrekking op de intentie met anderen te willen communiceren (over wat er in de wereld gebeurt en over onderwerpen uit het nieuws), terwijl de derde uitspraak betrekking heeft op het belang van het zich inzetten voor een rechtvaardige wereld. Mogelijk komen deze gedragsintenties de leerprestaties enigszins ten goede.

Tabel 8.11 Correlaties van burgerschapsattituden en -vaardigheden met de prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs

	Standaard- score	Taal	Begrijpend lezen	Rekenen- wiskunde	Studie- vaardigheid	Wereld- oriëntatie
Burgerschapsattitude totaal	.10	.14	.13	.02	.10	.07
Attitude democratisch handelen: Ieders stem willen horen	.08	.13	.12	.01	.08	.07
Attitude democratisch handelen: Kritische bijdrage willen leveren	.16	.16	.15	.12	.16	.16
Attitude maatschappelijk verantwoord handelen	.08	.13	.12	-.01	.07	.03
Attitude omgaan met conflicten	.04	.07	.06	-.02	.05	.00
Attitude omgaan met verschillen	.07	.11	.11	.02	.05	.08
Burgerschapsvaardigheden totaal	.00	.05	.04	-.06	.01	-.01
Democratisch handelen 1: Eigen standpunt naar voren kunnen brengen	.12	.12	.11	.09	.11	.12
Democratisch handelen 2: Naar standpunten van anderen kunnen luisteren	-.06	-.02	-.02	-.09	-.04	-.05
Maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten	-.02	.02	.02	-.08	-.01	-.05
Omgaan met verschillen	.00	.04	.03	-.05	.00	-.01

Tabel 8.12 toont de correlaties met sociale wenselijkheid en het oordeel van de leerkracht over de mate waarin de leerling een realistisch beeld heeft van de eigen mogelijkheden en prestaties. De sterkte van de samenhang met sociale wenselijkheid varieert van zwak tot middelmatig. Vooralsnog moeilijk te interpreteren is dat de ene attitude of vaardigheid meer door sociale wenselijkheid vertekend lijkt te zijn dan de andere. Zo lijkt sociale wenselijkheid relatief sterk van invloed te zijn op de bereidheid om conflicten te onderzoeken, het standpunt van anderen serieus te nemen en samen naar een acceptabele oplossing te zoeken ($r = .40$). Daarentegen lijken leerlingen de vragen over de bereidheid om een kritische bijdrage te leveren en de vaardigheid om het eigen standpunt naar voren te brengen en op te komen voor je eigen mening wel 'eerlijk' beantwoord te hebben (r resp. $.18$ en $-.02$).

Wat opvalt is dat dit de enige twee aspecten van burgerschapscompetentie zijn waarop meisjes *niet* hoger scoren dan jongens (zie ook Ledoux e.a., 2012). Nadere analyse en onderzoek zouden hier meer opheldering kunnen verschaffen.

De meting van burgerschapsvaardigheden lijkt niet vertekend te zijn door de neiging de eigen mogelijkheden en prestaties te overschatten (zie tabel 8.12). Leerlingen die naar het oordeel van de leerkracht neigen tot zelfoverschatting schatten hun burgerschapsvaardigheden niet hoger in dan degenen met een realistisch zelfbeeld.

Tabel 8.12 *Correlaties van burgerschapsattituden en -vaardigheden met sociale wenselijkheid en realistisch zelfbeeld*

	Sociale wenselijkheid	Beeld eigen mogelijkheden en prestaties
Burgerschapsattitude totaal	.36	.04
Attitude democratisch handelen 1: Ieders stem willen horen	.32	.07
Attitude democratisch handelen 2: Kritische bijdrage willen leveren	.18	-.01
Attitude maatschappelijk verantwoord handelen	.34	.02
Attitude omgaan met conflicten	.40	.08
Attitude omgaan met verschillen tussen mensen	.21	-.01
Burgerschapsvaardigheden totaal	.32	-.01
Democratisch handelen 1: Eigen standpunt naar voren kunnen brengen	-.02	-.10
Democratisch handelen 2: Naar standpunten van anderen kunnen luisteren	.35	.03
Maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten	.32	.03
Omgaan met verschillen tussen mensen	.31	.00

8.8 Samenvatting en discussie

Haalbaarheid

Behalve een reguliere peiling is de Peiling Sociale Competentie ook een haalbaarheidsstudie. De attituden en vaardigheden van het vermogen tot adequaat handelen in sociale situaties in het dagelijks leven zijn voor doeleinden van landelijk peilingsonderzoek voldoende betrouwbaar gemeten ($\alpha \geq .60$), alhoewel dat gezien het soms kleine aantal items per schaal niet altijd te verwachten was.

De meting van de burgerschapsvaardigheden roept vragen op. Leerlingen blijken hun eigen burgerschapsvaardigheden relatief hoog in te schatten. Dit lijkt opmerkelijk als men bedenkt dat burgerschap in het onderwijs nog nauwelijks aandacht krijgt (Inspectie van het Onderwijs, 2006, 2008). Uit onderzoek naar zelfrapportages van ICT-vaardigheden is gebleken dat leerlingen hun eigen vaardigheden hoger inschatten dan de scores op objectieve toetsen rechtvaardigen (Harrison et al., 2003; Klein, Yarnall, & Glaubke, 2001; Metzger, Flanagan, & Zwarun, 2003). De neiging om de eigen ICT-vaardigheden te onderschatten hangt ook af van kenmerken van de leerling. Zo zijn er aanwijzingen dat leerlingen met een lage vaardigheid hun eigen vaardigheid sterker overschatten dan leerlingen met een hoge vaardigheid en dat meisjes een realistisch beeld van hun eigen digitale vaardigheden hebben dan jongens (De Haan & Huysmans, 2002; Hakkarainen e.a., 2000). Mogelijk oordelen leerlingen kritischer over hun eigen kunnen naarmate zij meer gelegenheid hebben gehad om de vaardigheden in praktijk te

brengen om dan te ontdekken hoeveel zij nog niet weten en wat zij allemaal nog niet kunnen. Niet geheel duidelijk is dan ook in hoeverre de geconstateerde verschillen in de beleving van de eigen burgerschapsvaardigheden daadwerkelijke verschillen in vaardigheid representeren. In ons onderzoek vonden wij bijvoorbeeld dat kinderen die thuis een taal van Noord-Afrika spreken en kinderen met een Islamitisch geloof hun eigen burgerschapsvaardigheid relatief hoog inschatten. Ten Dam e.a. (2010b) opperen dat allochtone jongeren mogelijk minder zelfkritisch en meer optimistisch over hun eigen kunnen zijn dan autochtone jongeren. Daarnaast noemen zij als alternatieve verklaring dat allochtone jongeren meer dan autochtone jongeren in het dagelijks leven ervaringen opdoen die hen confronteren met (een deel van) sociale taken zoals omgaan met conflicten en omgaan met verschillen. Een ondersteuning voor de veronderstelling dat de vragenlijst 'echte' vaardigheden meet, is de bevinding dat de meting niet gecontamineerd lijkt met de neiging tot zelfoverschatting. Leerlingen die naar het oordeel van de leerkracht ertoe neigen hun eigen mogelijkheden en prestaties te overschatten blijken geen hogere burgerschapsattituden en -vaardigheden te bezitten dan degenen met een realistisch zelfbeeld. Deze laatste bevinding vormt een ondersteuning voor de begripsvaliditeit van de zelf gerapporteerde burgerschapsvaardigheden.

Aan de vragenlijst Burgerschap ligt een facetontwerp ten grondslag waarbij burgerschapscompetentie is opgevat als een meerdimensioneel en gelaagd construct. Het patroon van correlaties tussen de negen schalen geeft aanleiding tot twijfel aan interne structuur van de meting van burgerschapsattituden en -vaardigheden. De twijfel geldt in het bijzonder de zuiverheid van het onderscheid tussen attituden en vaardigheden in relatie tot de vier sociale taken. Nader onderzoek volgens een multitrait-multimethod ontwerp zou kunnen uitwijzen in hoeverre deze twijfel gerechtvaardigd is. Daarbij verdient het aanbeveling de burgerschapsvaardigheden ook op meer directe en objectieve wijze te meten, bijvoorbeeld met een serie praktische opdrachten.

De burgerschapsattituden en -vaardigheden vertonen een substantiële en meestal goed interpreteerbare samenhang met andere indicatoren van de opbrengsten in het sociale domein. Leerlingen met gunstige burgerschapsattituden en -vaardigheden neigen minder tot zogeheten zelfbeschermende denkfouten die mede ten grondslag liggen aan agressief en antisociaal gedrag. Daarnaast vinden zij morele principes belangrijker en is bij hen de vaardigheid in het reflecteren op morele kwesties sterker ontwikkeld. Daarnaast wijzen zij normoverschrijdend gedrag sterker af en vinden ze dat gedrag ernstiger. Tegelijkertijd zijn zij zowel naar eigen zeggen als volgens hun leerkracht beter in staat om zich in anderen in te leven. Tot slot staan zij positiever tegenover hun school, leerkracht en klasgenoten en zijn zij minder betrokken bij agressieve en ordeverstoringende gebeurtenissen in de klas. Deze bevindingen geven aanleiding tot vertrouwen in de externe validiteit van de meting van burgerschapshoudingen en -vaardigheden.

De vragenlijst is ook gebruikt om na te gaan in hoeverre de burgerschapsattituden en -vaardigheden van de leerlingen in de ene klas gunstiger zijn dan in de andere klas. De verschillen tussen klassen in het 'niveau' van de burgerschapsattituden en -vaardigheden van de leerlingen blijken niet bijzonder groot.

Niveaupeiling

Naast een haalbaarheidsstudie is de Peiling Sociale Competentie ook een reguliere peiling naar het niveau van de opbrengsten in het sociale domein. Burgerschapscompetentie is een weerbarstig onderzoeksterrein waarmee nog weinig ervaring is opgedaan. Een probleem is het ontbreken van algemeen geaccepteerde normen voor het interpreteren van burgerschapsattituden en -vaardigheden als volledig onproblematisch, normaal of waarschijnlijk problematisch. Vandaar dat wij een eerste poging gedaan om een inhoudelijke norm te bepalen.

Als we deze norm op de burgerschapsattituden toepassen, blijken de volgende percentages leerlingen mogelijk extra aandacht en begeleiding nodig te hebben: de bereidheid om ieders stem te horen (4%), een kritische bijdrage te leveren (15%), maatschappelijk verantwoord te handelen (2%), om te gaan met conflicten (10%) en om te gaan met verschillen tussen mensen (10%). De overeenkomstige percentages voor de vier burgerschapsvaardigheden zijn: eigen standpunt naar voren brengen (4%), naar standpunten van anderen luisteren (5%), maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten (3%) en omgaan met verschillen tussen mensen (2%). We merken op dat deze norm zoals alle normen tot op zekere hoogte arbitrair is. Het standaardenonderzoek zal uitwijzen in hoeverre deze inhoudelijke norm te verantwoorden valt dan wel dat de grens tussen onproblematisch en problematisch functioneren als burger elders gelegd moet worden.

Verschillen tussen groepen leerlingen

De analyse van de verschillen tussen groepen leerlingen geeft het volgende beeld te zien. De groepen met relatief ongunstige burgerschapsattituden zijn jongens (alle burgerschapsattituden met uitzondering van de bereidheid een kritische bijdrage te leveren), kinderen van hoog opgeleide ouders (attitude omgaan met verschillen), kinderen die thuis alleen Nederlands spreken in vergelijking met degenen die thuis ook een taal van Turkije of Noord-Afrika spreken (attitude omgaan met verschillen en de bereidheid een kritische bijdrage te leveren), kinderen van wie beide ouders in Nederland geboren zijn (attitude omgaan met verschillen en de bereidheid om een kritische bijdrage te leveren) en ongelovige kinderen en kinderen met een niet-Islamitisch geloof (attitude omgaan met verschillen en de bereidheid een kritische bijdrage te leveren).

Kijken we naar de burgerschapsvaardigheden, dan blijken de verschillen tussen de groepen leerlingen vrij klein. De vier groepen met relatief ongunstige burgerschapsvaardigheden zijn jongens, kinderen van hoog opgeleide ouders, kinderen die thuis geen taal van Noord-Afrika spreken en kinderen die niet geloven of een niet-Islamitisch geloof aanhangen. Nader onderzoek waarbij de burgerschapsvaardigheden ook met objectieve methoden gemeten worden, zou kunnen uitwijzen in hoeverre de geconstateerde verschillen in de beleving van de eigen competentie overeenkomen met daadwerkelijke verschillen in burgerschapsvaardigheid.

De overwegend gunstigere attituden en vaardigheden van meisjes in vergelijking met jongens zijn ook gevonden in het onderzoek van Ledoux e.a. (2011). Genoemde onderzoekers verklaren de voorsprong van meisjes door erop te wijzen dat meisjes over het algemeen meer aangepast gedrag vertonen en meer gericht zijn op goede sociale betrekkingen. Net als in het onderzoek van Ledoux e.a. (2011) verschillen meisjes niet van jongens in de bereidheid om een kritische bijdrage te leveren en de vaardigheid om een eigen standpunt naar voren te brengen. Ledoux e.a. (2011) stellen dat men op grond van deze uitkomsten niet mag concluderen dat meisjes *betere burgers* zijn dan jongens. Goed burgerschap heeft namelijk niet alleen betrekking op het op sociaal geaccepteerde wijze functioneren in de samenleving, maar ook op het vermogen om daaraan een actieve en kritische bijdrage te leveren.

Ledoux en anderen (2012) achten het denkbaar “dat een hoger cognitief niveau samengaat met meer kritisch vermogen en meer zelfkennis en daarmee met meer afgewogen antwoorden bij vragen over attituden en vaardigheden, leidend tot juist minder positieve scores” (pag. 7). Tegelijkertijd geven zij aan te weinig empirische en/of theoretische aanwijzingen te hebben om een dergelijke verwachting als hypothese te kunnen formuleren. Uit ons onderzoek komt naar voren dat het niveau van de burgerschapsattituden en -vaardigheden niet samenhangt met de prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs. Voor de leerprestaties op school maakt het geen verschil of de leerlingen nu hoge of lage burgerschapsattituden en -vaardigheden hebben. Mogelijk is het domein van de attituden en vaardigheden van burgerschapscompetentie bij leerlingen in het basisonderwijs (nog) niet gerelateerd aan het domein van de cognitieve prestaties.

9 Inlevingsvermogen

9 Inlevingsvermogen

9.1 Inleiding

Inlevingsvermogen is een belangrijk onderdeel van sociale competentie (Ten Dam & Volman, 2003) en morele ontwikkeling (o.a. Hoffman, 2000). Onder inlevingsvermogen verstaan we het vermogen om emoties te herkennen, het emotionele perspectief van een ander in te nemen en met een ander mee te voelen (Berk, 2006). Moreel handelen veronderstelt dat leerlingen zich kunnen inleven in de gedachten, emoties en bedoelingen van anderen. Leerlingen maken zich normen en waarden eigen doordat zij leren zich emotioneel in anderen te verplaatsen (en niet alleen als gevolg van moreel redeneren). Tot empathie behoren gevoelens van bezorgdheid, sympathie en medelijden die worden opgeroepen als iemand getuige is van andermans leed. Leerlingen zijn normaliter verontwaardigd en verdrietig als zij of anderen het slachtoffer worden van bijvoorbeeld fysieke, materiële of relationele agressie. Jongeren met ernstige gedragsproblemen beschikken gemiddeld over minder inlevingsvermogen dan reguliere jongeren (o.a. American Psychiatric Association, 1994; Stegge, 2006). Een verminderde gevoeligheid voor het verdriet, de pijn en de angst van het slachtoffer verkleint de kans op pro sociaal gedrag en kan bijvoorbeeld verhinderen dat een leerling die slachtoffer is van agressie geholpen wordt. Niet bij alle leerlingen leidt empathie overigens tot pro sociaal en altruïstisch gedrag. Een teveel aan inlevingsvermogen kan ertoe bijdragen dat leerlingen hun eigen belangen en die van anderen schaden. Sommige leerlingen raken overweldigd door hun eigen emoties en concentreren zich dan meer op het verminderen van hun angst en stress dan op de persoon die hulp nodig heeft (Berk, 2006).

9.2 Instrumentatie

Inlevingsvermogen is met twee indicatoren in de Peiling Sociale Competentie vertegenwoordigd:

- De leerlingenvragenlijst *Index voor Empathie voor Kinderen en Adolescenten (IEKA)*;
- Het onderdeel Inlevingsvermogen uit de beoordelingslijst *Zelfstandigheid, Interesse, Motivatie en inlevingsvermogen (ZIMI)* voor de leerkracht.

De Index voor Empathie voor Kinderen en Adolescenten (IEKA)

Het inlevingsvermogen is gemeten met de zeven uitspraken over affectieve empathie uit de *Index voor Empathie voor Kinderen en Adolescenten (IEKA)* van De Wied en anderen (2007). De schaal meet de emotionele reacties van empathie ('Als ik een meisje zie huilen, moet ik zelf ook huilen'), sympathie ('Ik word verdrietig als ik een meisje zie waar niemand mee wil spelen') en persoonlijke verontrusting ('Ik voel me rot als ik zie dat een jongen gepest of geslagen wordt'). De IEKA is een vertaling van de *Index of Empathy for Children and Adolescents* van Bryant (1982). Om meer spreiding te krijgen is het oorspronkelijke Ja-Nee-format veranderd in een Likert-schaal met de antwoordmogelijkheden 'Klopt helemaal niet' (1), 'Klopt niet' (2), 'Klopt een beetje' (3) en 'Klopt helemaal' (4). In de leerlingenvragenlijst zijn de vragen ondergebracht in de rubriek 'Wat jij voelt voor anderen'.

De schaal voor het inlevingsvermogen is verkregen door de scores te middelen over de zeven uitspraken. Hoe hoger het gemiddelde, hoe hoger het inlevingsvermogen. De interne consistentie (Cronbach's alfa) bedraagt .86.

De beoordelingslijst *Zelfstandigheid, interesse, motivatie en inlevingsvermogen (ZIMI)*

Het inlevingsvermogen van de leerlingen is ook gemeten met vier vragen uit de beoordelingslijst *Zelfstandigheid, interesse, motivatie en inlevingsvermogen (ZIMI)*. Deze door de leerkracht ingevulde beoordelingslijst heeft tot doel enkele aspecten van sociale competentie te meten die in de *Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ)* weinig of geen aandacht krijgen.

De leerkracht geeft aan hoe vaak de leerling het in de uitspraak beschreven gedrag in een gemiddelde schoolweek vertoont. De antwoordmogelijkheden zijn 'Nooit' (1), 'Een enkele les' (2), 'Meerdere lessen' (3) en '(Bijna) alle lessen' (4).

Schaalscores voor Inlevingsvermogen zijn verkregen door het gemiddelde te berekenen over de scores op de vier items. De schalen hebben een bereik van 1 (nooit) tot en met 4 (bijna alle lessen). De interne consistentie (Cronbach's alfa) van de schaal bedraagt .86.

9.3 Resultaten

9.3.1 Inlevingsvermogen

De antwoorden van de leerlingen zijn samengevat in tabel 9.1. Gemiddeld bedragen de percentages leerlingen die zich helemaal niet, niet, een beetje of helemaal met deze uitspraken vereenzelvigen respectievelijk 18%, 29%, 35% en 19%.

Tabel 9.1 Antwoorden op de vragen over emotionele empathie (rijpercentages optellend tot honderd procent)

	Klopt helemaal niet	Klopt niet	Klopt een beetje	Klopt helemaal
Ik word verdrietig als ik een meisje zie waar niemand mee wil spelen	12	27	48	13
Als ik een jongen zie huilen, moet ik zelf ook bijna huilen	35	44	18	3
Ik voel me rot als ik zie dat een meisje gepest of geslagen wordt	4	13	40	43
Ik word verdrietig als ik een jongen zie waar niemand mee wil spelen	14	32	44	11
Sommige liedjes maken mij zo verdrietig dat ik bijna moet huilen	25	27	29	19
Ik voel me rot als ik zie dat een jongen gepest of geslagen wordt	6	17	42	35
Als ik een meisje zie huilen, moet ik zelf ook bijna huilen	29	44	21	5

De verdeling van empathie in de normgroep is weergegeven in tabel 9.2. Het gemiddelde van de achtstegroepers ligt halverwege de antwoordmogelijkheden 'Klopt niet' en 'Klopt een beetje' en bedraagt 2.5 (op de schaal van 1 t/m 4). De tien procent met het minste inlevingsvermogen scoort in het bereik tot 1.6. Zij kunnen zich niet tot helemaal niet in de uitspraken vinden en tonen zich derhalve weinig gevoelig voor het verdriet en het leed van anderen. De tien procent leerlingen met het hoogste inlevingsvermogen behalen een score van 3.4 of hoger.

Zij vinden dat de uitspraken overwegend een beetje tot helemaal kloppen en zeggen mee te leven met het verdriet en het leed van anderen.

Tabel 9.2 Verdeling van het inlevingsvermogen zoals gemeten bij leerlingen

N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Std-dev	P10	P25	P75	P90
2582	1	4	2.54	.01	.65	1.57	2.14	3.00	3.43

Inlevingsvermogen zoals gemeten met de beoordelingslijst voor leerkrachten

De uitspraken waarmee het oordeel van de leerkrachten over het inlevingsvermogen van hun leerlingen is vastgesteld zijn weergegeven in tabel 9.3. Naar het oordeel van de leerkracht laat tussen de twee en vier procent van de leerlingen de bevroagde aspecten van inlevingsvermogen nooit zien (in een gemiddelde schoolweek).

Tabel 9.3 Inlevingsvermogen zoals gemeten bij leerkrachten (rijpercentages optellend tot honderd procent)

	Nooit	Een enkele les	Meerdere lessen	(Bijna) alle lessen
Heeft inzicht in eigen gevoelens en emoties	3	22	48	27
Kan zich goed in een ander verplaatsen	4	25	40	31
Leeft met anderen mee	2	21	36	40
Neemt het op voor anderen	4	30	35	30

Tabel 9.4 laat zien hoe het inlevingsvermogen verdeeld is in de responsgroep van achtstegroepers. Het gemiddelde is 3.0 hetgeen betekent dat de gemiddelde leerling het gemiddelde empathische gedrag 'meerdere lessen' per week laat zien. De tien procent met het zwakste inlevingsvermogen laat het gedrag in hooguit twee lessen per week zien en de tien procent met het sterkste inlevingsvermogen laat het in (bijna) alle lessen zien.

Tabel 9.4 Verdeling van inlevingsvermogen (beoordelingslijst leerkracht)

N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Std-dev	P10	P25	P75	P90
806	1	4	3.00	.03	.71	2.00	2.50	3.50	4.00

9.3.2 Eerste aanzet tot een inhoudelijke norm

Voor de IEKA en de ZIMI zijn nog geen landelijke representatieve normen beschikbaar aan de hand waarvan de uitkomsten van leerlingen uit groep acht van het basisonderwijs geïnterpreteerd en gewaardeerd kunnen worden. Als een eerste aanzet hebben wij zowel voor de IEKA als de ZIMI een voorlopige inhoudelijke norm ontwikkeld. Volgens deze norm kan het zelf gerapporteerde inlevingsvermogen van 24% van de leerlingen als mogelijk problematisch worden beschouwd. Hun gemiddelde schaa scores bevinden zich in het bereik van 1 (Klopt helemaal niet) tot 2 (Klopt niet). Zij herkennen zich naar eigen zeggen niet of helemaal niet in de positief geformuleerde uitspraken en geven dus weinig blijk van empathie, sympathie of

persoonlijke verontrusting als een ander iets wordt aangedaan.

Ook een surplus aan inlevingsvermogen zou mogelijk schadelijk voor de leerling kunnen zijn. Vooralnog beschouwen we zeer hoge gemiddelde scores in het bereik van 3.5 tot 4 als indicatief voor een mogelijk te sterk ontwikkeld inlevingsvermogen. Passen we dit voorlopige criterium toe, dan blijkt zes procent van de leerlingen in dit opzicht mogelijk problematisch te zijn.

Op basis van de oordelen van de leerkracht kan het inlevingsvermogen van 14% van de leerlingen volgens onze voorlopige norm als mogelijk problematisch worden beschouwd. Deze groep leerlingen toont het empathische gedrag in een doorsnee schoolweek nooit of hooguit in een enkele les. Zij tonen weinig inzicht in eigen gevoelens en emoties en hebben moeite zich in anderen te verplaatsen, met anderen mee te leven en het voor anderen op te nemen.

Scores in het bereik van 3.5 tot 4 zouden we als een indicator van een mogelijk te sterk ontwikkeld inlevingsvermogen kunnen beschouwen. Een kwart van de leerlingen blijkt dan aan dit criterium te voldoen. Dit percentage lijkt te hoog om geloofwaardig te zijn.

In het voorgaande hebben we onze voorlopige inhoudelijke norm afzonderlijk toegepast op de vragenlijst voor leerlingen en voor leerkrachten. Op basis van de leerlingenvragenlijst constateerden we dat bijna een kwart van de leerlingen over een mogelijk problematisch tekort aan inlevingsvermogen zou kunnen beschikken. Voor de leerkrachtvragenlijst bedroeg het overeenkomstige percentage 14%. Deze percentages lijken te hoog en te verschillend om geloofwaardig te zijn. Het betreft immers leerlingen uit het reguliere basisonderwijs. Gecombineerde toepassing van beide criteria biedt meer zekerheid over eventuele problematiek en is daarom waarschijnlijk een betere graadmeter dan onafhankelijke toepassing. Passen we beide inhoudelijke criteria tegelijkertijd toe, dan blijkt zes procent van de leerlingen over een mogelijk problematisch tekort aan inlevingsvermogen te beschikken. Hun gemiddelde scores vallen op beide vragenlijsten in het bereik van 1 tot 2. Deze leerlingen reageren naar eigen zeggen weinig empathisch als een ander iets wordt aangedaan en laten het empathische gedrag volgens hun leerkracht in een doorsnee schoolweek nooit of hooguit in een enkele les zien.

Ook een teveel aan inlevingsvermogen zou mogelijk schadelijk kunnen zijn. Op basis van de leerlingenvragenlijst constateerden we hiervoor dat zes procent van de leerlingen een mogelijk te sterk ontwikkeld inlevingsvermogen zou kunnen bezitten. Bij de vragenlijst voor leerkrachten kwamen we uit op een percentage van 25%. Vooral het laatste percentage is te hoog om serieus genomen te kunnen worden. Gecombineerde toepassing van beide criteria biedt meer zekerheid dat er mogelijk iets aan de hand is en lijkt daarom te prefereren boven onafhankelijke toepassing. Passen we beide inhoudelijke criteria tegelijkertijd toe, dan blijkt twee procent van de leerlingen over een mogelijk te sterk ontwikkeld inlevingsvermogen te beschikken. Hun scores bevinden zich bij beide vragenlijsten in het bovenste bereik van 3.5 tot 4. Deze leerlingen zijn naar eigen zeggen uitzonderlijk betrokken bij het leed van anderen en laten het empathische gedrag volgens hun leerkracht in bijna alle lessen zien.

9.4 Interne structuur

De samenhang tussen de beide indicatoren van inlevingsvermogen is relatief zwak ($r = .30$). Hiervoor zijn verschillende verklaringen te geven. Een eerste verklaring is dat de beide vragenlijsten verschillende aspecten van inlevingsvermogen meten. Een tweede verklaring verwijst naar het verschil tussen de meting van het inlevingsvermogen via zelfrapportages van leerlingen versus via het oordeel van de leerkracht.

9.5 Verschillen tussen klassen

Tabel 9.5 toont de *Intraclass Correlation Coefficient* (ICC), dit wil zeggen de proportie tussen-klassenvariantie berekend als de variantie tussen klassen gedeeld door de totale variantie. De ICC bedraagt .08 voor inlevingsvermogen zoals gemeten met de leerlingenvragenlijst en .19 zoals gemeten met de door de leerkracht ingevulde beoordelingslijst. Dit betekent dat de leerlingen in de ene klas gemiddeld over meer inlevingsvermogen beschikken dan in de andere klas.

Tabel 9.5 Verschillen tussen klassen in inlevingsvermogen

	ICC
Inlevingsvermogen (leerlingenvragenlijst)	.08
Inlevingsvermogen (beoordelingslijst leerkracht)	.19

9.6 Verschillen tussen groepen leerlingen

In hoeverre bereiken verschillende groepen leerlingen een verschillend niveau? Als maat voor het verschil tussen groepen leerlingen gebruiken we de effectgrootte waarin het verschil is uitgedrukt als een proportie van de standaarddeviatie. Bij de evaluatie van de grootte van de verschillen baseren we ons op de vuistregel van Cohen (1977), waarbij .20, .50 en .80 respectievelijk een zwak, middelmatig en sterk effect vertegenwoordigt. Voor de omschrijving van de groepen leerlingen en de codering in de statistische analyse wordt verwezen naar paragraaf 3.4. In tabel 9.6 zijn de effectgroottes gepresenteerd.

Tabel 9.6 Effectgroottes voor geslacht, doubleren, opleidingsniveau ouders (leerlingengewicht), thuistaal, geboorteland ouders, gezinssituatie en geloof

	GESL	DOU	MID	LAAG	TAAL	TURK	N_AF	LAND	GEZI	GELO	ISLA
Inlevingsvermogen (leerlingenvragenlijst)	-.94	.12	.19	.01	.01	.17	.12	.01	-.04	-.21	.08
Inlevingsvermogen (beoordelingslijst leerkracht)	-.65	.18	.27	.47	.18	.42	.12	.14	.06	.00	.18

Noot. GESL: geslacht meisje; DOU: doubleren; MID: leerlingengewicht 0.3; LAAG: leerlingengewicht 1.2; TAAL: thuistaal; TURK: thuistaal van Turkije; N_AF: thuistaal van Noord-Afrika; LAND: geboorteland ouders; GEZI: onvolledig gezin; GELO: geloof; ISLA: Islamitisch geloof.

De verschillen tussen de groepen leerlingen kunnen als volgt beschreven worden:

- Meisjes rapporteren meer emotionele reacties van empathie, sympathie en persoonlijke verontrusting dan jongens ($d = -.94$) en krijgen ook van hun leerkrachten hogere beoordelingen voor inlevingsvermogen ($d = -.65$). In termen van effectgroottes gaat het om grote verschillen die in onderwijskundig onderzoek maar zelden worden aangetroffen.
- Het inlevingsvermogen van zittenblijvers verschilt niet of nauwelijks van niet-zittenblijvers.
- Kinderen van ouders met een laag opleidingsniveau beschikken naar het oordeel van hun leerkrachten over minder inlevingsvermogen dan kinderen van en hoog opgeleide ouders ($d = .47$). Hetzelfde geldt voor kinderen van middelmatig opgeleide ouders in vergelijking met hoog opgeleide ouders ($d = .27$).

- Kinderen die thuis (ook) een taal van Turkije spreken, kunnen zich volgens hun leerkrachten minder goed in anderen inleven dan de groep die deze taal thuis niet spreekt ($d = .42$). Leerlingen die thuis een taal van Noord-Afrika spreken, verschillen wat dit betreft niet van degenen die deze taal thuis niet spreken.
- Kinderen die geloven rapporteren sterkere emotionele reacties van empathie, sympathie en persoonlijke verontrusting dan kinderen die niet geloven ($d = -.21$). Met de door leerkrachten ingevulde beoordelingslijst is er geen verschil tussen gelovige en niet-gelovige leerlingen gevonden.

9.7 Relaties met sociale en cognitieve uitkomsten

De correlaties van inlevingsvermogen met enkele andere indicatoren van de uitkomsten in het sociale domein zijn weergegeven in tabel 9.7. De belangrijkste bevindingen kunnen we als volgt beschrijven:

- Leerlingen die zich meer in anderen kunnen inleven hebben geen positiever beeld van zichzelf ($-.14 < r < .19$). Wel is er een sterk verband tussen het leerkrachtoordeel over het inlevingsvermogen en de zelfstandigheid van de leerling. Zelfstandige en initiatiefrijke leerlingen hebben volgens hun leerkrachten meer inzicht in eigen gevoelens en emoties en zijn meer in staat zich in anderen te verplaatsen, met anderen mee te leven en het voor anderen op te nemen ($r = .49$).
- Naarmate leerlingen meer empathie, sympathie en persoonlijke verontrusting voelen als een ander iets wordt aangedaan zijn zij sterker intrinsiek gemotiveerd voor lezen ($r = .38$) en meer geïnteresseerd en gemotiveerd voor leren in het algemeen (r resp. $.25$ en $.24$). Daarentegen is er geen relatie met de intrinsieke motivatie voor rekenen ($r = .05$). Mogelijk hangt de geconstateerde samenhang met de intrinsieke motivatie voor lezen samen met de oververtegenwoordiging van meisjes binnen de groep leerlingen met een sterk ontwikkeld inlevingsvermogen.
- Een hogere score voor empathie op de leerlingenvragenlijst gaat samen met meer pro sociaal gedrag zoals beoordeeld door de leerkracht ($r = .30$). De relatie met externaliserende en internaliserende gedragsproblematiek zoals gemeten met de *Strength and Difficulties Questionnaire* (SDQ) is verwaarloosbaar tot hooguit zwak ($-.20 < r < .04$).
- Het oordeel van de leerkracht over het inlevingsvermogen van de leerlingen vertoont een sterke samenhang met de scores op de SDQ. Leerlingen met een groter inlevingsvermogen vertonen duidelijk meer pro sociaal gedrag ($r = .78$). Daarnaast nemen de externaliserende en internaliserende gedragsproblematiek toe naarmate leerlingen minder inzicht hebben in de eigen gevoelens en emoties en minder in staat zijn zich in anderen te verplaatsen, met anderen mee te leven en het voor anderen op te nemen ($-.25 < r < -.57$).
- Het inlevingsvermogen zoals gemeten met de leerlingen- en leerkrachtvragenlijst is niet gerelateerd aan de mate van depressieve symptomen.
- Leerlingen met een sterker ontwikkeld inlevingsvermogen beschikken over gunstigere burgerschapsattituden en –vaardigheden ($.16 < r < .44$).
- Leerlingen met een zwakker ontwikkeld inlevingsvermogen neigen meer tot het maken van zelfbeschermende denkfouten dan leerlingen waarvan het inlevingsvermogen sterker ontwikkeld is. De samenhang is echter hooguit zwak ($-.05 < r < -.28$).
- Het inlevingsvermogen hangt overwegend zwak samen met de verschillende indicatoren voor morele ontwikkeling. Naarmate het inlevingsvermogen sterker ontwikkeld is, hebben leerlingen een gunstigere attitude ten opzichte van normoverschrijdend gedrag, beoordelen zij dat gedrag als minder aanvaardbaar en als ernstiger en hechten zij een sterker belang aan het zich houden aan morele principes. Leerlingen met een sterker ontwikkeld inlevingsvermogen bereiken geen hoger niveau van moreel redeneren zoals vastgesteld met de *SocioMorele Reflectievragenlijst* ($r = .17$).

- De mate waarin leerlingen emotionele reacties van empathie, sympathie en persoonlijke verontrusting ervaren als een ander iets wordt aangedaan hangt niet of nauwelijks samen met de indicatoren van een positief, veilig en ordelijk klimaat op school en in de klas. Van de twaalf correlaties met het leerkrachtoordeel over het inlevingsvermogen van de leerlingen zijn er vier kleiner dan $-.20$ of groter dan $.20$. Een sterker inlevingsvermogen gaat wel samen met een positievere beleving van de school en de klasgenoten (r resp. $.25$ en $.26$). Daarnaast zijn leerlingen die volgens hun leerkracht over meer inlevingsvermogen beschikken naar eigen zeggen wat minder vaak als slachtoffer betrokken bij agressieve gebeurtenissen in de klas ($r = .21$).

Tabel 9.7 Correlaties van inlevingsvermogen met enkele andere indicatoren van de sociale opbrengsten

	Inlevingsvermogen (leerlingenvragenlijst)			Inlevingsvermogen (beoordelingslijst leerkracht)		
	r	p	N	r	p	N
Zelfbeeld						
Algemene zelfwaardering	-.14	< .001	2579	.08	.020	786
Sociaal zelfbeeld: sociale acceptatie door leeftijdgenoten	.03	.163	2574	.19	< .001	788
Sociaal zelfbeeld: eigen sociale vaardigheden	-.02	.409	2575	.13	< .001	788
Sociaal zelfbeeld totaal	.01	.713	2572	.19	< .001	788
Zelfbeeld: zelfvertrouwen in schoolse taken	.08	< .001	2577	.08	.030	789
Zelfbeeld lezen (beleving eigen competentie in lezen)	.18	< .001	2567	.08	.022	782
Zelfbeeld rekenen (beleving eigen competentie in rekenen)	-.10	< .001	2569	.01	.855	784
Zelfstandigheid en initiatief	.19	< .001	786	.49	< .001	806
Motivatie						
Inzet en volharding	.19	< .001	2576	.16	< .001	787
Intrinsieke motivatie lezen	.38	< .001	2571	.19	< .001	783
Intrinsieke motivatie rekenen	.05	.006	2568	.00	.901	783
Intrinsieke, autonome prestatiemotivatie VO	.12	< .001	2546	-.01	.747	775
Extrinsieke, niet autonome prestatiemotivatie VO	.01	.778	2550	-.10	.008	777
Interesse in leren	.25	< .001	786	.45	< .001	806
Motivatie voor leren	.24	< .001	786	.48	< .001	806
Prosociaal en probleemgedrag						
Totale Probleemscore	-.18	< .001	797	-.57	< .001	806
Gedragsproblemen	-.18	< .001	797	-.49	< .001	806
Hyperactiviteit/aandachtstekort	-.20	< .001	797	-.40	< .001	806
Problemen met leeftijdgenoten	-.13	< .001	797	-.48	< .001	806
Prosociaal gedrag	.30	< .001	797	.78	< .001	806
Emotionele symptomen	.02	.501	797	-.25	< .001	806
Depressieve symptomen	.17	< .001	2535	-.05	.192	777
Burgerschap						
Burgerschapsattitude	.44	< .001	2543	.25	< .001	780
Burgerschapsvaardigheden	.27	< .001	2547	.16	< .001	783
Zelfbeschermende denkfouten						
Primaire denkfouten	-.21	< .001	2561	-.24	< .001	786
Secundaire denkfouten	-.19	< .001	2564	-.26	< .001	785
Anderen de schuld geven	-.17	< .001	2567	-.25	< .001	786
Goedpraten/verkeerd labelen	-.26	< .001	2567	-.20	< .001	786
Uitgaan van het ergste	-.05	.011	2565	-.24	< .001	786
Fysieke agressie	-.23	< .001	2564	-.28	< .001	785
Oppositieel opstandig gedrag	-.10	< .001	2566	-.27	< .001	785
Relationele agressie	-.22	< .001	2567	-.18	< .001	786
HID totaal	-.20	< .001	2561	-.27	< .001	785
Moreel beoordelen en redeneren						
Belang morele principes	.27	< .001	1263	.12	.020	379
Morele reflectie gewogen	.17	< .001	1255	.00	.973	382
Beoordeling en rechtvaardiging normoverschrijdend gedrag						
Attitudelijst normoverschrijdend gedrag	.24	< .001	2567	.19	< .001	789
Aanvaardbaarheid normoverschrijdend gedrag	-.22	< .001	1288	-.14	.006	403
Ernst normoverschrijdend gedrag	-.29	< .001	1288	-.13	.008	403
Totaal normoverschrijdend gedrag	-.28	< .001	1288	-.14	.004	403
Positief, veilig en ordelijk school- en klasklimaat						
Beleving school	.16	< .001	2565	.25	< .001	783
Beleving docent leerkracht als persoon	.12	< .001	2572	.16	< .001	786
Beleving leerkracht als vakdocent	.10	< .001	2572	.11	.002	786
Beleving verwachtingen leerkracht	.09	< .001	2571	.16	< .001	786
Beleving relaties met klasgenoten	.08	< .001	2568	.26	< .001	784
Beleving school, leerkracht en klasgenoten	.14	< .001	2569	.24	< .001	784
Agressief gedrag in de klas	-.12	< .001	2558	-.19	< .001	782
Leerling dader en klasgenoten slachtoffer	-.16	< .001	2566	-.16	< .001	785
Leerling slachtoffer van klasgenoten	-.12	< .001	2566	-.21	< .001	786
Leerkracht dader	.02	.418	2566	-.09	.014	785
Leerkracht slachtoffer	-.06	.002	2567	-.13	< .001	786

Tabel 9.8 toont de correlaties tussen inlevingsvermogen en de prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs. Enkele bevindingen zijn:

- De overwegend positieve correlaties wijzen erop dat leerlingen met meer inlevingsvermogen hogere leerprestaties behalen, maar de samenhang is relatief zwak.
- Inlevingsvermogen hangt wel enigszins samen met de prestaties voor Taal en Begrijpend lezen, maar niet met de prestaties voor Rekenen-wiskunde.

Tabel 9.8 Correlaties van inlevingsvermogen met de prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs

	Standaard-score	Taal	Begrijpend lezen	Rekenen-wiskunde	Studie-vaardigheid	Wereld-oriëntatie
Inlevingsvermogen (leerlingen vragenlijst)	.11	.20	.19	-.03	.09	.00
Inlevingsvermogen (beoordelingslijst leerkracht)	.13	.18	.21	.04	.12	.10

Tot slot is nagegaan in hoeverre sociale wenselijkheid een rol heeft gespeeld in de beantwoording van de vragen. De meting van het inlevingsvermogen lijkt niet vertekend te zijn door sociale wenselijkheid. De correlatie tussen de schaal voor sociale wenselijkheid en het zelfgerapporteerde inlevingsvermogen van de leerlingen bedraagt $-.06$. De correlatie met het oordeel van de leerkracht over de mate waarin de leerlingen een realistisch beeld heeft van de eigen mogelijkheden en prestaties bedraagt $-.14$.

9.8 Samenvatting en discussie

Haalbaarheid

Behalve een reguliere peiling is de Peiling Sociale Competentie ook een haalbaarheidsstudie. Het inlevingsvermogen van de leerlingen is vastgesteld met een leerlingen vragenlijst en een beoordelingslijst voor de leerkracht. De interne consistentie (Cronbach's alfa) van de leerlingen vragenlijst bedraagt $.86$ en die van de leerkrachtenlijst eveneens $.86$. De beide instrumenten vertonen een matige samenhang ($r = .30$). De lage samenhang is wellicht niet verwonderlijk als men bedenkt dat beide vragenlijsten verschillende aspecten van empathie beogen te meten, namelijk emotionele betrokkenheid bij het leed van anderen versus empathisch gedrag in de klas.

Een eerste analyse van de externe structuur geeft goed interpreteerbare relaties met andere indicatoren van de sociale en morele ontwikkeling te zien. Zo gaat een hogere score voor empathie op de leerlingen vragenlijst samen met meer pro sociaal gedrag in de klas en minder incidenten waarbij de leerling het slachtoffer is van agressie. Daarnaast gaat een sterker ontwikkeld inlevingsvermogen gepaard met gunstigere burgerschapsattituden en -vaardigheden en een positievere beleving van de school en de klasgenoten. Leerlingen met meer inlevingsvermogen behalen relatief hoge standaardscores op de Eindtoets Basisonderwijs, al is de samenhang zwak. Het inlevingsvermogen hangt enigszins samen met de prestaties voor Taal en Begrijpend lezen, maar niet met de prestaties voor Rekenen-wiskunde. Mogelijk hangt dit samen met de oververtegenwoordiging van meisjes in de groep leerlingen met een sterk ontwikkeld inlevingsvermogen. De meting van het inlevingsvermogen wordt niet vertekend door sociale wenselijkheid.

Niveaupeiling

Naast een haalbaarheidsstudie is de Peiling Sociale Competentie ook een reguliere peiling naar het niveau van de opbrengsten in het sociale domein. De leerlingenvragenlijst meet emotionele reacties van empathie, sympathie en persoonlijke verontrusting als een leerling geconfronteerd wordt met het verdriet en het leed van anderen. Het gemiddelde op de leerlingenvragenlijst ligt precies halverwege de antwoordmogelijkheden 'Klopt niet' en 'Klopt een beetje'. Op de schaal van een zwakke tot sterke mate van empathie neemt de gemiddelde leerling dus een middenpositie in. De verschillen tussen leerlingen zijn echter groot. De tien procent met het minste inlevingsvermogen kan zich niet of helemaal niet in de uitspraken vinden en tonen zich derhalve weinig gevoelig voor het verdriet en het leed van anderen. De tien procent leerlingen met het hoogste inlevingsvermogen vindt dat de uitspraken een beetje tot helemaal kloppen en toont hiermee aan (sterk) mee te leven met het verdriet en het leed van anderen.

Met de beoordelingslijst voor leerkrachten is nagegaan in welke mate de leerling tijdens de lessen blijkt geeft van inzicht in eigen gevoelens en emoties, zich in anderen kan verplaatsen, met anderen meeleeft en het voor anderen opneemt. De leerkrachten hebben aangegeven hoe vaak de leerling het in de uitspraak beschreven gedrag in een gemiddelde schoolweek vertoont. De antwoordmogelijkheden zijn 'Nooit' (1), 'Een enkele les' (2), 'Meerdere lessen' (3) en '(Bijna) alle lessen' (4). Leerkrachten hebben over het algemeen een positief beeld van het inlevingsvermogen van de leerlingen. De gemiddelde leerling laat het empathische gedrag in kwestie gemiddeld 'meerdere lessen' per week zien. De verschillen tussen leerlingen zijn groot. De tien procent met het zwakste inlevingsvermogen laat het overeenkomstige gedrag in hooguit twee lessen per week zien en de tien procent met het sterkste inlevingsvermogen laat het in (bijna) alle lessen zien.

De score die een leerling behaalt, krijgt meer betekenis wanneer die score niet alleen vergeleken wordt met de scores van andere leerlingen, maar ook met een inhoudelijke norm. Voor zover ons bekend zijn er nog geen algemeen geaccepteerde normen om het inlevingsvermogen van de leerlingen als volledig onproblematisch, normaal of waarschijnlijk problematisch te interpreteren. Volgens onze gecombineerde norm vertoont zes procent van de leerlingen naar eigen zeggen geen of weinig emotionele reacties als een ander iets wordt aangedaan en tegelijkertijd laten zij het bevroegde empathische gedrag volgens hun leerkracht in een doorsnee schoolweek nooit of hooguit in een enkele les zien.

Ook een teveel aan inlevingsvermogen zou mogelijk schadelijk kunnen zijn. Het kan ertoe bijdragen dat leerlingen hun eigen belangen en die van anderen schaden. Leerlingen kunnen overweldigd raken door hun eigen emoties en concentreren zich dan meer op het verminderen van de eigen angst en stress dan op de persoon die hulp nodig heeft (Berk, 2006). Volgens onze voorlopige inhoudelijke norm zou twee procent van de leerlingen over een mogelijk te sterk ontwikkeld inlevingsvermogen kunnen beschikken. Deze leerlingen reageren naar eigen zeggen uitzonderlijk emotioneel op het leed van anderen en laten het empathische gedrag volgens hun leerkracht in (bijna) alle lessen zien.

Verschillen tussen groepen leerlingen

Meisjes rapporteren veel sterkere emotionele reacties van empathie, sympathie en persoonlijke verontrusting naar aanleiding van het leed van een ander dan jongens. Ook laten meisjes volgens hun leerkrachten het bevroegde empathische gedrag duidelijk vaker in de lessen zien dan jongens. Het betreft hier grote verschillen die in onderwijskundig onderzoek maar zelden worden aangetroffen.

Kinderen van ouders met een laag opleidingsniveau geven naar het oordeel van hun leerkrachten in de lessen blijkt van minder inlevingsvermogen dan kinderen van hoog opgeleide ouders.

Leerlingen die thuis (ook) een taal van Turkije spreken, beschikken volgens hun leerkrachten over minder inlevingsvermogen dan de groep die deze taal thuis niet spreekt. Leerlingen die thuis een taal van Noord-Afrika spreken, verschillen wat dit betreft niet van degenen die deze taal thuis niet spreken.

Kinderen die geloven rapporteren sterkere emotionele reacties van empathie, sympathie en persoonlijke verontrusting dan kinderen die niet geloven. Met de door leerkrachten ingevulde beoordelingslijst is er daarentegen geen verschil tussen gelovige en niet-gelovige leerlingen gevonden. Geen verschillen zijn geconstateerd met betrekking tot zittenblijven, het geboorteland van de ouders en de gezinssituatie (d.w.z. volledig versus onvolledig gezin).

10 Zelfbeschermende denkfouten

10 Zelfbeschermende denkfouten

10.1 Inleiding

Iedereen heeft wel eens meegemaakt dat een ander zijn of haar gedrag volledig verkeerd interpreteert. Verkeerde interpretaties van sociaal gedrag kunnen verstrekken gevolgen hebben. Op een vol speelplein loopt een kind bijvoorbeeld per ongeluk tegen een ander kind aan. Het andere kind vermoedt ten onrechte boze opzet en reageert onmiddellijk met een flinke dreun. Onderzoek heeft laten zien dat onjuiste interpretaties van sociaal gedrag een belangrijke rol spelen bij het ontstaan en in stand houden van externaliserend probleemgedrag (Barriga, Gibbs, Potter & Liao, 2001). Voorbeelden van onjuiste interpretaties zijn 'Als ik mensen uitlach is het hun eigen schuld', 'Sommige kinderen vragen om een pak slaag' en 'Schelden is niet erg, het doet toch niemand pijn'. Deze verkeerde interpretaties worden ook wel zelfbeschermende denkfouten (Engels: *self-serving cognitive distortions*) genoemd omdat ze het eigen belang dienen. Ze maken het probleemgedrag voor de dader acceptabel en dragen ertoe bij dat het positieve zelfbeeld geen schade ondervindt. Kinderen die antisociaal gedrag vertonen, weten vaak heel goed dat hun gedrag (in de ogen van anderen) moreel onjuist is. Denkfouten bieden dan een rechtvaardiging voor het gedrag en zorgen ervoor dat het kind zich minder hoeft te schamen en zich minder schuldig hoeft te voelen. Verondersteld wordt dat iedereen vatbaar is voor zelfbeschermende denkfouten. Kinderen die veel van deze denkfouten maken, neigen echter meer tot externaliserend probleemgedrag en lopen een groter risico op latere delinquentie.

Zelfbeschermende denkfouten kunnen worden ingedeeld in twee hoofdtypen: primaire en secundaire denkfouten (Brugman e.a., 2011; Gibbs, 2003). Primaire denkfouten zijn egocentrische en egoïstische overtuigingen en houdingen die de drijfveer vormen van antisociaal gedrag. Een kind met een egoïstisch denkperspectief kan zich niet inleven in de ander en houdt geen rekening met andermans legitieme gevoelens, wensen, behoeften en rechten. Een voorbeeld van een primaire denkfout is 'Als ik kwaad word, maakt het me niet uit dat ik iemand pijn doe'.

Secundaire denkfouten zijn rationalisaties van antisociaal gedrag. Ze dragen ertoe bij dat het zelfbeeld intact blijft als dat aangetast dreigt te worden door gevoelens van schaamte of schuld. Een kind dat de schuld altijd bij anderen zoekt of de ernst van zijn of haar antisociaal gedrag ontkent of bagatelliseert, zal zich minder schamen en zich minder schuldig en verantwoordelijk voelen. Een voorbeeld van een secundaire denkfout is 'Schelden is niet erg. Het doet toch niemand pijn'.

Voor kinderen met ernstig externaliserend probleemgedrag zijn programma's ontwikkeld die zich mede richten op bewustwording en vermindering van zelfbeschermende denkfouten. Voorbeelden zijn *EQUIP* (Gibbs, Porter & Goldstein, 1995) en *Agression Replacement Training* (ART) (Goldstein, Glick & Gibbs, 1998). De achterliggende gedachte is dat wanneer de afwijkende opvattingen gecorrigeerd worden de leerling zich van het problematische karakter van het gedrag bewust zal worden en een voorkeur voor prosociaal gedrag zal ontwikkelen (en uiteindelijk minder probleemgedrag zal vertonen). Onderzoek in het vmbo heeft laten zien dat het mogelijk is zelfbeschermende denkfouten met behulp van een preventieprogramma te verminderen (Van der Velden, 2010). Kennis van zelfbeschermende denkfouten is van belang voor leerkrachten die in hun klas regelmatig te maken hebben met agressief gedrag of dat willen voorkomen. Door onjuiste interpretaties van sociaal gedrag tot onderwerp van de lessen

te maken en de denkfouten te vervangen door pro sociale gedachten kan de leerkracht een bijdrage leveren aan het verminderen van probleemgedrag. Aandacht voor zelfbeschermende denkfouten past goed binnen een vormingsaanbod dat gericht is op de ontwikkeling van sociale vaardigheden, inlevingsvermogen, omgaan met agressie en moraliteit. Sommige methoden voor sociaal-emotionele ontwikkeling besteden hier overigens al ruimschoots aandacht aan.

10.2 Instrumentatie

De mate waarin leerlingen ertoe neigen zelfbeschermende denkfouten te maken is vastgesteld met de Hoe-ik-denk vragenlijst (HID) (Brugman e.a., 2011). De HID wordt naast andere instrumenten gebruikt als diagnostisch instrument en als leidraad voor het opzetten en evalueren van pedagogische en/of therapeutische interventies. In wetenschappelijk onderzoek wordt de HID gebruikt om externaliserend probleemgedrag te voorspellen en om de effectiviteit van programma's gericht op het verminderen van dat gedrag te evalueren. In ons onderzoek gebruiken we een versie van de HID voor kinderen om de prevalentie van zelfbeschermende denkfouten in de populatie van achtstegroepers in het basisonderwijs vast te stellen. De HID is gebaseerd op het onderscheid in vier typen zelfbeschermende denkfouten (Barriga e.a., 2001; Brugman e.a., 2011):

- *Zelfcentring* (egoïstisch en egocentrisch). Zodanig belang toekennen aan eigen behoeften, rechten, gevoelens, ideeën en verwachtingen, dat gelegitimeerde behoeften, rechten enzovoort van anderen en ook het eigenbelang op langere termijn, niet of nauwelijks in acht worden genomen. Een voorbeeld van een primaire denkfout is 'Ik neem wat ik wil hebben, ook al moet ik daarvoor iemand pijn doen'.
- *Anderen de schuld geven*. Schuld afschuiven op externe oorzaken, vooral op een andere persoon, een groep of een tijdelijke toestand (bijvoorbeeld onder invloed van alcohol of drugs) of het onjuist toeschrijven van het eigen slachtofferschap of ongelukkig lot aan onschuldige personen. Een voorbeeld is 'Als ik mensen uitlach, is het hun eigen schuld'.
- *Goedpraten/verkeerd benoemen*. Antisociaal gedrag afschilderen als gedrag dat niet erg is, anderen geen schade toebrengt of zelfs acceptabel of wenselijk is; en (of) in kleinerende of dehumaniserende termen over andere personen praten (bijvoorbeeld 'Het stelde toch niets voor'). Een voorbeeld is 'Sommige kinderen vragen om een pak slaag'.
- *Uitgaan van het ergste*. Het toekennen van vijandige bedoelingen aan andere personen ('Ze deed het met opzet'), het ergste verwachten van een sociale situatie, alsof het onvermijdelijk is; verbeteringen of veranderingen in het eigen gedrag of het gedrag van anderen als onmogelijk beschouwen. Een voorbeeld is 'Hoeveel moeite ik ook doe, ik kom toch in de problemen'.

Denkfouten kunnen zich in verschillende sociale situaties voordoen. De uitspraken van de HID kunnen ook worden ingedeeld naar gedragscategorie in oppositioneel opstandig gedrag, fysieke agressie, liegen en stelen. De scores op de gedragschalen bieden een indirecte manier om de waarschijnlijkheid te bepalen dat het desbetreffende gedrag zich voordoet (Brugman e.a., 2011).

In het onderzoek is een verkorte en vereenvoudigde versie van de Hoe-ik-denk vragenlijst (HID) voor volwassenen gebruikt (Brugman e.a., 2011; Ten Cate, 2011). De versie voor kinderen bestaat uit 32 items waarvan er elf betrekking hebben op Zelfcentring, zes op Anderen de schuld geven, zes op Goedpraten/verkeerd benoemen en negen op Uitgaan van het ergste. Van de 32 uitspraken zijn er 26 overgenomen uit de Engelstalige versie voor volwassenen. De overige zes uitspraken zijn toegevoegd om de vragenlijst meer geschikt te maken voor kinderen en gaan met name over relationele agressie.

De antwoordmogelijkheden zijn 'Helemaal niet mee eens' (1), 'Niet mee eens' (2), 'Beetje niet mee eens' (3), 'Beetje mee eens' (4), 'Mee eens' (5) en 'Helemaal mee eens' (6). In de vragenlijst zijn de vragen ondergebracht in de rubriek 'Hoe jij denkt over goed en kwaad'.

Als we de uitspraken indelen naar gedragscategorie gaan er twaalf over fysieke agressie, elf over oppositioneel-opstandig gedrag, één over liegen, twee over stelen, twee over schelden, twee over uitlachen en twee over roddelen. De zes uitspraken over schelden, uitlachen en roddelen vallen in de categorie relationele agressie. In bijlage 6 is uiteengezet hoe de Nederlandse versie voor kinderen gerelateerd is aan de oorspronkelijke versie van Baringa e.a. (2001).

Voor elk type denkfout zijn schaalcores berekend door de scores te middelen over de desbetreffende items. Er is voor gemiddelden in plaats van somcores gekozen omdat de resultaten dan geïnterpreteerd kunnen worden in termen van de oorspronkelijke Likert-schaal (waarbij een gemiddelde van 4 bijvoorbeeld staat voor een lichte neiging tot het maken van denkfouten). De schalen hebben een theoretisch bereik van 1 tot en met 6 waarbij een hogere score duidt op meer zelfbeschermende denkfouten. De interne consistenties (Cronbach's alfa) van de schalen zijn weergegeven in tabel 10.1

Tabel 10.1 Interne consistentie (Cronbach's alfa) van de schalen voor cognitieve denkfouten

Schaal	Aantal uitspraken	Interne consistentie (Cronbach's alfa)
Zelfcentrerend (primaire denkfouten)	11	.76
Anderen de schuld geven	6	.63
Goedpraten/verkeerd benoemen	6	.74
Uitgaan van het ergste	9	.76
Totaal secundaire denkfouten	21	.87
Fysieke agressie	12	.81
Oppositieel-opstandig gedrag	11	.78
Relationele agressie	9	.74
Totaal denkfouten	32	.90

10.3 Resultaten

10.3.1 Zelfbeschermende denkfouten

De items waarmee primaire zelfbeschermende denkfouten (Zelfcentrering) zijn vastgesteld, zijn weergegeven in tabel 10.2. Gemiddeld is 47% van de achtstegroepers het helemaal niet met deze uitspraken eens, 27% is het er niet mee eens, 10% een beetje niet mee eens, 10% een beetje mee eens, 4% mee eens en 2% helemaal mee eens.

Tabel 10.2 Zelfcentrering (rijpercentages optellend tot honderd procent)

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Beetje niet mee eens	Beetje mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Soms moet ik liegen om mijn zin te krijgen.	26	29	13	24	7	1
Als ik kwaad word, maakt het me niet uit dat ik iemand pijn doe.	46	26	11	10	4	3
Als ik iets echt wil, maakt het me niet uit hoe ik het krijg.	21	31	16	17	10	5
Als ik iets zie dat ik wil hebben, dan steel ik het.	94	5	0	0	0	0
Regels zijn bedoeld voor anderen en niet voor mij.	76	21	1	1	0	0
Het belangrijkste is dat ik krijg wat ik nodig heb.	26	26	12	13	14	9
Ik neem wat ik wil hebben, ook al moet ik daarvoor iemand pijn doen.	72	24	2	1	0	0
Het enige dat belangrijk is, is zorgen dat ik krijg wat ik wil hebben.	50	35	9	5	1	1
Als ik moet lachen om hoe iemand eruit ziet, dan doe ik dat gewoon.	29	33	16	15	5	2
Als ik iets echt wil doen, maakt het me niet uit of het wel mag.	40	34	13	9	3	2
Als ik over iemand wil roddelen, mag ik dat gewoon doen.	37	32	15	10	4	2
Gemiddelde	47	27	10	10	4	2

De uitspraken waarmee de drie typen secundaire denkfouten zijn vastgesteld, zijn weergegeven in tabel 10.3. Gemiddeld is 46% van de achtstegroepers het helemaal niet met de uitspraken eens, 28% is het er niet mee eens, 9% een beetje niet mee eens, 10% een beetje mee eens, 4% mee eens en 2% helemaal mee eens.

Tabel 10.3 Antwoorden op de vragen over secundaire denkfouten (rijpercentages optellend tot honderd procent)

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Beetje niet mee eens	Beetje mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Anderen de schuld geven						
Als ik mensen uitlach is het hun eigen schuld.	28	27	15	18	8	3
Ik ga met de verkeerde kinderen om, en daarom doe ik dingen die niet mogen.	66	22	5	5	1	1
Iedereen probeert altijd met me te vechten.	65	27	4	3	1	0
Iemand moet doen wat ik zeg, anders is het zijn eigen schuld dat ik hem een klap geef.	79	18	2	1	0	0
Ik verlies mijn geduld, omdat mensen mij kwaad proberen te maken.	35	31	11	13	7	4
Soms moet ik iemand wel pijn doen, als ik ruzie met hem of haar heb.	32	30	13	15	7	3
Goedpraten/verkeerd labelen						
Sommige kinderen vragen om een pak slaag.	25	22	13	30	8	3
Als iemand weg loopt voor een gevecht, is het een lafaard.	54	26	8	6	3	2
Ik hoef me niet aan de regels te houden, want anderen doen dat ook niet.	59	30	6	3	1	0
Schelden is niet erg. Het doet toch niemand pijn.	64	24	7	3	1	1
Als iemand niet aardig tegen mij is, dan mag ik iets onaardigs terug doen.	15	25	20	22	12	6
Als iemand tegen mij scheldt, mag ik terugschelden.	18	24	17	19	13	9
Uitgaan van het ergste						
Ik verlies vaak mijn geduld en daar kan ik niks aan doen.	20	30	14	18	12	5
Als ik andere kinderen met elkaar zie vechten omdat ze ruzie hebben, moet ik gewoon meedoen.	70	23	3	2	1	1
Ik krijg toch altijd ruzie.	44	37	10	6	2	1
Hoeveel moeite ik ook doe, ik kom toch in de problemen.	44	34	11	8	3	2
Als ik anderen niet de baas ben, word ik zelf gepest.	51	33	7	6	2	1
Mensen proberen mij altijd lastig te vallen.	44	36	9	8	2	1
Ik kan maar beter roddelen, anderen roddelen toch wel over mij.	38	37	12	9	2	1
Ik moet mensen pijn doen, voordat ze mij pijn doen.	60	28	6	4	1	0
Iedereen zoekt ruzie met mij.	64	26	5	3	1	1
Gemiddelde	46	28	9	10	4	2

Tabel 10.4 toont de verdeling van de zelfbeschermende denkfouten in de responsgroep van leerlingen uit groep acht. De gemiddelden liggen rond de 2 op een schaal van 1 t/m 6 (waarbij 1 staat voor geen denkfouten en 6 voor uitzonderlijk veel denkfouten). Kijken we naar de totaalscore dan blijkt slechts tien procent van de leerlingen 2.8 of hoger te scoren (P90 = 2.81). Kennelijk staat de overgrote meerderheid (sterk) afwijzend tegenover zelfbeschermende denkfouten en zijn er weinig leerlingen die hiervoor begrip kunnen opbrengen en zichzelf in de uitspraken herkennen.

Tabel 10.4 Verdeling van de typen denkfouten

	N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Std-dev	P10	P25	P75	P90
Primaire denkfouten	2565	1.00	5.91	2.04	.01	.63	1.27	1.55	2.45	2.91
Anderen de schuld geven	2574	1.00	5.17	1.95	.01	.69	1.17	1.50	2.33	2.83
Goedpraten/verkeerd labelen	2574	1.00	5.83	2.33	.02	.84	1.33	1.67	2.83	3.50
Uitgaan van het ergste	2572	1.00	5.22	1.89	.01	.64	1.11	1.44	2.22	2.78
Totaal secundaire denkfouten	2570	1.00	4.85	2.06	.01	.62	1.30	1.60	2.45	2.90
Fysieke agressie	2570	1.00	4.75	1.78	.01	.60	1.08	1.33	2.17	2.58
Oppositieel opstandig gedrag	2571	1.00	5.09	2.12	.01	.64	1.36	1.64	2.50	3.00
Relationele agressie	2574	1.00	5.89	2.26	.01	.71	1.44	1.78	2.78	3.22
HID totaal	2565	1.00	4.94	2.04	.01	.58	1.34	1.59	2.41	2.81

Het gemiddelde voor relationele agressie is hoger dan dat voor oppositieel-opstandig gedrag dat op zijn beurt weer hoger is dan dat voor fysieke agressie. Dit is wellicht begrijpelijk als men bedenkt dat kinderen relationele agressie (d.w.z. schelden, uitlachen en roddelen) in moreel opzicht doorgaans als minder ernstig zullen beschouwen dan oppositieel-opstandig gedrag en zeker fysieke agressie.

10.3.2 Eerste aanzet tot een inhoudelijke norm

De linkerhelft van tabel 10.5 toont voor elk type zelfbeschermende denkfouten het percentage mogelijk problematische leerlingen zoals bepaald op basis van onze inhoudelijke norm. Het betreft hier de groep leerlingen die het met de negatief geformuleerde uitspraken een beetje tot helemaal eens is (d.w.z. scores in het bereik vanaf 4 tot en met 6). Vooralsnog gaan wij ervan uit dat deze groep mogelijk in aanmerking komt voor extra aandacht of begeleiding.

Tabel 10.5 Percentage leerlingen met mogelijk problematische denkwijzen

Zelfbeschermende denkfouten	Norm PSC	Amerikaanse norm (Barriga e.a., 2001)		
		Niet klinisch	Klinische grensgebied	Klinisch
Zelfcentrerend (primaire denkfouten)	7%	87%	8%	5%
Anderen de schuld geven	7%	87%	7%	7%
Goedpraten/verkeerd benoemen	18%	72%	5%	23%
Uitgaan van het ergste	5%	90%	3%	7%
Totaal secundaire denkfouten	7%	--	--	--
Fysieke agressie	4%	87%	7%	6%
Oppositieel opstandig gedrag	8%	94%	3%	4%
Relationele agressie	13%	--	--	--
Totaal denkfouten	6%	88%	6%	7%

In de handleiding bij de Engelstalige versie zijn normen voor 14-19-jarige leerlingen uit het reguliere Amerikaanse voortgezet onderwijs gepresenteerd (Barriga e.a., 2001). De rechter helft van tabel 10.6 toont het percentage achtstegroepers uit het basisonderwijs dat volgens de Amerikaanse norm in het niet-klinische, borderline-klinische of klinische gebied zou vallen. De percentages leerlingen in het klinische gebied komen redelijk overeen met de percentages mogelijke problematische leerlingen zoals bepaald volgens onze inhoudelijke norm. Het verschil is het grootst bij de denkfouten met betrekking tot Oppositieel opstandig gedrag waar volgens de Amerikaanse norm 8% in het klinische gebied valt tegen slechts 4% volgens onze norm. Een mogelijke verklaring is dat Amerikaanse 14-19-jarigen gemiddeld wat meer oppositieel opstandig gedrag vertonen dan de Nederlandse leerlingen van ± twaalf jaar.

De percentages zijn relatief hoog voor 'Goedpraten/verkeerd benoemen' (18% en 23%) en 'Relationele agressie' (13%). Een plausibele verklaring is dat het in de uitspraken beschreven probleemgedrag relatief onschuldig is. Daardoor zijn leerlingen wellicht meer geneigd het met deze uitspraken eens te zijn en zich in het beschreven probleemgedrag te herkennen. Zoals alle normen moeten ook deze normen derhalve met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden.

10.4 Interne structuur

In de vragenlijst is een onderscheid gemaakt in vier inhoudelijke typen denkfouten en drie gedragstypen. De veronderstelling is dat deze typen empirisch onderscheidbaar zijn, maar toch hoog samenhangen. De hoge samenhang is te verwachten vanuit de notie dat "self-serving cognitive distortions may be consolidated into a holistic worldview that can be characterized as a "criminal mind" (Barriga e.a., 2001, p. 11). De correlaties tussen de schalen geven inzicht in de interne structuur van de meting (zie tabel 10.6). De onderscheiden aspecten vertonen een aanzienlijke samenhang in de veronderstelde richting, waarbij opvalt dat 'Uitgaan van het ergste' relatief goed onderscheidbaar is.

Tabel 10.6 Correlaties tussen de schalen voor de verschillende typen zelfbeschermende denkfouten

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Zelfcentrerings	1.00								
2 Anderen de schuld geven	.67	1.00							
3 Goedpraten/verkeerd benoemen	.67	.63	1.00						
4 Uitgaan van het ergste	.57	.71	.50	1.00					
5 Totaal secundaire denkfouten	.74	.89	.84	.86	1.00				
6 Fysieke agressie						1.00			
7 Oppositioneel opstandig gedrag						.75	1.00		
8 Relationale agressie						.67	.69	1.00	
9 Totaal denkfouten	.88	.86	.82	.82	.97	.91	.91	.87	1.00

De interne structuur van de Hoe-ik-denken vragenlijst is verder geëxploreerd met factoranalyse (PCA met varimaxrotatie). Een eerste factoranalyse is uitgevoerd op alle 32 items met twee geforceerde factoren die samen 35% van de variantie binden. De bevindingen komen niet helemaal overeen met de veronderstelde indeling in primaire en secundaire denkfouten. Op de eerste factor hebben acht van de elf uitspraken over zelfcentrerings hoge ladingen, maar dat geldt ook voor twaalf uitspraken over secundaire denkfouten waarvan alle zes uitspraken over Goedpraten/verkeerd labelen. De tweede factor wordt gedomineerd door zeven uitspraken over agressief of oppositioneel-opstandig gedrag (vechten, pesten).

Een tweede factoranalyse (PCA met een gedwongen drie-factoroplossing) is uitgevoerd op de 21 uitspraken over secundaire denkfouten. De drie factoren binden samen 45% van de variantie. De eerste factor wordt vooral bepaald door drie van de zes uitspraken over 'Anderen de schuld geven' en vier van de negen uitspraken over 'Uitgaan van het ergste' (maar heeft geen substantiële ladingen voor 'Goedpraten/verkeerd benoemen'). Op de tweede factor hebben drie van de zes uitspraken over 'Goedpraten/verkeerd benoemen' hoge ladingen, maar dat geldt ook voor twee uitspraken van 'Anderen de schuld' geven en twee uitspraken van 'Uitgaan van het ergste'. Op de derde factor hebben de resterende twee uitspraken van 'Goedpraten/verkeerd labelen' hoge ladingen. Deze bevindingen bieden minder ondersteuning voor het veronderstelde onderscheid in drie typen secundaire denkfouten dan op grond van de a priori indeling verwacht werd.

10.5 Verschillen tussen klassen

De *Intraclass Correlation Coefficient* (ICC) is de proportie tussen-klassenvariantie berekend als de variantie tussen klassen gedeeld door de totale variantie (zie tabel 10.7). De ICC varieert afhankelijk van het type denkfout van .05 (Uitgaan van het ergste) tot .09 (Relationele agressie). In de ene klas komen zelfbeschermende denkfouten dus wat vaker voor dan in de andere klas.

Tabel 10.7 Verschillen tussen klassen in zelfbeschermende denkfouten

	ICC
Zelfcentrerings (primaire denkfouten)	.08
Anderen de schuld geven	.07
Goedpraten/verkeerd benoemen	.08
Uitgaan van het ergste	.05
Totaal secundaire denkfouten	.08
Fysieke agressie	.06
Oppositieel opstandig gedrag	.08
Relationele agressie	.09
Totaal denkfouten	.09

10.6 Verschillen tussen groepen leerlingen

In hoeverre bereiken verschillende groepen leerlingen een verschillend niveau? Op grond van het onderzoek van Brugman e.a. (2011) in het voortgezet onderwijs verwachten we dat jongens, leerlingen met een lager opleidingsniveau en leerlingen met een andere culturele achtergrond dan de Nederlandse meer denkfouten maken dan respectievelijk meisjes, leerlingen met een hoger opleidingsniveau en leerlingen met een Nederlandse culturele achtergrond.

Als maat voor het verschil tussen groepen leerlingen gebruiken we de effectgrootte waarin het verschil is uitgedrukt als een proportie van de standaarddeviatie. Bij de evaluatie van de grootte van de verschillen baseren we ons op de vuistregel van Cohen (1977), waarbij .20, .50 en .80 respectievelijk een zwak, middelmatig en sterk effect vertegenwoordigt. Voor de omschrijving van de groepen leerlingen en de codering in de statistische analyse wordt verwezen naar paragraaf 3.4. In tabel 10.8 zijn de effectgroottes gepresenteerd.

Tabel 10.8 Effectgroottes voor geslacht, doubleren, opleidingsniveau ouders (leerlingengewicht), thuistaal, geboorteland ouders, gezinssituatie en geloof

	GESL	DOU	MID	LAAG	TAAL	TURK	N_AF	LAND	GEZI	GEL	ISLA
Zelfcentrerings	.34	-.17	-.05	-.07	-.10	-.16	-.01	-.10	-.18	.05	-.05
Totaal secundaire denkfouten	.48	-.23	-.18	-.12	-.23	-.30	.01	-.14	-.15	.03	-.15
Anderen de schuld geven	.51	-.25	-.19	-.16	-.24	-.36	-.05	-.18	-.18	-.02	-.20
Goedpraten/verkeerd benoemen	.47	-.20	-.20	-.12	-.17	-.24	-.02	-.09	-.10	.08	-.13
Uitgaan van het ergste	.28	-.16	-.07	-.04	-.17	-.19	.07	-.11	-.14	.00	-.07
Fysieke agressie	.57	-.25	-.14	-.13	-.19	-.28	-.05	-.13	-.16	-.01	-.16
Oppositieel opstandig gedrag	.34	-.21	-.11	-.14	-.22	-.31	-.08	-.18	-.14	-.02	-.19
Relationele agressie	.30	-.15	-.14	-.01	-.06	-.08	.13	-.06	-.18	.14	.03
Totaal denkfouten	.34	-.23	-.14	-.11	-.18	-.27	.00	-.14	-.17	.04	-.12

Noot. GESL: geslacht meisje; DOU: doubleren; MID: leerlingengewicht 0.3; LAAG: leerlingengewicht 1.2; TAAL: thuistaal; TURK: thuistaal van Turkije; N_AF: thuistaal van Noord-Afrika; LAND: geboorteland ouders; GEZI: onvolledig gezin; GEL: geloof; ISLA: Islamitisch geloof.

De verschillen tussen de groepen leerlingen kunnen als volgt beschreven worden:

- Alle typen zelfbeschermende denkfouten komen bij jongens duidelijk vaker voor dan bij meisjes ($.28 < d < .58$). Dat geldt met name voor denkfouten met betrekking tot fysieke agressie en anderen de schuld geven.
- Leerlingen die ooit zijn blijven zitten maken meer zelfbeschermende denkfouten dan leerlingen die nog nooit zijn blijven zitten, al zijn de verschillen klein.
- Het opleidingsniveau van de ouders speelt nauwelijks enige rol voor de mate waarin leerlingen zelfbeschermende denkfouten maken.
- Leerlingen die thuis (ook) een andere taal dan Nederlands spreken, onderscheiden zich niet of nauwelijks van degenen die thuis alleen Nederlands spreken. Kijken we naar de groep die thuis (ook) een taal van Turkije spreekt, dan zien we dat deze leerlingen gemiddeld wat meer denkfouten maken, met name denkfouten met betrekking tot anderen de schuld geven, goedpraten/verkeerd benoemen, fysieke agressie en oppositioneel-opstandig gedrag. De groep die thuis (ook) een taal van Noord-Afrika spreekt, onderscheidt zich niet van de groep leerlingen die deze taal thuis niet spreken.
- Er zijn geen verschillen tussen groepen leerlingen vastgesteld als het gaat om het geboorteland van de ouders, de thuissituatie (volledig versus onvolledig gezin) en het geloof (al of niet gelovig en Islamitisch versus niet-Islamitisch).

10.7 Relaties met sociale en cognitieve uitkomsten

De correlaties van de Hoe-ik-denk vragenlijst met andere instrumenten in het sociale domein zijn relatief sterk en bovendien goed interpreteerbaar. In de voorgaande en hierna volgende hoofdstukken zijn de gevonden relaties als daar aanleiding toe was uitgebreid besproken. In dit hoofdstuk beperken we ons tot een korte samenvatting. Naarmate leerlingen meer zelfbeschermende denkfouten maken, hebben zij vaker externaliserende gedragsproblemen ($r = .30$), wijzen zij normoverschrijdend gedrag minder sterk af ($r = -.40$), beoordelen zij normoverschrijdend gedrag als meer toelaatbaar en minder ernstig (r resp. $.41$ en $.39$), hebben zij een minder positieve beleving van de school, de leerkracht en de klasgenoten ($-.24 < r < -.43$), vertonen zij vaker agressief gedrag in de klas ($r = .56$) en rapporteren zij meer ordeproblemen in de klas ($r = .33$).

Tabel 10.9 toont de correlaties tussen de verschillende soorten zelfbeschermende denkfouten en de prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs. Naarmate leerlingen meer denkfouten maken, zijn de schoolprestaties lager, maar de samenhang is hooguit zwak.

Tabel 10.9 Samenhang van zelfbeschermende denkfouten met de prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs

	Standaard-score	Taal	Begrijpend lezen	Rekenen-wiskunde	Studie-vaardigheid	Wereld-oriëntatie
Zelfcentrerend	-.11	-.16	-.14	-.03	-.10	-.08
Totaal secundaire denkfouten	-.11	-.15	-.14	-.03	-.11	-.07
Anderen de schuld geven	-.11	-.16	-.15	-.02	-.12	-.08
Goedpraten/verkeerd benoemen	-.05	-.09	-.08	.00	-.05	-.03
Uitgaan van het ergste	-.11	-.14	-.13	-.05	-.11	-.08
Fysieke agressie	-.11	-.16	-.15	-.02	-.10	-.05
Oppositieel opstandig gedrag	-.11	-.15	-.13	-.04	-.10	-.09
Relationele agressie	-.10	-.13	-.12	-.03	-.10	-.09
Totaal denkfouten	-.12	-.17	-.15	-.04	-.11	-.08

Tot slot is nagegaan in hoeverre sociale wenselijkheid een rol heeft gespeeld in de beantwoording van de vragen over zelfbeschermende denkfouten. De correlaties met de schaal voor sociale wenselijkheid zijn relatief hoog en variëren van $-.40$ (Uitgaan van het ergste) tot $-.53$ (Relationele agressie en Totaal denkfouten). Hieruit kan men afleiden dat de meting van zelfbeschermende denkfouten mogelijk vertekend is door sociale wenselijkheid. De hoge correlatie zou men echter ook als een ondersteuning van de validiteit van de meting van zelfbeschermende denkfouten kunnen zien. Beide vragenlijsten pretenderen immers de neiging om je beter voor te doen dan je (wellicht in werkelijkheid) bent te meten (en geen pro sociaal gedrag).

10.8 Samenvatting en discussie

Haalbaarheid

Behalve een reguliere peiling is de Peiling Sociale Competentie ook een haalbaarheidsstudie. De diverse typen zelfbeschermende denkfouten zijn voldoende betrouwbaar gemeten. De samenhang tussen de typen denkfouten is niet zo hoog dat getwijfeld moet worden aan de onderscheidbaarheid (en niet zo laag dat men zich zou moeten afvragen of ze alle wel hetzelfde begrip meten).

De analyse van de interne structuur laat zien dat de factorzuiverheid van de vier typen denkfouten te wensen overlaat. Het onderscheid in drie typen secundaire denkfouten vindt weinig ondersteuning in de data.

In vergelijking met anderen instrumenten voor het sociale domein differentieert de Hoe-ik-denk vragenlijst relatief goed tussen klassen. Zelfbeschermende denkfouten komen in de ene klas wat vaker voor dan in de andere klas.

Leerlingen die meer zelfbeschermende denkfouten maken, behalen gemiddeld lagere prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs, maar de samenhang is hooguit zwak. Wel zien we relatief sterke en goed interpreteerbare relaties met andere indicatoren van de sociale opbrengsten, zoals externaliserende gedragsproblemen, de afwijzing van normoverschrijdend gedrag, de mate waarin normoverschrijdend gedrag als aanvaardbaar en niet ernstig wordt beschouwd, de beleving van de school, leerkracht en klasgenoten en de frequentie van agressief gedrag en ordeproblemen in de klas.

De meting van zelfbeschermende denkfouten lijkt relatief sterk vertekend door sociale wenselijkheid. Omdat er aanwijzingen zijn dat de schaal voor sociale wenselijkheid ook pro sociale motieven en gedragingen meet, moet hier vooralsnog niet al te zwaar aan getild worden. Daarnaast zou men de hoge correlatie ook als een ondersteuning van de validiteit van de meting van zelfbeschermende denkfouten kunnen zien. Beide vragenlijsten meten immers de neiging om je beter voor te doen dan je (wellicht in werkelijkheid) bent (en geen pro sociaal gedrag).

Niveaupeiling

Naast een haalbaarheidsstudie is de Peiling Sociale Competentie ook een reguliere peiling naar het niveau van de sociale opbrengsten in het basisonderwijs. Uit het onderzoek komt naar voren dat basisschoolleerlingen gemiddeld weinig zelfbeschermende denkfouten maken. De overgrote meerderheid herkent zichzelf niet of nauwelijks in de uitspraken. Overeenkomstig onze voorlopige inhoudelijke norm heeft, afhankelijk van het type denkfout, 7% tot 18% van de leerlingen afwijkende denkwijzen die voor hen en anderen mogelijk problematisch zijn. Het meest verbreid zijn denkfouten met betrekking tot Goedpraten/verkeerd benoemen (18% van de leerlingen), Relationele agressie (13%) en Oppositioneel-opstandig gedrag (8%). De percentages mogelijk problematische leerlingen volgens onze inhoudelijke norm komen redelijk overeen met de Amerikaanse normen voor 14-19-jarigen uit het reguliere voortgezet onderwijs (Barriga e.a., 2001).

Verschillen tussen groepen leerlingen

Jongens neigen veel sterker tot het maken van zelfbeschermende denkfouten dan meisjes. Leerlingen die thuis (ook) een taal van Turkije spreken, maken naar verhouding wat meer van deze fouten. Het opleidingsniveau en het geboorteland van de ouders, het geloof van de leerling en de thuissituatie spelen geen rol van betekenis.

11 Houding ten opzichte van normoverschrijdend gedrag

11 Houding ten opzichte van normoverschrijdend gedrag

11.1 Inleiding

De houding ten opzichte van normoverschrijdend gedrag is een belangrijke indicator van de evaluatieve dimensie van morele ontwikkeling. Hoe negatiever kinderen normoverschrijdend gedrag waarderen, hoe kleiner de kans dat zij dat gedrag vroeger of later in praktijk brengen. Op basis van een longitudinaal onderzoek concluderen Menard en Huizinga (1994) dat een positieve houding ten opzichte van normoverschrijdend gedrag vaak voorafgaat aan delinquent gedrag door jongeren (maar ook dat delinquent gedrag de houding beïnvloedt). Ook andere studies wijzen erop dat de houding ten opzichte van normoverschrijdend gedrag van risicoleerlingen een voorspeller is van latere delinquentie (Leenders & Brugman, 2005; Nas, Brugman & Koops, 2005; Vitaro, Brendgen & Tremblay, 2000).

11.2 Instrumentatie

De houding ten opzichte van normoverschrijdend gedrag is gemeten met de 'Attitudelijst normoverschrijdend gedrag' (Menard & Huizinga, 1994). Gebruikt is de vertaling van Leenders en Brugman (2005). De vragenlijst bestaat uit acht uitspraken over materiële agressie (vernielen, beschadigen, stelen, inbreken, brandje steken) en fysieke agressie (een wapen bij zich dragen, iemand beroven). Telkens wordt gevraagd hoe verkeerd het is om dat gedrag uit te voeren. Een voorbeeld is de vraag: 'Hoe verkeerd is het voor iemand van jouw leeftijd om iets te pikken op school?' De antwoordmogelijkheden zijn: 'Helemaal niet verkeerd' (1), 'Een beetje verkeerd' (2), 'Verkeerd' (3) en 'Erg verkeerd' (4).

Schaalscores zijn berekend door de scores over de acht items te middelen. Het theoretisch bereik van de schaal is van 1 (Helemaal niet verkeerd) tot 4 (Erg verkeerd). Hoe hoger de score, hoe positiever de houding en hoe meer het normoverschrijdend gedrag wordt afgewezen. De interne consistentie (Cronbach's alfa) van de schaal bedraagt .82.

11.3 Resultaten

11.3.1 Houding ten opzichte van normoverschrijdend gedrag

De vragen uit de Attitudelijst normoverschrijdend gedrag zijn weergegeven in tabel 11.1. Gemiddeld vindt bijna driekwart van de achtstegroepers (72%) het normoverschrijdend erg verkeerd, 22% vindt het verkeerd en 5% een beetje verkeerd en 1% helemaal niet verkeerd. Het leeuwendeel van de leerlingen keurt de materiële en fysieke agressie uit de attitudelijst dus sterk af.

Tabel 11.1 De houding tegenover normoverschrijdend gedrag (rijpercentages optellend tot honderd procent)

	Helemaal niet verkeerd	Een beetje verkeerd	Verkeerd	Erg verkeerd
Iets van een ander vernielen of beschadigen (met opzet)	0	4	38	58
Iets uit een supermarkt of winkel stelen	1	1	13	85
Een wapen (bijv. een mes) bij zich dragen	2	9	17	72
Iemand beroven (bijv. van z'n portemonnee)	0	0	10	90
Een brandje stichten	2	7	25	66
Iets pikken op school	1	8	38	53
Op straat iemand lastig vallen of mee vechten	1	6	36	57
Inbreken in een huis, gebouw of auto	1	0	5	94
Gemiddeld percentage	1	5	22	72

De verdeling van de houding ten opzichte van normoverschrijdend gedrag in de responsgroep van achtstegroepers is weergegeven in tabel 11.2. Het gemiddelde ligt met 3.65 dicht tegen de maximumscore van 4.00. Dat bevestigt dat de gemiddelde achtstegroeper er sterk afwijzend tegenover staat. De standaard deviatie is met .39 zeer klein (en de hier niet gerapporteerde scheefheidsindex is met -2.28 zeer hoog). Leerlingen zijn derhalve nagenoeg unaniem in hun afwijzing van normoverschrijdend gedrag. Dat blijkt ook uit de percentielen P10 en P90 die dicht bij elkaar liggen (resp. 3.13 en 4.00).

Tabel 11.2 De verdeling van de houding ten opzichte van normoverschrijdend gedrag

N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Std-dev	P10	P25	P75	P90
2578	1	4	3.65	.01	.39	3.13	3.50	4.00	4.00

11.3.2 Eerste aanzet tot een inhoudelijke norm

Een gemiddelde schaalscore in het bereik van 1 tot en met 2 betekent dat de leerling het normoverschrijdend gedrag helemaal niet of slechts een beetje verkeerd vindt. Leerlingen die in dit bereik vallen, beschouwen wij als mogelijk problematisch omdat zij het normoverschrijdend gedrag niet afkeuren of wellicht goedkeuren. Slechts 1% valt in dit scoregebied. Zij zouden over een negatieve en mogelijk problematische houding ten opzichte van normoverschrijdend kunnen beschikken.

11.4 Verschillen tussen klassen

De proportie tussen-klassenvariantie voor de houding ten opzichte van normoverschrijdend gedrag is met .03 zeer laag. Klassen verschillen dus niet van elkaar in de mate waarin de leerlingen normoverschrijdend gedrag verkeerd vinden.

11.5 Verschillen tussen groepen leerlingen

In hoeverre bereiken verschillende groepen leerlingen een verschillend niveau? Als maat voor het verschil tussen groepen leerlingen gebruiken we de effectgrootte waarin het verschil is uitgedrukt als een proportie van de standaarddeviatie. Bij de evaluatie van de grootte van de verschillen baseren we ons op de vuistregel van Cohen (1977), waarbij .20, .50 en .80 respectievelijk een zwak, middelmatig en sterk effect vertegenwoordigt. Voor de omschrijving van de groepen leerlingen en de codering in de statistische analyse wordt verwezen naar paragraaf 3.4. De effectgroottes zijn gepresenteerd in tabel 11.3. Meisjes wijzen normoverschrijdend gedrag sterker af dan jongens ($d = -.49$). De overige groepen leerlingen verschillen niet in hun afwijzing van normoverschrijdend gedrag.

Tabel 11.3 Effectgroottes voor geslacht, doubleren, opleidingsniveau ouders (leerlingengewicht), thuistaal, geboorteland ouders, gezinssituatie en geloof

	GESL	DOU	MID	LAAG	TAAL	TURK	N_AF	LAND	GEZI	GELO	ISLA
Houding normoverschrijdend gedrag	-.49	.08	.04	.04	.07	.02	-.09	.06	.04	-.02	-.05

Noot. GESL: geslacht meisje; DOU: doubleren; MID: leerlingengewicht 0.3; LAAG: leerlingengewicht 1.2; TAAL: thuistaal; TURK: thuistaal van Turkije; N_AF: thuistaal van Noord-Afrika; LAND: geboorteland ouders; GEZI: onvolledig gezin; GELO: geloof; ISLA: Islamitisch geloof.

11.6 Relaties met sociale en cognitieve uitkomsten

In hoeverre hangt de houding ten opzichte van normoverschrijdend gedrag samen met andere indicatoren van de sociale opbrengsten? De correlaties met enkele indicatoren die ook te maken hebben met normoverschrijdend gedrag zijn weergegeven in tabel 11.4.

Tabel 11.4 Correlaties tussen de attitude ten opzichte van normoverschrijdend gedrag en enkele andere indicatoren van sociale competentie

Indicator	Correlatie
Beoordeling en rechtvaardiging normoverschrijdend gedrag	
Aanvaardbaarheid normoverschrijdend gedrag	-.38
Ernst normoverschrijdend gedrag	-.39
Zelfbeschermende denkfouten	
Zelfcentring	-.36
Anderen de schuld geven	-.34
Goedpraten/verkeerd labelen	-.37
Uitgaan van het ergste	-.28
Fysieke agressie	-.39
Oppositieel opstandig gedrag	-.34
Relationele agressie	-.33
Prosociaal en probleemgedrag (SDQ)	
Frequentie prosociaal gedrag (leerkrachtoordeel)	.17
Frequentie gedragsproblemen (leerkrachtoordeel)	-.13
Frequentie problemen met leeftijdsgenoten (leerkrachtoordeel)	-.03
Agressie en orde in de klas	
Leerling dader en klasgenoten slachtoffer	-.29
Leerling slachtoffer van klasgenoten	-.21
Leerkracht dader	-.17
Leerkracht slachtoffer	-.23
Ordelijk klasklimaat	-.17

De relaties met de andere indicatoren van de sociale opbrengsten lijken goed interpreteerbaar:

- Hoe meer leerlingen materiële en fysieke agressie verkeerd vinden, hoe minder aanvaardbaar en hoe ernstiger zij het normoverschrijdend gedrag uit de *Vragenlijst Beoordeling en Rechtvaardiging Normoverschrijdend Gedrag* vinden (r resp. $-.38$ en $-.39$).
- Hoe sterker leerlingen normoverschrijdend gedrag goedkeuren, hoe meer zij neigen tot het maken van zelfbeschermende denkfouten die ten grondslag liggen aan antisociaal gedrag ($-.40 < r > -.28$).
- Leerlingen die materiële en fysieke agressie goedkeuren, zijn vaker betrokken bij agressief en onordelijk gedrag in de klas ($-.29 < r < -.17$) dan degenen die dat gedrag afkeuren.
- De samenhang met de leerkrachtoordelen zoals verkregen met de *Strength and Difficulties Questionnaire* (SDQ) is hooguit zwak. De houding ten opzichte van normoverschrijdend gedrag is niet of nauwelijks gerelateerd aan de mate van prosociaal gedrag (o.a. invoelend, deelt makkelijk, aardig, behulpzaam), gedragsproblemen (o.a. driftbuien, vechten, liegen, stelen) of problemen met leeftijdsgenoten (o.a. speelt alleen, geen vrienden, gepest).
- Naarmate leerlingen normoverschrijdend gedrag sterker afwijzen, zijn zij minder betrokken bij agressieve en ordeversturende gebeurtenissen in de klas ($-.17 < r < -.29$).

De houding ten opzichte van normoverschrijdend gedrag hangt niet samen met de prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs ($-.03 < r < .06$).

Tot slot is nagegaan in hoeverre de antwoorden van de leerlingen beïnvloed zijn door sociale wenselijkheid. De correlatie tussen de houding en de schaal voor sociale wenselijkheid bedraagt $.27$. De vertekening door sociale wenselijkheid lijkt dus niet erg groot.

11.7 Samenvatting en discussie

Haalbaarheid

Behalve een reguliere peiling is de Peiling Sociale Competentie ook een haalbaarheidsstudie. De houding ten opzichte van normoverschrijdend gedrag is voldoende betrouwbaar gemeten. De relaties met andere indicatoren van de sociale opbrengsten variëren van zwak tot middelmatig en zijn goed interpreteerbaar. De houding ten opzichte van normoverschrijdend gedrag hangt niet samen met de prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs en de schaal differentieert niet tussen klassen met positieve en negatieve houdingen. De antwoorden van de leerlingen worden niet sterk vertekend door de neiging sociaal wenselijke antwoorden te geven.

Niveaupeiling

Naast een haalbaarheidsstudie is de Peiling Sociale Competentie ook een reguliere peiling naar het niveau van de sociale opbrengsten. Leerlingen blijken vrijwel zonder uitzondering (sterk) afwijzend te staan tegen de hun voorgelegde vormen van materiële en fysieke agressie (o.a. stompen, hard slaan, uitlachen, terugschelden, boos worden en iets stuk maken). Bijna driekwart van de leerlingen vindt dit normoverschrijdend gedrag helemaal verkeerd. Overeenkomstig onze inhoudelijke norm kan de houding van één procent van de leerlingen als mogelijk problematisch worden beschouwd.

Verschillen tussen groepen leerlingen

Meisjes wijzen normoverschrijdend gedrag sterker af dan jongens. De doubleerstatus, het opleidingsniveau en het geboorteland van de ouders, de thuistaal, de gezinssituatie en het geloof zijn in dit opzicht niet van belang.

12 Beoordeling en rechtvaardiging van normoverschrijdend gedrag

12 Beoordeling en rechtvaardiging van normoverschrijdend gedrag

12.1 Inleiding

In voorgaande hoofdstukken stonden de theorieën over morele ontwikkeling van Kohlberg (1984) en Gibbs (2003) centraal. Een ander invloedrijk kader voor het bestuderen van de relaties tussen moreel oordelen en redeneren en moreel gedrag is de sociaal-cognitieve domeintheorie (Nucci, 2001; Smetena, 2006; Turiel, 1983, 2008a,b). Volgens de domeintheorie maken kinderen al vanaf jonge leeftijd een onderscheid in een moreel, conventioneel en persoonlijk domein. Het morele domein heeft betrekking op fundamentele en universele basiswaarden zoals rechtvaardigheid, rechten van mensen en welzijn van anderen. Overtredingen van morele regels hebben directe invloed op het welzijn van anderen, zoals anderen pijn doen of schade berokkenen.

Het conventionele domein heeft betrekking op sociale afspraken, regels, gewoontes en conventies. Overtredingen van conventionele regels brengen anderen meestal geen directe pijn of schade toe, maar belemmeren wel een soepel verloop van het sociale verkeer.

Het persoonlijke domein is het domein van de persoonlijke keuzes en voorkeuren. Overtredingen in het persoonlijke domein veroorzaken geen pijn bij anderen, schenden geen rechten en zijn niet sociaal gereguleerd, maar schaden meestal alleen de persoon zelf (Nucci, 1981). Voorbeelden van persoonlijke kwesties zijn hoeveel risico je bereid bent te nemen, hoe je je vrije tijd besteedt of welke vrienden je kiest.

Mensen neigen ertoe om overtredingen in het morele domein altijd en overal fout te vinden, ook als er geen regel of autoriteit is die de overtreding verbiedt of als niemand de overtreding heeft gezien of er weet van heeft (Nucci, 2001). Over het algemeen worden overtredingen van morele regels als minder toelaatbaar, ernstiger, minder arbitrair en meer strafwaardig beschouwd dan overtredingen van conventionele of persoonlijke regels (Smetena, 2006; Tisak, 1993).

Naarmate leerlingen ouder worden, maken ze een beter onderscheid tussen het morele, conventionele en persoonlijke domein en weten zij deze domeinen beter te coördineren en te prioriteren (Turiel, 2008a; Nucci & Turiel, 2009). Zo zien kinderen al op zeer jonge leeftijd het verschil tussen iemand anders pijn doen (bijvoorbeeld een ander kind van de schommel afgooien) en jezelf pijn doen (bijvoorbeeld zomaar van de schommel springen), ook al is het letsel vergelijkbaar. Tegelijkertijd leren leerlingen steeds meer rekening te houden met het doel van de regel, de intenties van de dader, de gevolgen voor het slachtoffer en de sociale context (Berk, 2006). Daarnaast beargumenteren leerlingen naarmate zij ouder worden hun goed- of afkeuring van normoverschrijdingen vaker met persoonlijke rechtvaardigingen ten koste van rechtvaardigingen die te maken hebben met straf (Turiel, 1983). Het bewustzijn neemt toe dat moraliteit ook een persoonlijke keuze is, bijvoorbeeld dat je bij een ruzie ook had kunnen kiezen voor een prosociale reactie in plaats van een agressieve reactie.

De domeintheorie biedt een theoretisch kader aan de hand waarvan men kan beschrijven in hoeverre en waarom mensen gedrag goed of fout vinden. Turiel (1983) en Davidson, Turiel en Black (1983) maken een onderscheid in negen typen rechtvaardigingen, ingedeeld in de hoofdcategorieën moreel, conventioneel en persoonlijk (zie het overzicht hierna).

Category	Description of response included in category
Moral justifications	
Others' welfare	Appeal to the interests of persons other than the actor ('Because somebody could have gotten hurt, or you know had to go to the hospital or emergency'; 'Nobody wants to get their money taken because they like to have lunch').
Appeal to fairness	References to maintaining a balance of rights between persons ('I don't think it would be fair, where if someone earns money and the other guy would take it and keep it for himself when he didn't do anything, he didn't earn it').
Obligation	References to feelings of obligation, including personal conscience ('Because my conscience would bother me') as well as to personal duty ('You should keep your promises'; 'He should do it for him because they are friends').
Conventional justifications	
Custom or tradition	Appeal to personal and family customs ('Our family doesn't do it, so why should they?') as well as social customs and traditions ('Because it's polite'; 'Because you always do it when you marry').
Appeal to authority	Appeal to the approval of specific authority figures ('Because if his coach gives him permission I guess it's all right'.) or to the existence of rules ('Because if they make the rules you should abide by them').
Social coordination	Appeal to the need for social organization or maintaining a system of shared expectations between persons ('Because, another teacher of the same name, you'd get mixed up'; 'If everybody took walks and not obeyed their jobs, then there'd be nothing get done').
Punishment avoidance	References to negative reactions of other persons toward the actor, including social condemnation as well as explicit punishment ('It's not ok because she could get into trouble').
Personal justifications	
Prudential reasons	References to non-social negative consequences to the actor, such as personal comfort or health ('Because it may be hot enough and so maybe he could get some fresh air'; 'Because if your hands aren't clean, you might get germs or something').
Personal choice	Appeal to individual preferences or prerogatives ('She should be able to say it; people that want to say one thing they can say it and people who want to say the other thing can say that'; 'Because she thought it looked like fun').

Morele rechtvaardigingen verwijzen naar “the intrinsic consequences of acts for others, including concerns with others' harm or welfare, fairness or rights, and obligations” (Smetena, 2006, p. 122). Het gaat daarbij om het welzijn van anderen (Het is fout een ander pijn te doen), eerlijkheid (Het is niet eerlijk om de ander pijn te doen) of het persoonlijke plichtsgevoel of geweten (Je hebt de plicht om een ander niet te slaan).

Conventionele rechtvaardigingen hebben betrekking op “authority, (including concerns with punishment, rules, or authority commands), social expectations and social regularities (e.g., social and cultural norms), and social organization or social order (e.g., the need to maintain social order, avoid disorder, or coordinate social actions)” (Smetena, 2006, p. 122).

Conventionele rechtvaardigingen verwijzen naar een gewoonte of norm (Zo doen wij dat nu eenmaal), regels of autoriteit (Dat mag niet van mijn vader), het vermijden van straf (Dat mag je niet doen, want dan kun je straf krijgen) of sociale coördinatie (Als iedereen dat zou doen, wordt het een puinhoop in Nederland).

Persoonlijke kwesties (Engels: *prudential and personal issues*) zijn gedefinieerd als “nonsocial acts pertaining to safety, harm to self, comfort, and health” (Smetena, 2006, p. 135).

Rechtvaardigingen in het persoonlijke domein verwijzen naar begrip voor de emoties en intenties van de dader (Hij kan er ook niets aan doen, want hij was op dat moment zichzelf niet), persoonlijke veiligheid, onvoorzichtigheid of gezondheid (Het is fout om te slaan want dan kun je zelf ook een klap krijgen), persoonlijke keuzes (Hij had hem niet hoeven te slaan want hij had het ook anders kunnen oplossen) en persoonlijke rechten (Hij heeft toch het recht om hem terug te slaan?).

Eerder in deze inleiding merkten we op dat mensen morele overtredingen over het algemeen minder toelaatbaar, ernstiger en strafwaardiger vinden dan overschrijdingen in het conventionele of persoonlijke domein. Onderzoek heeft laten zien dat de wijze waarop normoverschrijdend gedrag wordt beoordeeld en gerechtvaardigd samenhangt met externaliserend probleemgedrag (Astor, 1994; Blair, Monson & Frederickson, 2001; Gregg, Gibbs & Basinger, 1994; Leenders & Brugman, 2005; Nelson, Smith & Dodd, 1990; Nucci & Herman, 1982). Jongeren met ernstige gedragsproblemen neigen ertoe om morele overschrijdingen te interpreteren als overschrijdingen in het niet-morele domein. Zij beschouwen diefstal, vandalisme en agressie vooral als een conventionele of persoonlijke en daarmee minder ernstige zaak ('Rijke mensen hebben zoveel geld, die mag je best bestelen'). Dit wordt aangeduid met de term domeinverschuiving van het morele naar het niet-morele domein (Engels: *domain shift*). De afwijkende interpretatie van het eigen gedrag zou een zelfbeschermende en stressverminderende functie vervullen (Gibbs, 2003). Door overschrijdingen in het morele domein als niet-moreel te beschouwen hoeft men zich minder voor de eigen daad te schamen en voelt men zich minder schuldig. De ont koppeling van het eigen gedrag en moraliteit draagt ertoe bij dat het positieve zelfbeeld en het gevoel van eigenwaarde intact blijven.

12.2 Instrumentatie

Behalve met de *SocioMorele Reflectievragenlijst* (zie hoofdstuk 13) is het morele oordelen en redeneren van de leerlingen ook vastgesteld met de *Vragenlijst Hypothetische Normoverschrijdingen* (Engels: *Hypothetical Norm Transgression Questionnaire*). Deze vragenlijst is onder supervisie van Prof. dr. Daan Brugman ontwikkeld door Van der Velden (2008) en Ten Cate (2011). De vragenlijst meet de mate waarin leerlingen fictieve normoverschrijdingen in het morele domein als onaanvaardbaar en ernstig beschouwen. Daarnaast wordt de leerlingen gevraagd hun afkeuring of goedkeuring van het normoverschrijdend gedrag te rechtvaardigen.

De vignetten

De vragenlijst bevat zes opdrachten, ook wel vignetten genoemd. Elke opdracht bestaat uit een verhaaltje met daarbij drie vragen. Elk verhaaltje beschrijft een alledaagse sociale situatie waarin sprake is fysieke, materiële of relationele agressie of oppositioneel opstandig gedrag. De verhaaltjes gaan alleen over normoverschrijdingen in het morele domein (en niet in het conventionele of persoonlijke domein). De verhaaltjes beogen morele gevoelens van onder meer empathie, medelijden, verontwaardiging en boosheid op te roepen. De tweede opdracht is hierna onverkort opgenomen.

Opdracht 2: Hard slaan

Sterre gaat naar een verjaardagsfeestje. Ze doet haar mooiste kleren aan. Als Fabian haar ziet, zegt hij: 'Wat zie jij er stom uit!' Sterre slaat Fabian heel hard tegen zijn hoofd.



- 1 Is het goed of fout van Sterre om Fabian te slaan?
 Helemaal fout Fout Goed Helemaal goed
- 2 Hoe erg vind je het van Sterre dat ze Fabian slaat?
 Heel erg Erg Beetje erg Niet erg
- 3 Waarom vind je het goed of fout van Sterre dat ze Fabian slaat?

In het hierna volgende overzicht vatten we de essentie van de zes verhaaltjes kort samen.

Opdracht	Beschrijving	Type
1 Een stomp geven	Max en Job zijn aan het knikkeren. Pim komt aanlopen. Hij geeft Job een stomp in zijn buik.	Fysieke agressie proactief
2 Hard slaan	Sterre gaat naar een verjaardagsfeestje. Ze doet haar mooiste kleren aan. Als Fabian haar ziet, zegt hij: 'Wat zie jij er stom uit!' Sterre slaat Fabian heel hard tegen zijn hoofd.	Fysieke agressie reactief
3 Uittlachen	Youssef vertelt in de klas over zijn vakantie. Hij stottert een beetje. Maartje lacht hem uit. Youssef schaamt zich.	Relationele agressie proactief
4 Terug schelden	Kika en Julia hebben ruzie. Kika scheldt Julia uit voor dikzak en stommerd. Julia scheldt terug.	Relationele agressie reactief
5 Boos worden	Mark zit op zijn kamer. Zijn moeder vraagt hem of hij zijn kamer wil opruimen. Mark heeft er geen zin in. Hij wordt boos en roept: 'Ik doe het niet!'	Oppositieel-opstandig gedrag reactief
6 Iets stuk maken	Arthur en Stijn zijn een kasteel aan het bouwen van lego. Jaap loopt er steeds doorheen, zodat hun bouwwerk stuk gaat.	Materiële agressie proactief

De vraagstelling

Bij elk verhaaltje zijn drie vragen gesteld. De eerste vraag beoogt het oordeel over de aanvaardbaarheid van de morele normoverschrijding te meten. De leerlingen geven aan hoe goed of fout zij het gedrag in het verhaaltje vinden. De antwoordmogelijkheden zijn 'Helemaal fout' (1), 'Fout' (2), 'Goed' (3) en 'Helemaal goed' (4).

De tweede vraag beoogt het oordeel over de ernst van de morele normoverschrijding te meten. De leerlingen geven aan hoe erg zij het gedrag in het verhaaltje vinden. De antwoordmogelijkheden zijn 'Heel erg' (1), 'Erg' (2), 'Beetje erg' (3) en 'Niet erg' (4).

De derde vraag is een open vraag waarbij de leerlingen moesten opschrijven waarom zij het gedrag uit het verhaaltje goed of fout vonden. De rechtvaardigingen van de leerlingen kunnen worden gecodeerd met het categorieënsysteem van Turiel (1983) en Davidson, Turiel en Black (1983). Daarin wordt een onderscheid gemaakt in morele en niet-morele (d.w.z. conventionele of persoonlijke) rechtvaardigingen. De nadruk ligt daarbij eenzijdig op de argumenten die leerlingen gebruiken om hun afkeuring van normoverschrijdend gedrag te motiveren. Er wordt met andere woorden geen expliciet onderscheid gemaakt in morele rechtvaardigingen en immorele rechtvaardigingen waarbij de leerling het normoverschrijdend gedrag goedkeurt. Als het klopt dat moraliteit een afweging van morele en immorele argumenten met zich meebrengt (o.a. Nucci & Turiel, 2009), dan zou het negeren van immorele rechtvaardigingen tot een onvolledig beeld van het morele redeneren van leerlingen kunnen leiden. Om deze reden hebben wij de immorele rechtvaardigingen van leerlingen expliciet in het onderzoek meegenomen. Daarbij hebben wij ons ook laten inspireren door een recente studie van Nucci en Turiel (2009). Daarin wordt nadrukkelijk aandacht besteed aan de rol van immorele argumenten in de goedkeurende rechtvaardiging van reactieve agressie (bijvoorbeeld: het recht op zelfverdediging of het recht op vergelding voor aangedaan leed).

Het codeersysteem

De Zeeuw (2012a) heeft het categorieënsysteem van Turiel (1983) en Davidson, Turiel en Black (1983) geschikt gemaakt voor het coderen van de antwoorden van de leerlingen uit de Peiling Sociale Competentie. Daartoe heeft zij samen met de eerste auteur van deze publicatie het categorieënsysteem uitgeprobeerd op een aselechte steekproef van honderd antwoorden per opdracht. Daarbij bleek een aanzienlijk deel van de morele en persoonlijke rechtvaardigingen van de leerlingen niet met zekerheid gecodeerd te kunnen worden. Het belangrijkste codeerprobleem was dat het oorspronkelijke categorieënsysteem niet voorzorg in de mogelijkheid dat leerlingen het normoverschrijdend gedrag ook konden goedkeuren. Zo werd binnen de hoofdcategorie van de morele rechtvaardigingen geen onderscheid gemaakt tussen 'positieve' rechtvaardigingen waarin het normoverschrijdend gedrag werd afgekeurd en 'negatieve' rechtvaardigingen die dat gedrag goedkeurden. Ons was in dit geval niet duidelijk hoe de negatieve rechtvaardigingen gecodeerd moesten worden. Als 'Appeal to fairness' of als 'Niet-codeerbaar'? Een vergelijkbaar probleem deed zich voor bij de categorie 'Personal choice' uit het persoonlijke domein. Om deze reden hebben wij twee categorieën toegevoegd die verwijzen naar immorele rechtvaardigingen en die aangeven waarom de leerling het immorele gedrag van de dader goedkeurt:

- Negatieve eerlijkheid: de leerling keurt het gedrag van de dader goed door te verwijzen naar 'immorele' principes zoals 'Oog om oog, tand om tand' of 'Boontje komt om zijn loontje'. Voorbeelden van karakteristieke rechtvaardigingen zijn: 'Hij lacht haar zelf uit, dus hij vraagt erom', 'Hij heeft het zelf uitgelokt' en 'Het is zijn eigen schuld'. Net als bij de verwijzingen naar positieve eerlijkheid verwijst de leerling naar een verstoring van de eerlijke balans van rechten tussen personen, maar nu valt de afweging uit in het voordeel van de dader. Om deze reden hebben wij de oorspronkelijke categorie 'Appeal to fairness' vervangen door 'Eerlijkheid positief' en de categorie 'Eerlijkheid negatief' toegevoegd.
- Begrip voor de dader (negatief): De leerling keurt het gedrag van de dader goed door blij te geven van begrip voor de dader of door te verwijzen naar de stemming, aard of behoeften van de dader.

Om vergelijkbare redenen is de oorspronkelijke categorie *Personal choice* op basis van het onderscheid tussen dader en slachtoffer in twee afzonderlijke categorieën opgesplitst:

- Persoonlijke voorkeur of keuze van het SLACHTOFFER: De leerling keurt het gedrag van de dader AF door te verwijzen naar persoonlijke voorkeuren, keuzes of rechten van het slachtoffer.
- Persoonlijke voorkeur of keuze van de DADER: De leerling keurt het gedrag van de dader GOED door te verwijzen naar persoonlijke voorkeuren, keuzes of rechten van de dader.'

Verder is binnen de hoofdcategorie van de persoonlijke rechtvaardiging de categorie 'Prosociaal alternatief' toegevoegd. Leerlingen bleken hun afkeuring van het normoverschrijdend gedrag namelijk veelvuldig te rechtvaardigen met het argument dat de dader ook, of beter, voor een sociaal alternatief had kunnen kiezen.

Ook zijn drie 'restcategorieën' toegevoegd voor morele, conventionele en persoonlijke rechtvaardigingen die niet in een van de overige categorieën konden worden ondergebracht. Tot slot is een algemene restcategorie toegevoegd voor niet-codeerbare rechtvaardigingen, zoals 'Daarom', 'Fout', 'Goed', 'Super erg' of 'Het is gewoon stom'.

Op basis van de proef met het coderen van de antwoorden is een definitief categorieënsysteem ontwikkeld. Voor elk van de zes opdrachten is een gedetailleerde *Handleiding voor het coderen* opgesteld (De Zeeuw, 2012a). Tabel 12.1 bevat een vereenvoudigde versie van het categorieënsysteem voor het coderen van de antwoorden op de vraag 'Waarom vind je het goed of fout van Sterre dat ze Fabian slaat?' van de opdracht 2 'Hard slaan'.

Tabel 12.1 Categorieënsysteem voor het coderen van de rechtvaardigingen bij opdracht 2 (vereenvoudigde versie)

RECHTVAARDIGING	OMSCHRIJVING
Morele rechtvaardigingen	Morele rechtvaardigingen verwijzen naar het welzijn van anderen, eerlijkheid of een persoonlijk plichtsgevoel of geweten.
Welzijn van anderen	De leerling keurt het gedrag van de dader af door te verwijzen naar de belangen van het slachtoffer. Voorbeeld: 'Sterre mag Fabian niet slaan omdat ze Fabian pijn doet'.
Eerlijkheid (positief)	De leerling keurt het gedrag van de dader af door te verwijzen naar een verstoring van de eerlijke balans van rechten tussen personen. Voorbeeld: 'Het is niet eerlijk dat Sterre Fabian slaat' of 'Sterre slaat zonder reden'.
Eerlijkheid (negatief)	De leerling keurt het gedrag van de dader goed door te verwijzen naar principes van 'Oog om oog, tand om tand' of 'Boontje komt om zijn loontje'. Voorbeelden: 'Hij lacht haar zelf uit, dus hij vraagt erom', 'Hij heeft het zelf uitgelokt' en 'Het is zijn eigen schuld'.
Verplichting	De leerling keurt het gedrag af door te verwijzen naar een algemeen of persoonlijk plichtsgevoel of het geweten. Voorbeeld: 'Sterre moet weten dat ze niet mag slaan'.
Overig moreel	Alle andere morele rechtvaardigingen
Conventionele rechtvaardigingen	Conventionele rechtvaardigingen verwijzen naar een gewoonte of norm, het vermijden van straf of sociale coördinatie.
Gewoonte, norm of traditie	De leerling keurt het gedrag af door te verwijzen naar een gewoonte of traditie zonder een morele rechtvaardiging te geven. Voorbeeld: 'Het hoort gewoon niet' of 'Dat doe je niet'.
Regels of autoriteit	De leerling keurt het gedrag af door te verwijzen naar bestaande regels of gezagspersonen (leerkracht, ouders) zonder een morele rechtvaardiging te geven. Voorbeeld: 'Dat mag niet van de juf'.
Vermijden van straf	De leerling keurt het gedrag af door te verwijzen naar negatieve reacties van anderen jegens de dader, zoals sociale afkeuring of straf. Voorbeeld: 'Sterre moet Fabian niet slaan omdat ze anders straf krijgt'. Hieronder vallen ook verwijzingen naar het vermijden van escalatie van het conflict. Voorbeeld: 'Zo krijgt ze alleen nog maar meer ruzie'.
Sociale coördinatie	De leerling keurt het gedrag af door te verwijzen naar de noodzaak van een sociale organisatie of het behouden van een systeem van gedeelde verwachtingen tussen personen. Voorbeeld: 'Als iedereen maar doet wat hij wil, wordt het een zootje'.
Overig conventioneel	Alle andere conventionele rechtvaardigingen
Persoonlijke rechtvaardigingen	Rechtvaardigingen in het persoonlijke domein verwijzen naar begrip voor de emoties en intenties van de dader, persoonlijke veiligheid, onvoorzichtigheid of gezondheid, persoonlijke keuzes en voorkeuren, en persoonlijke rechten.
Begrip voor de dader (negatief)	De leerling keurt het gedrag van de dader goed door blij te geven van begrip voor de dader of door te verwijzen naar de stemming, aard of behoeften van de dader. Voorbeeld: 'Als ik haar was, zou ik ook slaan'.
Veiligheid of voorzichtigheid	De leerling keurt het gedrag van de dader af door te verwijzen naar niet-sociale negatieve consequenties voor de dader, zoals persoonlijk comfort of gezondheid. Voorbeeld: 'Ze moet niet slaan, want misschien doet ze zichzelf ook wel pijn'.
Persoonlijke voorkeur of keuze van de dader (negatief)	De leerling keurt het gedrag van de dader goed door te verwijzen naar persoonlijke voorkeuren, keuzes of rechten van de dader, zoals het recht op zelfverdeding of het recht op vergelding voor aangedaan leed. Voorbeeld: 'Sterre mag toch voor zichzelf opkomen?'
Persoonlijke voorkeur of keuze van het slachtoffer	De leerling keurt het gedrag van de dader af door te verwijzen naar persoonlijke voorkeuren, keuzes of rechten van het slachtoffer. Voorbeeld: 'Het is fout van Sterre om te slaan want Fabian is vrij is om te zeggen wat hij vindt'.
Prosociaal alternatief	De leerling keurt het gedrag van de dader af door te verwijzen naar de mogelijkheid van een sociaal gedragsalternatief. Voorbeeld: 'Zo los je dat niet op, je moet erover praten' of 'Sterre moet het negeren of tegen de juf zeggen'.
Overig persoonlijk	Alle andere persoonlijke rechtvaardigingen
Restcategorie	Alle niet-codeerbare antwoorden. Voorbeelden: 'Daarom', 'Fout', 'Goed', 'Super erg' of 'Het is gewoon stom'.

Het coderen

Een antwoord van een leerling kan zowel positieve als negatieve rechtvaardigingen bevatten. Onder positieve rechtvaardigingen verstaan we argumenten die het normoverschrijdend gedrag afkeuren en met negatieve ofwel immorele rechtvaardigingen bedoelen we argumenten waarin dat gedrag wordt goedgekeurd. Als 'opwarmertje' voor het coderen van de rechtvaardigingen is elk antwoord eerst ingedeeld in één van de volgende vier categorieën:

- 0 Het antwoord bevat noch een positieve noch een negatieve rechtvaardiging;
- 1 Het antwoord bevat een positieve rechtvaardiging waarbij het normoverschrijdend gedrag wordt afgekeurd;
- 2 Het antwoord bevat een negatieve rechtvaardiging waarbij het normoverschrijdend gedrag wordt goedgekeurd;
- 3 Het antwoord bevat zowel een positieve als een negatieve rechtvaardiging.

Op het moment van het schrijven van dit rapport was het coderen van de antwoorden van de leerlingen nog in volle gang. Om deze reden worden in deze publicatie alleen de rechtvaardigingen bij de tweede opdracht 'Hard slaan' beschreven. Van de overige opdrachten is verslag gedaan in De Zeeuw (2012b).

Ter bepaling van de intercodeursbetrouwbaarheid hebben twee codeurs een steekproef van honderd antwoorden onafhankelijk van elkaar gecodeerd. Cohen's Kappa – een betrouwbaarheidsmaat die corrigeert voor overeenstemming op basis van toeval – bedraagt .85, .84, .78 en .77 voor respectievelijk opdracht 1, 2, 3 en 4. Dit betekent dat de rechtvaardigingen zeer betrouwbaar geclassificeerd zijn.

Voor het oordeel over de aanvaardbaarheid en de ernst van de morele normoverschrijdingen zijn scores verkregen door het gemiddelde te nemen over de scores van de desbetreffende items. Volgens Leenders en Brugman (2005) en Van de Bunt, Brugman en Aleva (in voorbereiding) wijzen lage scores waarin het normoverschrijdend gedrag wordt afgekeurd op een (correct) moreel oordeel en hoge scores waarin dat gedrag wordt goedgekeurd op een niet-moreel oordeel ofwel een conventioneel of persoonlijk oordeel. De interne consistentie (Cronbach's alfa) bedraagt .58 (Aanvaardbaarheid), .75 (Ernst) en .81 (Totaal moreel oordeelsvermogen).

12.3 Resultaten

12.3.1 Aanvaardbaarheid en ernst van normoverschrijdend gedrag

De antwoorden van de leerlingen op de gesloten vraag naar de aanvaardbaarheid van de morele normoverschrijdingen zijn samengevat in tabel 12.2. Weinig leerlingen keuren de fysieke, materiële en relationele agressie en het oppositioneel opstandige gedrag uit de verhaaltjes goed of helemaal goed. Het minst afkeurenswaardig vinden de leerlingen de reactieve relationele agressie waarvan sprake is als een meisje een ander meisje terugscheldt nadat zij voor dikzak en stommerd is uitgescholden (opdracht 4). Een kwart (26%) keurt dat gedrag goed of helemaal goed. Ook vinden relatief veel leerlingen (18%) het aanvaardbaar dat een meisje een jongen heel hard tegen het hoofd slaat als deze zegt dat ze er stom uitziet, terwijl zij voor een verjaardagsfeestje haar mooiste kleren had aangedaan (opdracht 2). Bij de andere vier opdrachten is het percentage leerlingen dat het gedrag goedkeurt verwaarloosbaar klein. Vrijwel niemand vindt dat je een ander bij het knikkeren zomaar een stomp in de buik mag geven (opdracht 1), een stotterende allochtone leerling in de klas mag uitlachen (opdracht 3), boos mag worden en roepen 'Ik doe het niet' als je moeder je vraagt je kamer op te ruimen (opdracht 5) of zomaar een kasteel van lego mag vernielen (opdracht 6).

Tabel 12.2 Het oordeel over de aanvaardbaarheid van normoverschrijdingen in het morele domein (rijpercentages optellend tot 100%)

Opdracht	Helemaal fout	Fout	Goed	Helemaal goed
1 Is het goed of fout van Pim om Job een stomp te geven?	74	25	0	0
2 Is het goed of fout van Sterre om Fabian te slaan?	12	69	16	2
3 Is het goed of fout van Maartje dat ze Youssef uitlacht?	53	46	1	0
4 Is het goed of fout dat Julia terugscheldt?	11	63	23	3
5 Is het goed of fout dat Mark boos wordt als zijn moeder hem vraagt zijn kamer op te ruimen?	21	74	3	1
6 Is het goed of fout dat Jaap er doorheen loopt (waardoor het bouwwerk stuk gaat)?	39	60	0	0

De antwoorden op de gesloten vraag naar de mate waarin de leerlingen de normoverschrijdingen als ernstig ervaren, zijn samengevat in tabel 12.3. Maar weinig leerlingen vinden het gedrag uit de verhaaltjes niet erg. Het minst erg vinden zij de reactieve relationele agressie in de situatie waarin een meisje een ander meisje terugscheldt nadat deze haar voor dikzak en stommerd heeft uitgescholden (opdracht 2), de reactieve fysieke agressie waarin een meisje een jongen heel hard op het hoofd slaat nadat deze heeft gezegd dat ze er stom uitziet (opdracht 4) en het oppositioneel opstandige gedrag in de situatie waarin een jongen boos wordt en roept 'Ik doe het niet' als zijn moeder hem vraagt zijn kamer op te ruimen (opdracht 5). Iets erger vinden de leerlingen de materiële agressie waarvan sprake is als een jongen zonder reden een bouwwerk van lego stuk maakt (opdracht 6), de relationele agressie waarbij een meisje een stotterende allochtone leerling in de klas uitlacht (opdracht 3) en de fysieke agressie waarbij een jongen een andere jongen bij het knikkeren zomaar een stomp in de buik geeft (opdracht 1).

Tabel 12.3 Het oordeel over ernst van normoverschrijdingen in het morele domein (rijpercentages optellend tot 100%)

Opdracht	Heel erg	Erg	Beetje erg	Niet erg
1 Hoe erg vind je het van Pim om Job een stomp te geven?	34	50	14	2
2 Hoe erg vind je het van Sterre dat ze Fabian slaat?	6	34	48	13
3 Hoe erg vind je het van Maartje dat ze Youssef uitlacht?	38	42	17	3
4 Hoe erg vind je het dat Julia terugscheldt?	5	22	49	23
5 Hoe erg vind je het dat Mark boos wordt (als zijn moeder hem vraagt zijn kamer op te ruimen)?	10	32	45	13
6 Hoe erg vind je het dat Jaap er doorheen loopt (waardoor het bouwwerk stuk gaat)?	21	46	29	4

De verdeling van de aanvaardbaarheid en de ernst van het normoverschrijdend gedrag is weergegeven in tabel 12.4. De gemiddelde leerling heeft een gemiddelde van 1.7 voor de aanvaardbaarheid (waarbij 1 overeenkomt met 'Helemaal fout' en 2 met 'Fout') en 2.3 voor de ernst (waarbij 2 overeenkomt met 'Erg' en 3 met 'Een beetje erg'). De percentielscores voor de tien procent leerlingen (P90) die het normoverschrijdend gedrag het meest aanvaardbaar en het minst erg vinden, zijn respectievelijk 2.2 en 3.0. Kennelijk zien zelfs deze in statistisch opzicht extreme leerlingen het normoverschrijdend gedrag overwegend als fout en ernstig.

Het gemiddelde en de spreiding voor de aanvaardbaarheid zijn duidelijk lager dan die voor de ernst van de overtreding (GEM: 1.74 versus 2.34; SD: .31 versus .53). Leerlingen zijn dus nagenoeg unaniem in hun morele afwijzing van het normoverschrijdend gedrag, maar lang niet alle leerlingen vinden dat gedrag ook erg.

Tabel 12.4 Verdeling van de aanvaardbaarheid en ernst van normoverschrijdingen

	N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Stddev	P10	P25	P75	P90
Aanvaardbaarheid	1292	1	3	1.74	.01	.31	1.33	1.50	2.00	2.17
Ernst	1292	1	4	2.34	.01	.53	1.67	2.00	2.67	3.00
Totaal	1292	1	4	2.04	.01	.39	1.58	1.75	2.33	2.50

12.3.2 Rechtvaardiging van normoverschrijdend gedrag

Op het moment van het schrijven van dit rapport was het coderen van de antwoorden van de leerlingen nog in volle gang. Om deze reden worden in deze publicatie alleen de rechtvaardigingen bij de tweede opdracht 'Hard slaan' beschreven. Van de overige opdrachten is verslag gedaan in De Zeeuw (2012b).

Bij de opdracht 'Hard slaan' hebben 1297 leerlingen de meerkeuzevraag over de aanvaardbaarheid van het normoverschrijdend gedrag beantwoord. Zoals we eerder constateerden, vond 12% de fysieke agressie van Sterre jegens Fabian helemaal fout, 69% vond het fout, 16% vond het goed en 2% vond het helemaal goed. Van deze 1297 leerlingen hebben er 1285 de open vraag beantwoord door op te schrijven waarom zij het gedrag van Sterre goed of fout vonden.

De rechtvaardiging van normoverschrijdend gedrag

Een antwoord van een leerling kan meer rechtvaardigingen bevatten. Als opwarming voor het 'echte' coderen is bepaald in hoeverre het antwoord een positieve en/of een negatieve rechtvaardiging bevat (waarin het gedrag respectievelijk wordt afgekeurd of goedgekeurd). Van alle 1285 antwoorden blijkt 62% alleen een positieve rechtvaardiging te bevatten, 25% bevat alleen een negatieve rechtvaardiging, 9% bevat zowel een positieve als een negatieve rechtvaardiging en 3% bevat noch een positieve noch een negatieve rechtvaardiging.

De 1285 leerlingen noemen in hun antwoorden in totaal 1606 rechtvaardigingen waarvan 89 (6%) niet gecodeerd konden worden en in de algemene restcategorie zijn ondergebracht. Er resteren 1517 codeerbare rechtvaardigingen. De gemiddelde leerling noteert gemiddeld 1.18 valide argumenten om zijn of haar oordeel te rechtvaardigen. Tabel 12.5 laat zien hoe de gegeven rechtvaardigingen verdeeld zijn over de categorieën van het classificatiesysteem van De Zeeuw (2012a).

Tabel 12.5 Verdeling van de rechtvaardigingen bij de opdracht 2 'Hard slaan'

	N	%
Morele rechtvaardigingen		
Welzijn van anderen	27	2
Eerlijkheid (positief)	76	5
Eerlijkheid (negatief)	323	20
Verplichting	3	0
Overig moreel	0	0
Conventionele rechtvaardigingen		
Gewoonte, norm of traditie	227	14
Regels of autoriteit	194	12
Vermijden van straf	8	0
Sociale coördinatie	1	0
Overig conventioneel	0	0
Persoonlijke rechtvaardigingen		
Begrip voor de dader (negatief)	165	10
Veiligheid of voorzichtigheid	0	0
Persoonlijke voorkeur of keuze van de dader (negatief)	45	3
Persoonlijke voorkeur of keuze van het slachtoffer	87	5
Prosociaal alternatief	361	22
Overig persoonlijk	0	0
Restcategorie	89	6
Totaal	1606	100

De tabel maakt duidelijk hoe leerlingen in groep acht van het basisonderwijs hun goed- of afkeuring van normoverschrijdingen in het morele domein rechtvaardigen. Van alle rechtvaardigingen komt de categorie 'Prosociaal alternatief' het vaakst voor (22%). De leerlingen die dit argument noemen, keuren de fysieke agressie van Sterre jegens Fabian af omdat Sterre ook, of beter, had kunnen kiezen voor een sociaal alternatief. Typerende voorbeelden zijn 'echte' antwoorden van leerlingen zijn: 'Zo los je dat niet op, je moet erover praten' en 'Fout, omdat ze hem beter kan negeren en doorlopen. Of naar hem toelopen en zeggen: Hé Fabian, wat je nu zegt vind ik echt niet leuk'.

Op de tweede plaats komen rechtvaardigingen die verwijzen naar zogeheten negatieve eerlijkheid (20%). In een op de vijf rechtvaardigingen keurt de leerling de fysieke agressie van Sterre goed door te verwijzen naar principes als 'Oog om oog, tand om tand' of 'Boontje komt om zijn loontje'. Karakteristieke voorbeelden van deze als immoreel te beschouwen rechtvaardigingen zijn: 'Hij lacht haar zelf uit, dus hij vraagt erom', 'Hij heeft het zelf uitgelokt' en 'Het is zijn eigen schuld'. Overigens valt slechts 5% van de rechtvaardigingen in de categorie 'Positieve eerlijkheid'. Het agressieve gedrag van Sterre wordt dan afgekeurd met argumenten zoals 'Het is niet eerlijk dat Sterre Fabian slaat' of 'Sterre slaat zonder reden'.

Op een gedeelte derde en vierde plaats staan twee zogeheten conventionele rechtvaardigingen, te weten 'Gewoonte, norm of traditie' (14%) en 'Regels of autoriteit' (12%). De leerling keurt het af dat Sterre Fabian heel hard tegen zijn hoofd slaat door te verwijzen naar een gewoonte, norm, traditie of regel. Bijvoorbeeld: 'Het hoort gewoon niet' of 'Omdat je gewoon niet moet slaan'.

Op de vijfde plaats komt 'Begrip voor de dader'. In een op de tien rechtvaardigingen wordt de fysieke agressie van Sterre in meer of mindere mate goedgekeurd doordat de leerling begrip voor haar gedrag toont of haar gedrag probeert te verklaren of te bagatelliseren met een verwijzing naar de stemming waarin zij verkeerde, haar aard of haar behoeften. Voorbeelden: 'Ik snap wel dat zij boos wordt' of 'Nou, ik vind dat niet leuk als iemand dat over mij zegt'.

De overige typen rechtvaardigingen nemen ieder hooguit 5% uit van het totaal aantal gegeven rechtvaardigingen voor hun rekening. Het betreft onder meer verwijzingen naar positieve eerlijkheid (5%), een voorkeur of keuze van het slachtoffer (5%), het welzijn en de belangen van het slachtoffer (2%) en een (immorele) persoonlijke voorkeur of keuze van de dader (2%). Geen van de leerlingen keurt het gedrag van Sterre af met een verwijzing naar eventuele negatieve consequenties voor haar eigen veiligheid of gezondheid.

Een van dingen die ons opvielen, is het volledig ontbreken van expliciete verwijzingen naar autoriteiten en gezagspersonen. Geen enkele leerling motiveerde zijn of haar afkeuring van de fysieke agressie door erop te wijzen dat de leerkracht of de ouders dat niet toestaan. In overeenstemming hiermee is de bevinding dat maar weinig leerlingen de morele overtreding afkeuren om straf te vermijden; slechts acht leerlingen noemden een dergelijk argument (0%).

De rechtvaardigingen zijn ook ingedeeld in positieve (d.w.z. afkeurende) en negatieve (d.w.z. goedkeurende) rechtvaardigingen. Van alle rechtvaardigingen is bijna twee derde (65%) positief en ruim een derde (35%) is negatief.

Het onderzoek heeft ook inzicht gegeven in de verdeling van de rechtvaardigingen over de domeinen moreel, conventioneel en persoonlijk. Van het totale aantal rechtvaardigingen is 28% moreel, 28% conventioneel en 44% persoonlijk.

Tabel 12.6 toont de verdeling over de vijf rechtvaardigingscategorieën als binnen het morele en het persoonlijke domein een onderscheid gemaakt wordt in negatieve en positieve rechtvaardigingen. Als leerlingen een morele rechtvaardiging geven, is dat in drie van de vier gevallen een negatieve rechtvaardiging waarbij het normoverschrijdend gedrag wordt goedgekeurd. Van de persoonlijke rechtvaardigingen is ruim twee derde positief van aard aangezien de leerling het argument hanteert om het normoverschrijdend gedrag af te keuren. Binnen het conventionele domein hebben de leerlingen bij deze opdracht alleen positieve rechtvaardigingen gegeven. Geen enkele leerling schrijft bijvoorbeeld dat Sterre voor zichzelf moet opkomen omdat haar moeder dat van haar verwacht of verlangt.

Tabel 12.6 Verdeling van de rechtvaardigingen over de vijf rechtvaardigingscategorieën

	N	%
Moreel positief	106	7
Moreel negatief	323	21
Conventioneel	430	28
Persoonlijk positief	448	30
Persoonlijk negatief	210	14
Totaal	1517	100

12.3.3 Eerste aanzet tot een inhoudelijke norm

Met betrekking tot het moreel oordelen van de leerlingen zijn inhoudelijke normen vastgesteld voor de aanvaardbaarheid, de ernst en het totaal van beide aspecten.

Allereerst is nagegaan van welk deel van de leerlingen de oordelen over de aanvaardbaarheid zich in het bereik van 3 (Goed) tot 4 (Helemaal goed) bevinden. Deze leerlingen beschouwen we als mogelijk problematisch omdat zij het normoverschrijdend gedrag uit de zes vignetten (helemaal) goedkeuren. Van weinig leerlingen bevinden zich de gemiddelde scores in dit bereik. Na afronding op een geheel getal gaat het om 0% van de leerlingen.

Een vergelijkbare inhoudelijke norm is toegepast op de oordelen over de ernst van de normoverschrijding. Nu beschouwen we leerlingen met scores in het bereik van 3 (Een beetje erg) tot en met 4 (Niet erg) als mogelijk problematisch. Passen we deze norm toe, dan zou 13% van de leerlingen als mogelijk problematisch beschouwd kunnen worden omdat zij het normoverschrijdend gedrag uit de vignetten niet erg of slechts een beetje erg vinden.

Tot slot hebben we onze voorlopige norm toegepast op de schaal voor moreel oordeelsvermogen, dit wil zeggen het gemiddelde over alle twaalf antwoorden op de meerkeuzevragen naar de aanvaardbaarheid en ernst van het normoverschrijdend gedrag. Volgens deze norm zou 1% over een uitzonderlijk laag en mogelijk problematisch oordeelsvermogen beschikken.

12.4 Interne structuur

Relatie tussen aanvaardbaarheid en ernst

De correlaties tussen de schalen voor Aanvaardbaarheid en Ernst en de tien items waaruit deze schalen zijn samengesteld zijn weergegeven in tabel 12.7.

Tabel 12.7 *Correlaties tussen de schalen Aanvaardbaarheid en Ernst (1 en 2) en de items voor Aanvaardbaarheid (11 t/m 16) en Ernst (21 t/m 26)*

	1	2	11	12	13	14	15	16	21	22	23	24	25	26
1 Aanvaardbaarheid totaal	1.00													
2 Ernst totaal	.67	1.00												
11 Aanvaardbaarheid: FA proactief	.56	.37	1.00											
12 Aanvaardbaarheid: FA reactief	.63	.41	.24	1.00										
13 Aanvaardbaarheid: RA proactief	.56	.40	.27	.10	1.00									
14 Aanvaardbaarheid: RA reactief	.63	.41	.16	.44	.14	1.00								
15 Aanvaardbaarheid: OO reactief	.52	.32	.15	.15	.18	.15	1.00							
16 Aanvaardbaarheid: MA proactief	.51	.37	.22	.06	.29	.07	.24	1.00						
21 Ernst: FA proactief	.46	.71	.45	.28	.25	.22	.13	.26	1.00					
22 Ernst: FA reactief	.51	.65	.25	.65	.14	.40	.11	.09	.45	1.00				
23 Ernst: RA proactief	.43	.67	.21	.15	.61	.16	.14	.23	.41	.31	1.00			
24 Ernst: RA reactief	.48	.67	.18	.34	.16	.64	.12	.10	.36	.45	.29	1.00		
25 Ernst: OO reactief	.37	.64	.17	.10	.21	.12	.47	.25	.29	.21	.30	.31	1.00	
26 Ernst: MA proactief	.43	.66	.22	.12	.24	.12	.28	.57	.39	.21	.38	.25	.43	1.00

Noot. FA = Fysieke Agressie; RA = Relationale Agressie; OO = Oppositioneel-Opstandig; MA = Materiële Agressie.

Het patroon van correlaties geeft aanleiding tot de volgende opmerkingen:

- De correlatie tussen hoe aanvaardbaar en hoe erg de leerling normoverschrijdingen vindt, is relatief hoog ($r = .67$). Hoe sterker de leerlingen dat gedrag afkeuren, hoe ernstiger zij het vinden.
- De scores op de zes meerkeuzevragen over de aanvaardbaarheid van het normoverschrijdend gedrag vertonen weinig samenhang ($.06 < r < .44$).
- De correlaties tussen de scores op de zes meerkeuzevragen over de ernst van de normovertreding zijn eveneens relatief laag ($.21 < r < .45$).
- De oordelen over de aanvaardbaarheid en ernst correleren binnen dezelfde opdracht gemiddeld $.57$ en tussen verschillende opdrachten gemiddeld $.19$.

Al met al doet het patroon van correlaties sterke opdrachteeffecten vermoeden. Het morele oordeel over de aanvaardbaarheid en de ernst van het normoverschrijdend gedrag lijkt niet zozeer af te hangen van de vraagstelling (Hoe fout of Hoe erg), maar meer van type antisociaal gedrag (proactief versus reactief; fysiek, relationeel versus oppositieel-opstandig) en andere kenmerken van de sociale situatie uit het verhaaltje (zoals de sekse en de etnische achtergrond van de dader en het slachtoffer).

Relatie tussen de aanvaardbaarheid en de rechtvaardiging

Tabel 12.8 geeft inzicht in de samenhang tussen het oordeel over de aanvaardbaarheid en de rechtvaardiging van normoverschrijdend gedrag. Deze tabel bevat alleen de gegevens voor de opdracht 2 'Hard slaan'. Van de resultaten op de overige opdrachten is verslag gedaan in De Zeeuw (2012b). Opgemerkt wordt dat de verdeling van de rechtvaardigingen enigszins vereenvoudigd is door weinig gebruikte rechtvaardigingscategorieën samen te nemen. Daarnaast zijn de drie scores in de categorie Verplichting als ontbrekende waarnemingen beschouwd, evenals de scores in de algemene restcategorie. De score voor de aanvaardbaarheid is gedichotomiseerd door de alternatieven 1 (Helemaal fout) en 2 (Fout) naar 1 (Fout) te coderen en de alternatieven 3 (Goed) en 4 (Helemaal goed) de code 2 (Goed) te geven. De kolom Fout geeft de verdeling van de rechtvaardigingen van de leerlingen die de fysieke agressie van Sterre jegens Fabian afkeurden en de kolom Goed de rechtvaardigingen van degenen die haar gedrag goedkeurden.

Met een Chi-kwadraattoetsing is nagegaan in hoeverre leerlingen die de fysieke agressie afkeurden dat morele oordeel op andere wijze rechtvaardigen dan degenen die dat gedrag goedkeurden. De uitkomst van de toetsing geeft significantie te zien ($p < .001$).

De kolompercentages en de gestandaardiseerde residuen in tabel 12.8 geven inzicht in de aard van de verschillen.

Tabel 12.8 *Samenhang tussen het oordeel over de aanvaardbaarheid en de verdeling over de rechtvaardigingscategorieën voor opdracht 2 'Hard Slaan' (%: kolompercentages optellend tot 100%)*

Rechtvaardigingscategorie	Statistic	Fout	Goed	Totaal
Welzijn van anderen	N	25	2	27
	%	2%	1%	2%
	Residu	.5	-1.1	
Eerlijkheid (positief)	N	74	2	76
	%	6%	1%	5%
	Residu	1.2	-2.9	
Eerlijkheid (negatief)	N	164	159	323
	%	13%	67%	21%
	Residu	-6.6	15.3	
Gewoonte, norm of traditie	N	222	5	227
	%	17%	2%	15%
	Residu	2.2	-5.1	
Regels of autoriteit	N	189	5	194
	%	15%	2%	13%
	Residu	2.0	-4.6	
Overig conventioneel (vermijden van straf, sociale coördinatie en overig)	N	8	1	9
	%	1%	0%	1%
	Residu	.1	-.3	
Begrip voor de dader (negatief)	N	133	32	165
	%	10%	14%	11%
	Residu	-5	1.2	
Persoonlijke voorkeur of keuze van de dader (negatief)	N	17	28	45
	%	1%	12%	3%
	Residu	-3.4	7.9	
Persoonlijke voorkeur of keuze van het slachtoffer	N	87	0	87
	%	7%	0%	6%
	Residu	1.6	-3.7	
Prosociaal alternatief	N	358	2	360
	%	28%	1%	24%
	Residu	3.1	-7.2	
Totaal	N	1277	236	1513
	%	100%	100%	100%

Hieronder rapporteren we de belangrijkste uitkomsten:

- Leerlingen die het normoverschrijdend gedrag van Sterre goedkeuren, gebruiken naar verhouding vaker immorele argumenten in de trant van 'Boontje komt om zijn loontje' en 'Oog om oog, tand om tand' dan degenen die dat gedrag afkeuren (67% versus 13%).
- Leerlingen die de normoverschrijding goedkeuren, noemen naar verhouding weinig conventionele rechtvaardigingen die verwijzen naar een gewoonte, norm of traditie (2% versus 17%) of naar bestaande regels, gezagspersonen of autoriteiten (2% versus 15%).
- Leerlingen die fysieke agressie goedkeuren, legitimeren hun oordeel vaker door te verwijzen naar persoonlijke rechten of voorkeuren van de dader (12% versus 1%), maar minder vaak naar persoonlijke rechten of voorkeuren van het slachtoffer (0% versus 7%).
- Tot slot verwijzen leerlingen die de fysieke agressie goedkeuren minder vaak naar een prosociaal gedragsalternatief dan degenen die dat gedrag afkeuren (1% versus 28%). Beide groepen leerlingen verschillen echter niet in de mate waarin zij begrip voor de dader hebben (14% versus 10%).

Volgens Leenders en Brugman (2005) en Van de Bunt, Brugman en Aleva (in voorbereiding) wijst een lage score voor aanvaardbaarheid en ernst waarbij het normoverschrijdend gedrag wordt afgekeurd op een moreel oordeel en een hoge score waarin dat gedrag wordt goedgekeurd op een niet-moreel ofwel een conventioneel of persoonlijk oordeel. Als deze interpretatie juist is, zouden de antwoorden van leerlingen met lage scores (die fysieke agressie afkeuren) in vergelijking met degenen met hoge scores (die de fysieke agressie goedkeuren) relatief veel morele en relatief weinig conventionele en persoonlijke rechtvaardigingen moeten bevatten. Met behulp van Chi-kwadraattoetsing is nagegaan of dit inderdaad het geval is. Tabel 12.9 toont voor beide groepen de verdeling van de rechtvaardigingen over de drie domeinen van de domeintheorie (Turiel, 1983). De toetsing geeft significantie te zien ($p < .001$). Inspectie van de kolompercentages en de gestandaardiseerde residuen laat zien dat de uitkomsten op gespannen voet staan met de veronderstellingen van Leenders en Brugman (2005). Leerlingen die de fysieke agressie goedkeuren, motiveren hun oordeel naar verhouding vaker met morele argumenten (69% versus 21%), minder vaak met conventionele argumenten (5% versus 33%) en minder vaak met persoonlijke argumenten (26% versus 46%) dan degenen die dat gedrag afkeuren.

Tabel 12.9 *Samenhang tussen het oordeel over de aanvaardbaarheid en de verdeling over morele, conventionele en persoonlijke rechtvaardigingen voor opdracht 2 'Hard slaan'*

Rechtvaardigingscategorie	Statistic	Fout	Goed	Totaal
Moreel	N	266	163	429
	%	21%	69%	28%
	Residu	-5.1	11.8	
Conventioneel	N	419	11	430
	%	33%	5%	28%
	Residu	2.9	-6.8	
Persoonlijk	N	595	62	657
	%	46%	26%	43%
	Residu	1.7	-4.0	
Totaal	N	1280	236	1516
	%	100%	100%	100%

Hiervoor beschreven we de samenhang tussen het oordeel over de aanvaardbaarheid en de verdeling naar morele, conventionele en persoonlijke rechtvaardigingen (tabel 12.9). Binnen de domeinen van de morele en persoonlijke rechtvaardigingen is nog geen rekening gehouden met het onderscheid in positieve (d.w.z. afkeurende) en negatieve (d.w.z. goedkeurende) rechtvaardigingen. Dat is wel gebeurd in tabel 12.10. De tabel laat zien in welke mate het oordeel over de aanvaardbaarheid samenhangt met de verdeling van de argumenten over de vijf rechtvaardigingscategorieën. De Chi-kwadraattoetsing geeft significantie te zien ($p < .001$). In de argumentaties van leerlingen die het normoverschrijdend gedrag goedkeuren, komen negatieve morele rechtvaardigingen veel vaker voor dan in de argumentaties van degenen die dat gedrag afkeuren (67% versus 13%). Verder motiveren de leerlingen die dat gedrag goedkeuren hun oordeel minder vaak met conventionele rechtvaardigingen (5% versus 33%) en minder vaak met positieve persoonlijke rechtvaardigingen (1% versus 35%), maar vaker met negatieve persoonlijke rechtvaardigingen (25% versus 12%).

Tabel 12.10 Samenhang tussen het oordeel over de aanvaardbaarheid en de verdeling over de vijf rechtvaardigingscategorieën voor opdracht 2 'Hard slaan'

Rechtvaardigingscategorie	Statistic	Fout	Goed	Totaal
Moreel positief	N	102	4	106
	%	8%	2%	7%
	Residu	1.3	-3.1	
Moreel negatief	N	164	159	323
	%	13%	67%	21%
	Residu	-6.6	15.3	
Conventioneel	N	419	11	430
	%	33%	5%	28%
	Residu	2.9	-6.8	
Persoonlijk positief	N	445	2	447
	%	35%	1%	29%
	Residu	3.5	-8.1	
Persoonlijk negatief	N	150	60	210
	%	12%	25%	14%
	Residu	-2.1	4.8	
Totaal	N	1280	236	1516
	%	10	100%	100%

Al met al blijkt er een sterke samenhang te bestaan tussen het oordeel over de aanvaardbaarheid en de wijze waarop leerlingen dat oordeel rechtvaardigen. Het onderscheid in morele, conventionele en persoonlijke argumenten blijkt voor de rechtvaardiging van reactieve fysieke agressie van minder groot belang dan het onderscheid in positieve en negatieve argumenten (d.w.z. afkeurende en goedkeurende argumenten). Wellicht is moraliteit beter te begrijpen als een afweging van morele en immorele argumenten dan van morele en niet-morele (d.w.z. conventionele of persoonlijke) argumenten.

12.5 Verschillen tussen klassen

Tabel 12.11 toont de *Intraclass Correlation Coefficient* (ICC), dit wil zeggen de proportie tussen-klassenvariantie berekend als de variantie tussen klassen gedeeld door de totale variantie. De ICC bedraagt .05 voor de aanvaardbaarheid en .10 voor de ernst van normoverschrijdend gedrag. In de ene klas vinden de leerlingen normoverschrijdend gedrag dus wat minder acceptabel en ernstiger dan in de andere klas.

Tabel 12.11 Verschillen tussen klassen in moreel oordeelsvermogen

	ICC
Aanvaardbaarheid normoverschrijdend gedrag	.05
Ernst normoverschrijdend gedrag	.10
Totaal moreel oordeelsvermogen	.09

12.6 Verschillen tussen groepen leerlingen

Het oordeel over de aanvaardbaarheid en ernst van normoverschrijdend gedrag

In hoeverre bereiken verschillende groepen leerlingen een verschillend niveau van moreel oordelen? Als maat voor het verschil tussen groepen leerlingen gebruiken we de effectgrootte waarin het verschil is uitgedrukt als een proportie van de standaarddeviatie. Bij de evaluatie van de grootte van de verschillen baseren we ons op de vuistregel van Cohen (1977), waarbij .20, .50 en .80 respectievelijk een zwak, middelmatig en sterk effect vertegenwoordigt. Voor de omschrijving van de groepen leerlingen en de codering in de statistische analyse wordt verwezen naar paragraaf 3.4. De effectgroottes zijn gepresenteerd in tabel 12.12.

Tabel 12.12 Effectgroottes voor geslacht, doubleren, opleidingsniveau ouders (leerlingengewicht), thuistaal, geboorteland ouders, gezinssituatie en geloof

	GESL	DOU	MID	LAAG	TAAL	TURK	N_AF	LAND	GEZI	GELO	ISLA
Aanvaardbaarheid normoverschrijdend gedrag	.37	.02	-.01	.26	.05	.20	.27	-.05	-.21	.19	.17
Ernst normoverschrijdend gedrag	.40	.06	.11	.42	.17	.41	.33	.09	-.06	.21	.35
Totaal moreel oordeelsvermogen	.42	.05	.07	.39	.13	.36	.34	.04	-.12	.22	.31

Noot. GESL: geslacht meisje; DOU: doubleren; MID: leerlingengewicht 0.3; LAAG: leerlingengewicht 1.2; TAAL: thuistaal; TURK: thuistaal van Turkije; N_AF: thuistaal van Noord-Afrika; LAND: geboorteland ouders; GEZI: onvolledig gezin; GELO: geloof; ISLA: Islamitisch geloof.

De verschillen tussen de groepen leerlingen kunnen we als volgt beschrijven:

- Jongens vinden normoverschrijdend gedrag meer toelaatbaar en minder ernstig dan meisjes (*d* resp. .37 en .40).
- Zittenblijvers en niet-zittenblijvers verschillen niet van elkaar in de mate waarin zij normoverschrijdend gedrag acceptabel en ernstig vinden.
- Kinderen van laag opgeleide ouders wijzen normoverschrijdend gedrag minder sterk af en vinden dat gedrag minder ernstig dan kinderen van middelmatig of hoog opgeleide ouders (*d* respectievelijk .26 en .42).
- Kinderen die thuis (ook) een taal van Turkije of Noord-Afrika spreken, vinden normoverschrijdend gedrag meer toelaatbaar en minder ernstig dan kinderen die thuis deze talen niet spreken.

- Het oordeel van de groep leerlingen waarvan de ouders beide in Nederland geboren zijn, verschilt niet van dat van de groep leerlingen waarvan één of beide ouders in een ander land geboren zijn.
- Kinderen die in een onvolledig gezin leven, keuren normoverschrijdend gedrag wat sterker af dan degenen die thuis met beide ouders samenwonen; ten aanzien van het oordeel over de ernst van dat gedrag is er echter geen verschil tussen beide groepen.
- Kinderen met een Islamitisch geloof vinden normoverschrijdend gedrag minder ernstig dan kinderen zonder geloof of met een niet-Islamitisch geloof ($d = .35$). Het oordeel over de mate waarin dat gedrag ook aanvaardbaar is, verschilt niet tussen beide groepen.

De rechtvaardiging van normoverschrijdend gedrag

Met een Chi-kwadraattoetsing is nagegaan in hoeverre de onderscheiden groepen leerlingen verschillen in de wijze waarop zij hun goed- of afkeuring van het normoverschrijdend gedrag rechtvaardigen. Voor de omschrijving van deze groepen en de codering in de statistische analyse wordt verwezen naar paragraaf 3.4. Hierbij wordt opgemerkt dat het aantal leerlingen dat thuis een taal van Turkije of Noord-Afrika spreekt te klein is om afzonderlijke analyse te rechtvaardigen. De reden is dat de *Vragenlijst Hypothetische Normoverschrijdingen* slechts aan een willekeurige helft van de leerlingen is voorgelegd.

Twee van de uitgevoerde toetsingen geven significantie te zien. Het betreft het verschil tussen jongens en meisjes ($p < .001$) en dat tussen leerlingen met een Islamitisch geloof en degenen zonder geloof of een ander geloof ($p = .030$). Tabel 12.13 toont de verdeling van de argumenten over de rechtvaardigingscategorieën voor jongens en meisjes.

Jongens blijken de fysieke agressie vaker te rechtvaardigen met een 'immorele' verwijzing naar het principe 'Oog om oog, tand om tand' of 'Boontje komt om zijn loontje' (30% versus 15%) of naar een persoonlijke voorkeur of het recht van de dader (5% versus 1%). Daarentegen motiveren meisjes hun afkeuring van dat gedrag wat vaker door te verwijzen naar een gewoonte, norm of traditie (18% versus 11%).

Islamitische leerlingen rechtvaardigen hun afkeuring van de fysieke agressie in vergelijking met leerlingen zonder of met een ander geloof minder vaak met conventionele argumenten (9% versus 16%) en vaker met prosociale persoonlijke argumenten (34% versus 23%).

Tabel 12.13 Samenhang van de rechtvaardiging van morele normoverschrijdingen met geslacht

Rechtvaardiging	Statistic	Jongen	Meisje	Totaal
Welzijn van anderen	N	10	17	27
	%	2%	2%	2%
	Residu	-5	.4	
Eerlijkheid (positief)	N	35	41	76
	%	5%	5%	5%
	Residu	.4	-.4	
Eerlijkheid (negatief)	N	194	129	323
	%	30%	15%	21%
	Residu	4.7	-4.1	
Gewoonte, norm of traditie	N	72	153	225
	%	11%	18%	15%
	Residu	-2.5	2.2	
Regels of autoriteit	N	73	119	192
	%	11%	14%	13%
	Residu	-1.1	.9	
Overig conventioneel	N	3	6	9
	%	0%	1%	1%
	Residu	-.4	.4	
Begrip voor de dader	N	63	101	164
	%	10%	12%	11%
	Residu	-.9	.8	
Persoonlijke voorkeur of keuze van de dader	N	33	12	45
	%	5%	1%	3%
	Residu	3.1	-2.7	
Persoonlijke voorkeur of keuze van het slachtoffer	N	31	56	87
	%	5%	7%	6%
	Residu	-1.1	.9	
Prosocial alternatief	N	133	223	356
	%	21%	26%	24%
	Residu	-1.6	1.4	
Totaal	N	647	857	1504
	%	100%	100%	100%

Tot slot is nagegaan in hoeverre de onderscheiden groepen leerlingen van elkaar verschillen als we de rechtvaardigingen indelen in moreel positief, moreel negatief, conventioneel, persoonlijk positief en persoonlijk negatief. Van alle uitgevoerde significantietoetsingen zijn er vier significant: sekse ($p < .001$), thuistaal ($p = .041$), geboorteland van de ouders ($p = .034$) en een

Islamitisch versus geen of een ander geloof ($p = .003$). Tabel 12.14 toont de kruistabel met als horizontale ingang de vijf rechtvaardigingscategorieën en als verticale ingang het geslacht.

Tabel 12.14 *Samenhang van de verdeling van de argumenten over de vijf rechtvaardigingscategorieën met geslacht*

	Statistic	Jongen	Meisje	Totaal
Moreel positief	N	45	58	103
	%	7%	7%	7%
	Residu	.1	-.1	
Moreel negatief	N	194	129	323
	%	30%	15%	21%
	Residu	4.7	-4.1	
Conventioneel	N	148	278	426
	%	23%	32%	28%
	Residu	-2.6	2.3	
Persoonlijk positief	N	164	279	443
	%	25%	33%	29%
	Residu	-1.9	1.7	
Persoonlijk negatief	N	95	113	208
	%	15%	13%	14%
	Residu	.6	-.5	
Totaal	N	646	857	1503
	%	100%	100%	100%

Jongens gebruiken vaker negatieve morele rechtvaardigingen dan meisjes (30% versus 15%) terwijl meisjes wat vaker voor conventionele rechtvaardigingen kiezen (32% versus 23%).

Leerlingen die thuis (ook) een andere taal dan Nederlands spreken, kinderen van wie één of beide ouders in een ander land dan Nederland geboren zijn en leerlingen met een Islamitisch geloof rechtvaardigen hun moreel oordeel naar verhouding minder vaak met conventionele argumenten (telkens circa 20% versus 30% van het totale aantal rechtvaardigingen).

12.7 Relaties met sociale en cognitieve uitkomsten

De correlaties tussen enerzijds het oordeel over de aanvaardbaarheid en ernst van normoverschrijdend gedrag en anderzijds enkele andere indicatoren van de sociale opbrengsten zijn weergegeven in tabel 12.15. We beperken ons hierbij tot het moreel oordeelsvermogen. Voor de relatie tussen de rechtvaardigingen en agressief gedrag in de klas wordt verwezen naar De Zeeuw (2012b). Bij het interpreteren van de sterkte van correlaties hanteren we de regel dat .10, .30 en .50 respectievelijk een zwakke, middelmatige en sterke samenhang vertegenwoordigt.

Tabel 12.15 Correlaties van de aanvaardbaarheid en ernst van normoverschrijdend gedrag met andere indicatoren van de sociale opbrengsten

	Aanvaardbaarheid	Ernst	Totaal
Motivatie			
Inzet en volharding	-.25	-.26	-.28
Intrinsieke motivatie lezen	-.20	-.22	-.23
Intrinsieke motivatie rekenen	-.14	-.15	-.16
Intrinsieke, autonome prestatiemotivatie VO	-.24	-.25	-.27
Extrinsieke, niet autonome prestatiemotivatie VO	.01	.00	.01
Interesse in leren	-.21	-.20	-.22
Motivatie voor leren	-.20	-.18	-.20
Prosociaal en probleemgedrag			
Totale probleemscore	.13	.11	.13
Gedragsproblemen	.15	.12	.14
Hyperactiviteit/aandachtstekort	.17	.18	.19
Problemen met leeftijdsgenoten	.01	.00	.00
Prosociaal gedrag	-.21	-.16	-.19
Emotionele symptomen	.02	-.03	-.01
Depressieve symptomen	.09	.04	.06
Burgerschap			
Burgerschapsattituden	-.43	-.43	-.47
Burgerschapsvaardigheden	-.33	-.33	-.36
Zelfbeschermende denkfouten			
Primaire denkfouten	.35	.36	.39
Secundaire denkfouten	.41	.38	.43
Anderen de schuld geven	.32	.31	.34
Goedpraten/verkeerd labelen	.46	.44	.49
Uitgaan van het ergste	.25	.22	.25
Fysieke agressie	.37	.35	.39
Oppositieel opstandig gedrag	.32	.30	.33
Relationele agressie	.41	.42	.45
Zelfbeschermende denkfouten totaal	.41	.39	.43
Attitude normoverschrijdend gedrag			
Attitudelijst normoverschrijdend gedrag	-.38	-.39	-.42
Inlevingsvermogen			
Inlevingsvermogen (leerlingenvragenlijst)	-.22	-.29	-.28
Inlevingsvermogen (beoordelingslijst leerkracht)	-.14	-.13	-.14
Positief, veilig en ordelijk school- en klasklimaat			
Beleving school	-.22	-.22	-.24
Beleving docent leerkracht als persoon	-.23	-.24	-.26
Beleving leerkracht als vakdocent	-.25	-.23	-.25
Beleving verwachtingen leerkracht	-.19	-.17	-.19
Beleving relaties met klasgenoten	-.13	-.12	-.14
Beleving school, leerkracht en klasgenoten	-.26	-.25	-.27
Agressief gedrag in de klas	.25	.26	.28
Leerling dader en klasgenoten slachtoffer	.26	.28	.30
Leerling slachtoffer van klasgenoten	.18	.18	.19
Leerkracht dader	.15	.15	.16
Leerkracht slachtoffer	.20	.23	.24
Ordelijk klasklimaat	.13	.12	.13

De bevindingen kunnen we als volgt beschrijven:

- Leerlingen die normoverschrijdend gedrag goedkeuren en het als minder ernstig beschouwen, zijn minder geïnteresseerd en gemotiveerd voor school en leren dan leerlingen die dat gedrag afkeuren of als ernstiger beschouwen. De extrinsieke prestatiemotivatie – de externe druk die leerlingen ervaren van bijvoorbeeld ouders om in het VO te presteren – hangt hier niet mee samen.
- Leerling die normoverschrijdend gedrag afkeuren en serieus nemen, vertonen volgens hun leerkrachten wat meer prosociaal gedrag (r resp. $-.21$ en $-.16$) en op enkele indicatoren wat minder externaliserend probleemgedrag. Geen verschillen zijn er ten aanzien van de problemen met leeftijdsgenoten en de internaliserende problematiek (emotionele symptomen en depressieve klachten).
- Leerlingen die normoverschrijdend gedrag afkeuren en serieus nemen, beschikken over relatief gunstige burgerschapsattituden en –vaardigheden ($-.47 < r < -.33$).
- Het oordeel over de aanvaardbaarheid en ernst van normoverschrijdend gedrag vertoont een middelmatige tot sterke samenhang met zelfbeschermende denkfouten. Hoe meer leerlingen normoverschrijdend gedrag goedkeuren en als minder ernstig beschouwen, hoe meer zij neigen tot zelfbeschermende denkfouten die ten grondslag liggen aan antisociaal en agressief gedrag ($.22 < r < .49$).
- De mate waarin leerlingen de fysieke en materiële agressie uit de *Attitudelijst Normoverschrijdend Gedrag* verkeerd vinden, vertoont een middelmatig sterke samenhang in de veronderstelde richting met het oordeel over de aanvaardbaarheid en de ernst van normoverschrijdend gedrag uit de *Vragenlijst Hypothetische Normoverschrijdingen* (r resp. $-.38$ en $-.39$).
- Leerlingen die normoverschrijdend gedrag minder acceptabel en ernstiger vinden, beschikken naar verhouding over relatief veel inlevingsvermogen.
- Hoe meer de leerling normoverschrijdend gedrag afkeurt en als ernstig beschouwt, hoe positiever de houding ten opzichte van de school, de leerkracht en de klasgenoten.
- Leerlingen die normoverschrijdend gedrag meer toelaatbaar en minder ernstig vinden, zijn naar eigen zeggen relatief vaak als dader betrokken bij agressieve gebeurtenissen in de klas. Daarnaast rapporteren zij in hun klassen meer problemen met het handhaven van de orde en het efficiënt gebruik van de onderwijstijd.

Tabel 12.16 toont de correlaties tussen enerzijds het oordeel over de aanvaardbaarheid en ernst van normoverschrijdend gedrag en anderzijds de prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs. Voor de schoolprestaties maakt het niet uit of de leerling normoverschrijdend gedrag goed- of afkeurt of dat gedrag als ernstig of niet ernstig ervaart.

Tabel 12.16 *Correlaties van het oordeel over de aanvaardbaarheid en ernst van normoverschrijdend gedrag met de prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs*

	Standaard- score	Taal	Begrijpend lezen	Rekenen- wiskunde	Studie- vaardigheid	Wereld- oriëntatie
Aanvaardbaarheid normoverschrijdend gedrag	-.03	-.06	-.05	.00	-.02	.00
Ernst normoverschrijdend gedrag	.02	.00	.01	.02	.04	.07
Totaal moreel oordeelsvermogen	.00	-.02	-.01	.01	.02	.05

Tot slot is nagegaan in hoeverre sociale wenselijkheid een rol heeft gespeeld. De correlaties met de schaal voor sociale wenselijkheid bedragen $-.26$ (Aanvaardbaarheid) en $-.28$ (Ernst). Het oordeel over de aanvaardbaarheid en ernst van normoverschrijdend gedrag lijkt dus enigszins vertekend te zijn door sociale wenselijkheid.

12.8 Samenvatting en discussie

Met de *Vragenlijst Hypothetische Normoverschrijdingen* is vastgesteld in welke mate leerlingen normoverschrijdingen in het morele domein als aanvaardbaar en ernstig beschouwen. De leerlingen kregen zes opdrachten voorgelegd, ook wel vignetten genoemd. Elke opdracht bestaat uit een verhaaltje met daarbij een getekende illustratie. De verhaaltjes beschrijven alledaagse sociale situaties waarin sprake is van een morele normoverschrijding. De normoverschrijdingen hebben betrekking op fysieke en materiële agressie, relationele agressie en oppositioneel opstandig gedrag. De verhaaltjes beogen gevoelens van onder meer empathie, medelijden, verontwaardiging en boosheid op te roepen.

Moreel oordelen

Haalbaarheid

De leerling is gevraagd een oordeel uit te spreken over de aanvaardbaarheid en de ernst van de zes morele overtredingen. Het oordeel over de ernst van normoverschrijdend gedrag is voldoende betrouwbaar gemeten. Dat geldt niet voor het oordeel over de aanvaardbaarheid van dat gedrag waarvan de betrouwbaarheid iets lager is dan de PPON-ondergrens ($\alpha \geq .60$). De analyse van de interne structuur van moreel oordelen doet sterke opdrachteeffecten vermoeden. Het oordeel over de toelaatbaarheid en ernst van de morele normoverschrijding hangt niet alleen af van de vraagstelling (Hoe fout of Hoe erg), maar ook van het type antisociaal gedrag (proactief versus reactief; fysiek, relationeel versus oppositioneel-opstandig) en andere kenmerken zoals de sekse en de etnische achtergrond van de dader of het slachtoffer. Mogelijk is er bij achtstegroepers nog nauwelijks sprake van een stabiel vermogen om normoverschrijdingen in uiteenlopende sociale situaties op een vergelijkbare manier te evaleren in termen van aanvaardbaarheid en ernst. Voor toekomstig peilingsonderzoek verdient het aanbeveling het moreel oordeelsvermogen met meer opdrachten vast te stellen.

Er blijkt een sterke samenhang te bestaan tussen het oordeel over de aanvaardbaarheid en de wijze waarop leerlingen dat oordeel rechtvaardigen. Het onderscheid in morele, conventionele en persoonlijke argumenten blijkt voor de rechtvaardiging van reactieve fysieke agressie van minder groot belang dan het onderscheid in positieve en negatieve argumenten (d.w.z. afkeurende en goedkeurende argumenten). Wellicht is moraliteit beter te karakteriseren als een afweging van morele en immorele argumenten dan van morele en niet-morele (d.w.z. conventionele of persoonlijke) argumenten.

Een eerste analyse van de externe structuur geeft goed interpreteerbare relaties van moreel oordelen met andere indicatoren van de sociale opbrengsten te zien. Zo blijken leerlingen met een sterker ontwikkeld moreel oordeelsvermogen in hun klas meer prosociaal gedrag te vertonen en minder vaak betrokken te zijn bij agressieve gebeurtenissen dan klasgenoten waarvan het moreel oordeelsvermogen minder sterk ontwikkeld is (zie ook De Zeeuw, 2012b). Moreel oordeelsvermogen hangt niet samen met de prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs. Het oordeel over de aanvaardbaarheid en ernst van normoverschrijdend gedrag lijkt enigszins vertekend door sociale wenselijkheid.

Niveaupeiling

Uit het onderzoek komt naar voren dat maar weinig leerlingen de fysieke, materiële en relationele agressie en het oppositioneel opstandige gedrag uit de verhaaltjes als moreel acceptabel beschouwen. Het meest aanvaardbaar vinden de leerlingen de reactieve relationele agressie waarvan sprake is als een meisje een ander meisje terugscheldt nadat zij voor dikzak en stommerd is uitgescholden. Ruim een kwart (26%) vindt dit gedrag goed of helemaal goed.

Ook vinden relatief veel leerlingen (16%) het moreel juist dat een meisje een jongen heel hard tegen het hoofd slaat als deze zegt dat ze er stom uitziet, terwijl zij voor een verjaardagsfeestje haar mooiste kleren had aangedaan. Bij de andere vier opdrachten is het percentage leerlingen dat het gedrag goedkeurt verwaarloosbaar klein. Vrijwel niemand vindt dat je een ander bij het knikkeren zomaar een stomp in de buik mag geven, een stotterende allochtone leerling in de klas mag uitlachen, boos mag worden en roepen 'Ik doe het niet' als je moeder je vraagt je kamer op te ruimen of zomaar een kasteel van lego mag vernielen.

Met betrekking tot de beoordeling van de ernst van normoverschrijdend gedrag vinden maar weinig leerlingen dat gedrag niet ernstig. Het oordeel over de ernst hangt sterk af van de sociale situatie. Relatief veel leerlingen vinden het niet erg dat een meisje een ander meisje terugscheldt nadat deze haar voor dikzak en stommerd heeft uitgescholden (23% niet erg), een meisje een jongen heel hard op het hoofd slaat nadat deze heeft gezegd dat ze er stom uitziet (13% niet erg) en een jongen boos wordt als zijn moeder hem vraagt zijn kamer op te ruimen (13% niet erg). Veel erger vinden de leerlingen de materiële agressie waarvan sprake is als een jongen een bouwwerk van lego stuk maakt (21% heel erg), de relationele agressie waarbij een meisje een stotterende allochtone leerling in de klas uitlacht (38% heel erg) en de fysieke agressie waarbij een jongen een andere jongen zomaar een stomp in de buik geeft (34% heel erg).

De gemiddelden en de spreiding van de oordelen over de aanvaardbaarheid zijn duidelijk lager dan bij de oordelen over de ernst van de overtreding het geval is. Leerlingen zijn nagenoeg unaniem in hun afwijzing van het normoverschrijdend gedrag, maar lang niet alle leerlingen vinden dat gedrag ook erg.

Volgens onze inhoudelijke normen voor moreel oordelen zijn er bijna geen leerlingen die normoverschrijdend gedrag in sterke en mogelijk problematische wijze goedkeuren (na afronding 0%). Daarentegen denkt dertien procent mogelijk te lichtvaardig over de ernst van de gevolgen van dat gedrag voor anderen.

Verschillen tussen groepen leerlingen

Jongens, kinderen van laag opgeleide ouders en leerlingen die thuis (ook) een taal van Turkije of Noord-Afrika spreken, beoordelen normoverschrijdend gedrag naar verhouding als meer toelaatbaar en minder ernstig dan respectievelijk meisjes, kinderen van middelmatig of hoog opgeleide ouders en kinderen die thuis geen taal van Turkije of Noord-Afrika spreken. Voor kinderen met een Islamitisch geloof kan alleen worden vastgesteld dat zij dat gedrag minder ernstig vinden. Kinderen uit een onvolledig gezin keuren normoverschrijdend wat sterker af dan degenen die met beide ouders samenleven. De achtergrondkenmerken doubleren en het geboorteland van de ouders zijn voor het morele oordeel niet van belang.

Rechtvaardiging van normoverschrijdend gedrag

In het onderzoek is nagegaan met welke argumenten leerlingen hun goed- of afkeuring van normoverschrijdend gedrag rechtvaardigen. Op het moment van het schrijven van dit rapport was het coderen van de antwoorden van de leerlingen nog in volle gang. Om deze reden is in deze publicatie alleen verslag gedaan van de rechtvaardigingen bij de tweede opdracht 'Hard slaan'. Van de overige opdrachten is verslag gedaan in De Zeeuw (2012b).

Haalbaarheid

De antwoorden van de leerlingen zijn gecodeerd met het classificatiesysteem van De Zeeuw (2012a). Twee codeurs hebben een steekproef van honderd antwoorden onafhankelijk van elkaar gecodeerd. De rechtvaardigingen van de leerlingen blijken zeer betrouwbaar gecodeerd te kunnen worden.

Niveaupeiling

In het verhaaltje van de tweede opdracht slaat een meisje een jongen hard op zijn hoofd. De jongen heeft namelijk gezegd dat zij er stom uitziet, terwijl zij voor een verjaardagsfeestje net haar mooiste kleren had aangedaan. Op de vraag in hoeverre zij dat gedrag van het meisje goed of fout vonden, antwoordde 2% van de leerlingen met 'helemaal goed', 16% met 'goed', 69% met 'fout' en 12% met 'helemaal fout'. De leerlingen is vervolgens gevraagd op te schrijven waarom zij het goed of fout vonden dat het meisje de jongen slaat.

Welke argumenten geven leerling voor hun goedkeuring of afkeuring van de fysieke agressie uit het tweede vignet? Van alle rechtvaardigingen komt de categorie 'Prosociaal alternatief' het vaakst voor (22% van alle rechtvaardigingen). De fysieke agressie van het meisje jegens de jongen wordt afgekeurd omdat zij ook had kunnen kiezen voor een sociaal alternatief. Typerende voorbeelden van 'echte' antwoorden van leerlingen zijn: 'Zo los je dat niet op, je moet erover praten' en 'Fout, omdat ze hem beter kan negeren en doorlopen. Of naar hem toelopen en zeggen: Hé Fabian, wat je nu zegt vind ik echt niet leuk'.

Op de tweede plaats komen 'immorele' rechtvaardigingen die verwijzen naar zogeheten negatieve eerlijkheid (20%). In een op de vijf rechtvaardigingen keurt de leerling de fysieke agressie van het meisje goed door te verwijzen naar principes als 'Oog om oog, tand om tand' of 'Boontje komt om zijn loontje'. Karakteristieke voorbeelden van deze als immoreel te beschouwen rechtvaardigingen zijn: 'Hij lacht haar zelf uit, dus hij vraagt erom', 'Hij heeft het zelf uitgelokt' en 'Het is zijn eigen schuld'. Overigens valt slechts 5% van de rechtvaardigingen in de categorie 'Positieve eerlijkheid'. Het agressieve gedrag van het meisje wordt dan afgekeurd met argumenten zoals 'Het is niet eerlijk dat Sterre Fabian slaat' of 'Sterre slaat zonder reden'.

Op een gedeelte derde en vierde plaats staan twee zogeheten conventionele rechtvaardigingen, te weten 'Gewoonte, norm of traditie' (14%) en 'Regels of autoriteit' (12%). De leerling keurt het af dat het meisje de jongen heel hard tegen zijn hoofd slaat door te verwijzen naar een gewoonte, norm, traditie of regel. Bijvoorbeeld: 'Het hoort gewoon niet' of 'Omdat je gewoon niet moet slaan'.

Op de vijfde plaats komt 'Begrip voor de dader (negatief)'. In een op de tien rechtvaardigingen wordt de fysieke agressie van het meisje goedgekeurd in de zin dat de leerling begrip voor haar gedrag toont of haar gedrag probeert te verklaren of te bagatelliseren met een verwijzing naar de stemming waarin zij verkeerde, haar aard of haar behoeften. Bijvoorbeeld: 'Ik snap wel dat zij boos wordt' of 'Nou, ik vind dat niet leuk als iemand dat over mij zegt'.

Geen van de andere typen rechtvaardigingen komt vaker dan 5% voor. Het betreft onder meer verwijzingen naar negatieve eerlijkheid (5%), een persoonlijke voorkeur of keuze van het slachtoffer (5%), het welzijn en de belangen van het slachtoffer (2%) en een persoonlijke voorkeur of keuze van de dader (2%). Geen van de leerlingen keurt het gedrag van het meisje af met een verwijzing naar eventuele negatieve consequenties voor haar eigen veiligheid of gezondheid.

Een van dingen die ons opvielen, is het volledig ontbreken van verwijzingen naar specifieke autoriteiten en gezagspersonen. Geen enkele leerling motiveerde zijn of haar afkeuring van de fysieke agressie door erop te wijzen dat de leerkracht of de ouders dat verboden hebben. In overeenstemming hiermee is de bevinding dat maar enkele leerlingen de morele overtreding afkeuren om straf te vermijden (minder dan 1% van de rechtvaardigingen had hierop betrekking).

Het onderzoek heeft ook inzicht gegeven in de prevalentie van zogenoemde positieve en negatieve rechtvaardigingen. Onder positieve rechtvaardigingen verstaan we alle 'morele' rechtvaardigingen waarin normoverschrijdend gedrag wordt afgekeurd en onder negatieve rechtvaardigingen vallen alle 'immorele' rechtvaardigingen waarin dat gedrag wordt goedgekeurd. Van alle rechtvaardigingen is 65% positief en de overige 35% is negatief.

Verschillen tussen groepen leerlingen

Jongens blijken de fysieke agressie vaker te rechtvaardigen met een 'immorele' verwijzing naar het principe 'Oog om oog, tand om tand' of 'Boontje komt om zijn loontje' of naar de persoonlijke voorkeur of het recht van de dader. Daarentegen motiveren meisjes hun afkeuring van dat gedrag wat vaker door te verwijzen naar een gewoonte, norm of traditie.

De verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen naar thuistaal, geboorteland van de ouders en geloof (al dan niet Islamitisch) zijn klein. De achtergrondkenmerken doubleren, opleidingsniveau van de ouders (leerlingengewicht) en gezinssituatie zijn niet of nauwelijks van belang voor de manier waarop leerlingen (im)moreel gedrag rechtvaardigen.

13 Moreel oordelen en redeneren

13 Moreel oordelen en redeneren

13.1 Inleiding

Morele ontwikkeling heeft te maken met de ontwikkeling van het geweten ofwel het besef van goed en kwaad. Eerder in dit rapport is een onderscheid gemaakt in drie domeinen van morele ontwikkeling: moreel oordelen, moreel redeneren en moreel handelen. Het cognitieve aspect van morele ontwikkeling betreft het kunnen redeneren over morele vraagstukken in termen van rechtvaardigheid en het welzijn van anderen en het kunnen toepassen van morele criteria om gedrag te evalueren (Leenders & Brugman, 2005). Anders gezegd gaat het erom in hoeverre de leerling kan beredeneren waarom iets in moreel opzicht goed of fout is (Beerthuizen, 2012). Er zijn aanwijzingen dat een hoger niveau van moreel redeneren samenhangt met minder agressief gedrag, minder delinquent gedrag en meer prosociaal gedrag (o.a. Blasi, 1980; Stams, Brugman, Dekovic, Rosmalen, Laan & Gibbs, 2006).

In zijn *Sociomoral Stage Theory* heeft Gibbs (2003) de zes stadia van morele ontwikkeling van Kohlberg (zie hoofdstuk 2) teruggebracht tot vier. Het oordelen en redeneren in de egocentrische stadia 1 en 2 benoemt hij als onvolwassen en oppervlakkig en dat in stadium 3 en 4 als volwassen en diepgaand begrip van goed en fout. De essentie van de vier stadia is beschreven in het volgende overzicht.

De vier stadia van morele ontwikkeling volgens de Sociomoral Stage Theory van Gibbs (2003)

Stadium 1 Redeneren vanuit eenzijdige en concrete gevolgen	Het kind redeneert sterk egocentrisch waarbij moraliteit wordt verward met fysieke eigenschappen, macht of straf. Kenmerkende redeneringen zijn 'Het is eerlijk omdat ik het wil', 'Vader is de baas omdat hij groot en sterk is' en 'Het is niet goed om te stelen, want dan kun je in de gevangenis komen'.
Stadium 2 Redeneren in termen van 'in ruil voor' en instrumenteel redeneren	In het stadium van de pragmatische uitwisseling redeneert het kind nog steeds egocentrisch, maar het kan zich al wel enigszins in anderen verplaatsen. Goed is vooral een kwestie van pragmatisch uitwisseling en deals. Kenmerkende redeneringen zijn 'Voor wat hoort wat', 'Oog om oog, tand om tand', 'Het is niet goed om te stelen omdat anderen anders ook van jou gaan stelen' en 'Als ouders willen dat kinderen zich aan hun beloftes houden, moeten zij dat zelf ook doen'.
Stadium 3 Redeneren vanuit wederkerigheid en prosociaal redeneren	Het kind is nu in staat om het perspectief van een derde persoon in te nemen en zaken van meer kanten te bekijken (perspectief nemen of rolnemingsvaardigheid). Het belangrijkste motief voor moreel handelen is 'Behandel anderen zoals jij hoopt dat anderen jou zullen behandelen' of 'Wat u niet wil dat u geschiedt, doe dat ook een ander niet'. Goed is vooral wat goed is voor het aangaan en onderhouden van goede relaties met anderen. Belangrijke motieven zijn wederzijds vertrouwen, voor elkaar zorgen, begrip hebben voor een ander en een goede indruk op anderen maken. Typerende uitspraken zijn 'Het is niet goed om te stelen omdat die mensen er hard voor gewerkt hebben', 'Mensen moeten zich aan hun beloftes houden omdat ze anders het vertrouwen in elkaar verliezen' en 'Mensen moeten de waarheid vertellen omdat het over het algemeen het beste is om eerlijk te zijn'.
Stadium 4 Redeneren vanuit normen en sociale systemen	In het morele redeneren heeft een uitbreiding plaatsgevonden van het interpersoonlijke naar het maatschappelijke belang van de groep of de samenleving als geheel. De jongere redeneert nu vanuit algemeen geaccepteerde morele normen en vanuit basale waarden en rechten. Goed is wat bijdraagt aan de samenleving of wat de samenleving anders schade zou toebrengen. Belangrijke motieven zijn rechten voor iedereen en je verantwoordelijkheid nemen. Een typerende redenering is 'Stelen is fout omdat de samenleving uit elkaar zou vallen als iedereen dat zou doen', 'Je mag niet stelen omdat je in een samenleving ook plichten hebt' en 'Je moet je aan de wet houden omdat de samenleving anders een puinhoop zou worden'.

Verondersteld wordt dat een hoger niveau van moreel redeneren kan dienen als een buffer tegen antisociaal en agressief gedrag (zie ook hoofdstuk 2). Er zijn aanwijzingen dat jongeren die in de egocentrische stadia 1 en 2 zijn blijven hangen meer tot antisociaal en agressief gedrag neigen dan leeftijdsgenoten die op een meer volwassen manier oordelen en redeneren (o.a. Blasi, 1980; Stams e.a., 2006).

13.2 Instrumentatie

Het niveau van moreel oordelen en redeneren van de leerlingen is vastgesteld met de Sociomorele Reflectievragenlijst (SMR) van Basinger, Brugman en Gibbs (2007). De SMR heeft tot doel het stadium van moreel redeneren vast te stellen. De SMR meet twee aspecten van morele ontwikkeling, namelijk moreel oordelen en moreel redeneren, ook wel morele reflectie genoemd. In de versie van de SMR die in het onderzoek gebruikt is, staan de volgende acht morele principes centraal:

Morele principes	
1	Een belofte aan een vriend of vriendin nakomen
2	Een belofte aan een kind nakomen (door ouders)
3	De waarheid vertellen
4	Je ouders helpen
5	Het leven van een vriend of vriendin redden
6	Niet stelen
7	Zich aan de wet houden
8	Mensen die de wet hebben overtreden naar de gevangenis sturen (door een rechter)

Van de twaalf morele domeinen zoals beschreven in Colby en Kohlberg (1987) zijn er vijf in de SMR vertegenwoordigd. De eerste drie morele principes behoren tot het morele domein van Wederkerigheid en waarheid (Engels: *Contract and truth*), het vierde tot het domein Genegenheid (Engels: *Affiliation*), het vijfde tot het domein Leven (Engels: *Life*), het zesde tot het domein Bezit en wet (Engels: *Property and law*) en de laatste twee tot het domein Wettelijke rechtvaardigheid (Engels: *Legal justice*).

De SRM kent acht opdrachten met ieder zes vragen over de rechtvaardiging van het desbetreffende morele principe. De zes vragen zijn ondergebracht in de delen I, II en III. De vragen van deel I beogen het vermogen tot moreel oordelen te meten. De leerlingen wordt gevraagd aan te geven hoe belangrijk zij de acht morele principes vinden. Zo luidde de eerste vraag van de eerste opdracht "Hoe belangrijk vind je het dat mensen hun beloftes tegenover hun vrienden/vriendinnen nakomen?". De leerlingen maakten daarbij een keuze uit de antwoordmogelijkheden 'Erg belangrijk' (3), 'Belangrijk' (2) en 'Niet belangrijk' (1). De vraag naar het moreel oordeel heeft tot doel het proces van morele rechtvaardiging in deel II en III te stimuleren (Gibbs, Basinger & Fuller, 1992).

De vragen in het tweede en derde deel zijn bedoeld om het stadium van moreel redeneren vast te stellen. In deel II kregen de leerlingen vier redenen voorgelegd waarom het belangrijk is om zich aan morele principes te houden. Elke reden heeft betrekking op een van de vier stadia van morele ontwikkeling van Gibbs (2003). Een voorbeeld van een reden waarom het belangrijk kan zijn om een belofte na te komen is 'Omdat je vriend(in) misschien wel eens wat voor jou heeft gedaan en je vrienden/vriendinnen nodigt hebt'. Per reden moet de leerling aangegeven in hoeverre deze reden lijkt op een reden die zij zouden geven om het belang van het

desbetreffende morele principe aan te geven. Daartoe maakten zij een keuze uit de alternatieven Ja, Nee en Niet zeker. De veronderstelling is dat de relatieve voorkeur voor de vier redenen om zich aan morele principes te houden een indicatie is van het stadium van moreel redeneren waarin de leerling zich bevindt.

In deel III moet de leerling aangeven welke van de vier redenen uit deel II het meest lijkt op een reden die hij of zij zou geven. De letterlijke formulering luidde “Welke van deze vier lijkt het meest op de reden die jij zou geven?”. In de vragenlijst zijn de vier redenen in een willekeurige volgorde aan de leerlingen voorgelegd. De definitieve keuze geeft een tweede indicatie van het niveau van moreel redeneren overeenkomstig de stadia van Gibbs (2003).

De SMR bevat ook een oefenvraag die tot doel heeft de leerlingen vertrouwd te maken met de vraagstelling en de betekenis van de antwoordmogelijkheden.

Vooronderzoek

In het vooronderzoek is de SMR bij leerlingen uit groep acht van het basisonderwijs uitgeprobeerd. De cognitieve interviews met de leerlingen zijn uitgevoerd volgens de hardopdenkmethode. De leiding was in handen van een ervaren ontwikkelingspsycholoog en een student van een pedagogische academie. In totaal waren dertig leerlingen van zes verschillende scholen in het vooronderzoek betrokken. In de eerste sessie bleek deel II bij deze leerlingen enkele vragenlijsttechnische problemen op te leveren. Een eerste probleem was de complexiteit van de vraagformulering bij deel II die uit twee deelvragen bestond. Bij de eerste opdracht luidde de eerste deelvraag bijvoorbeeld ‘Stel dat je een reden zou moeten geven *waarom* het belangrijk is dat om, als je kunt, een belofte aan een vriend(in) te houden. Welke reden zou *jij* dan geven?’ en de tweede deelvraag ‘Lijkt dit op een reden die jou zou geven?’. Veel kinderen bleken deze vraag ondanks de oefenvraag niet te begrijpen, ook omdat zij de betekenis van het woord *reden* niet kenden. Om deze reden is de vraagformulering meer in overeenstemming gebracht met het gangbare taalgebruik van leerlingen. Daarbij is de essentie van de vraag en de structuur van de vraagstelling intact gelaten. In het gewijzigde vraagformat gaven de leerlingen van elke reden aan in hoeverre zij deze reden als antwoord zouden geven als iemand hen ernaar zou vragen. De geherformuleerde vraagstelling bij de eerste opdracht luidde bijvoorbeeld ‘Stel dat iemand je zou vragen waarom het belangrijk is om een belofte aan een vriend(in) te houden. Zou jij dan de volgende antwoorden geven?’. De gewijzigde vraagstelling is bij een groep nieuwe leerlingen uitgeprobeerd en bleek geen problemen meer op te leveren.

Een tweede probleem met deel II betrof de formulering van sommige antwoordmogelijkheden, dit wil zeggen de vier antwoorden i.c. redenen waarvan de leerlingen moest aangeven in hoeverre zij deze desgevraagd zelf als antwoord zouden geven. Uit de cognitieve interviews kwam naar voren dat nogal wat leerlingen bepaalde woorden niet begrepen (met name allochtone leerlingen), zoals consequent, opofferen, ‘tot niets leidt’, ‘accepteert en ‘de wereld dol zou draaien’.

Daarnaast bleken er enkele redenen met veel omhaal van woorden geformuleerd te zijn, bijvoorbeeld: ‘Omdat je vriend(in) misschien wel iets voor jou heeft gedaan, dus zou je wat voor hem/haar moeten doen als je wilt dat hij/zij jou in de toekomst helpt’. Om een beperkte woordkennis en leesvaardigheid als alternatieve verklaring voor het niet selecteren van een reden tegen te gaan zijn de desbetreffende uitspraken enigszins vereenvoudigd. Verder bleken sommige leerlingen bepaalde redenen niet te kiezen omdat ze naar hun mening feitelijke onjuistheden zouden bevatten. Zo had een pientere leerling moeite met de reden “Omdat anders iedereen van elkaar gaat stelen en er niets meer overblijft”. Zij snapte niet waarom er niets meer zou overblijven als iedereen van elkaar zou gaan stelen (stelen leidt immers tot een herverdeling van bezittingen, en niet per se tot een vermindering). Andere leerlingen betwijfelden de juistheid van de uitspraak ‘Omdat stelen slecht is en je de gevangenis

ingaat als je steelt'. Zij waren van mening dat je tegenwoordig voor stelen hooguit een lichte taakstraf krijgt en vrijwel nooit een gevangenisstraf. Waar nodig zijn de desbetreffende uitspraken geherformuleerd waarbij geprobeerd is de strekking van de reden zoveel volledig intact te laten. Een overzicht van de aangebrachte wijzingen is opgenomen in bijlage 7.

Een derde verandering ten opzichte van de oorspronkelijke SMR is het toevoegen van de antwoordmogelijkheid 'Begrijp niet' aan de uitspraken van deel II. In de uiteindelijk gebruikte versie kon de leerling kiezen uit 'Ja', 'Nee', 'Niet zeker' of 'Begrijp niet'. De toevoeging van het vierde alternatief maakt het mogelijk de leerlingen die twijfelen of zij de reden zouden geven te onderscheiden van degenen die de reden simpelweg niet begrijpen.

De uiteindelijk gebruikte SMR

De inleiding en de vragen van de eerste opdracht van de uiteindelijk gebruikte versie zijn hierna in een kleiner lettertype maar verder onverkort weergegeven (waarbij de oefenvraag – het voorbeeld – niet is afgebeeld).

DEEL H WAAROM JIJ DINGEN BELANGRIJK VINDT

Inleiding

Deze vragen gaan over WAAROM jij bepaalde dingen belangrijk vindt.

Het gaat om zaken als een belofte nakomen, de waarheid vertellen en je aan de wet houden.

Wij willen graag weten hoe belangrijk dat voor jou is en waarom je dat vindt.

Wij geven nu eerst een voorbeeld hoe je de vragen moet beantwoorden.

Denk goed na voor jij je antwoord geeft.

Kruis steeds één antwoord aan! Sla geen vragen over.

Opdracht 1

Denk eens terug aan een keer dat je iets hebt beloofd aan een vriend(in).

- | | | | | | |
|--|--|---|-------------------------------------|--|---------------------------------------|
| I | Hoe belangrijk vind je het dat mensen hun beloftes tegenover hun vrienden/vriendinnen nakomen? | <input type="checkbox"/> Erg belangrijk | <input type="checkbox"/> Belangrijk | <input type="checkbox"/> Niet belangrijk | |
| II Stel dat iemand je zou vragen waarom het belangrijk is om een belofte aan een vriend(in) te houden. Zou jij dan de volgende antwoorden geven? | | | | | |
| A. | Omdat je vriend(in) misschien wel eens iets voor jou heeft gedaan en je vrienden/vriendinnen nodig hebt. | <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nee | <input type="checkbox"/> Niet zeker | <input type="checkbox"/> Begrijp niet |
| B. | Omdat vriendschap en de samenleving gebaseerd moeten zijn op vertrouwen. | <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nee | <input type="checkbox"/> Niet zeker | <input type="checkbox"/> Begrijp niet |
| C. | Omdat hij/zij anders je vriend(in) niet meer zal zijn. | <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nee | <input type="checkbox"/> Niet zeker | <input type="checkbox"/> Begrijp niet |
| D. | Omdat je anders het vertrouwen in elkaar verliest | <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nee | <input type="checkbox"/> Niet zeker | <input type="checkbox"/> Begrijp niet |
| III | Welke van deze vier antwoorden lijkt het meest op het antwoord dat jij zou geven? | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D |

Schaalconstructie

De schalen zijn samengesteld op basis van de aanwijzingen van Basinger en Gibbs (1987) en Gibbs, Basinger en Fuller (1992). Voor de mate waarin de leerling morele principes belangrijk vindt, zijn schaalscores berekend door de scores te middelen over de acht opdrachten (waardoor het theoretisch bereik loopt van 1 tot en met 3).

Voor elk van de vier typen redenen uit deel II is een afzonderlijke schaal geconstrueerd. Daarbij kreeg het antwoord 'Ja' de code 1 en de overige antwoorden 'Nee', 'Niet zeker' en 'Begrijp niet' de code 0. Vervolgens zijn de scores gemiddeld over de acht opdrachten. De vier schaalscores representeren de proportie van het aantal keren dat de leerling voor respectievelijk stadium 1, 2, 3 en 4 koos. De schalen meten de voorkeur van leerlingen voor redenen die typisch zijn voor de ontwikkelingsstadia 1, 2, 3 en 4. De interne consistentie (Cronbach's alfa) van de schalen voor stadium 1, 2, 3 en 4 bedroeg respectievelijk .62, .68, .56 en .77.

Op basis van deel II is een schaal geconstrueerd voor het algehele niveau van moreel redeneren. Daarbij kregen de redenen bij stadium 1, 2, 3 en 4 een code die overeenkwam met het overeenkomstige stadium (d.w.z. dat de redenen bij de stadia 1, 2, 3 en 4 gecodeerd zijn als 1, 2, 3 en 4). Door de antwoorden van deel II over de 32 redenen te middelen zijn schaalscores verkregen met een theoretisch bereik van 1 (als een leerling telkens voor een reden bij stadium 1 koos) tot en met 4 (als een leerling telkens voor een reden bij stadium 4 koos). De betrouwbaarheid van deze schaal (Cronbach's alfa) bedroeg .86.

Op basis van deel III is een schaal geconstrueerd voor het algehele niveau van moreel redeneren. Analoog aan deel II kregen de antwoordmogelijkheden A, B, C en D een code die overeenkwam met het overeenkomstige stadium (d.w.z. 1, 2, 3 of 4). Door de antwoorden op de vragen van deel III over de acht opdrachten te middelen, zijn schaalscore verkregen met een theoretisch bereik van 1 (als een leerling voor een reden bij stadium 1 koos) tot en met 4 (als een leerling voor een reden bij stadium 4 koos). De betrouwbaarheid van deze schaal bedroeg .62, hetgeen aan de lage kant is.

Op basis van de aanwijzingen van Basinger en Gibbs (1987) is een samenvattende maat voor het niveau van het moreel redeneren geconstrueerd. Deze is samengesteld uit twee onderdelen: het gemiddelde over de 32 redenen van deel II (waarbij de redenen bij stadium 1, 2, 3 en 4 de codes 1, 2, 3 en 4 kregen) en het gemiddelde over de acht redenen van deel III (die eveneens een code overeenkomstig hun stadium kregen). Overeenkomstig de aanwijzingen van Gibbs e.a. (1984) telde het gemiddelde over deel III twee keer zo zwaar mee als dat van deel II. Hoe hoger de gemiddelde score, hoe hoger het vermogen tot morele reflectie.

Basinger en Gibbs (1987) geven ook aan hoe op basis van de verdeling van de gewogen gemiddelden een zogeheten *Global Stage Rating* van het ontwikkelingsstadium van de leerling verkregen kan worden:

- 1.00 – 1.25 = Stadium 1
- 1.26 – 1.49 = Overgang 1 (2)
- 1.50 – 1.74 = Overgang 2 (1)
- 1.75 – 2.25 = Stadium 2
- 2.26 – 2.49 = Overgang 2 (3)
- 2.50 – 2.74 = Overgang 3 (2)
- 2.75 – 3.25 = Stadium 3
- 3.26 – 3.49 = Overgang 3 (4)
- 3.50 – 3.74 = Overgang 4 (3)
- 3.75 – 4.00 = Stadium 4

Overgangsstadia zijn aangeduid met een getal en vervolgens een getal tussen haakjes. Met het eerste getal is de 'prominent stage' aangeduid en met het getal tussen haakjes de 'minor stage'.

Volgens Basinger en Gibbs (1987) mag een vragenlijst niet in de analyse betrokken worden als deze meer dan vijf van de volgende twee antwoordpatronen bevat (alleen of in combinatie):

- De leerling heeft in deel III een reden gekozen terwijl in deel II geen enkele reden gekozen is;
- De leerling heeft in deel III een reden gekozen die hij of zij in deel II niet gekozen heeft.

Daarnaast geldt als derde eis dat een vragenlijst ten minste zeven scorebare redenen bij deel II en ten minste zeven scorebare redenen bij deel III moet bevatten.

Slechts enkele leerlingen bleken niet aan deze eisen te voldoen. Er lijkt dus geen reden tot twijfel aan de consistentie en integriteit van de antwoorden.

13.3 Resultaten

13.3.1 Moreel oordelen

In deel I van elke opdracht is de leerlingen gevraagd aan te geven hoe belangrijk zij het morele principe in kwestie vinden. Zij maakten daarbij een keuze uit de antwoordmogelijkheden Erg belangrijk (1), Belangrijk (2) en Niet belangrijk (3). De vragen zijn weergegeven in tabel 13.1. Weinig leerlingen blijken de morele principes niet belangrijk te vinden.

Tabel 13.1 Het oordeel over het belang van morele principes (rijpercentages optellend tot honderd procent)

Opdracht	Vraag	Erg belangrijk	Belangrijk	Niet belangrijk
1	Hoe belangrijk vind je het dat mensen hun beloftes tegenover hun vrienden/vriendinnen nakomen?	49	49	1
2	Hoe belangrijk vind jij het dat ouders hun beloftes aan hun kinderen nakomen?	66	33	1
3	Hoe belangrijk vind je het dat mensen de waarheid vertellen?	55	44	1
4	Hoe belangrijk vind je het dat kinderen hun ouders helpen?	42	54	4
5	Hoe belangrijk vind jij het dat iemand probeert het leven van een vriend(in) te redden (zonder daarbij zelf het leven te verliezen)?	83	16	0
6	Hoe belangrijk vind je het dat mensen geen dingen stelen?	72	25	2
7	Hoe belangrijk is het dat mensen zich aan de wet houden?	59	40	2
8	Hoe belangrijk vind je het dat een rechter mensen die de wet hebben overtreden veroordeelt tot een gevangenisstraf?	42	54	4

13.3.2 Moreel redeneren

In deel II van de opdrachten kregen de leerlingen vier redenen voorgelegd waarom het belangrijk kan zijn om zich aan de morele principes te houden. Elke reden had betrekking op een van de vier stadia van morele ontwikkeling van Gibbs (2003). De leerlingen hebben aangegeven in hoeverre zij deze redenen als antwoord zouden geven als iemand ernaar zou vragen. De antwoorden van de leerlingen zijn samengevat in tabel 13.2. Daarbij zijn de redenen gerangschikt naar stadium. Gemiddeld herkennen leerlingen zich het beste in de redenen bij stadium 3 (81%), gevolgd door die bij stadium 2 en 4 (resp. 74% en 75%) en ten slotte stadium 1 (60%).

Tabel 13.2 Attractiviteit van de redenen bij stadium 1, 2, 3 en 4 (rijpercentages optellend tot honderd procent)

	Ja	Nee	Niet zeker	Begrijp niet
Redenen bij stadium 1				
1 Omdat hij/zij anders je vriend(in) niet meer zal zijn.	30	43	24	2
2 Omdat ouders nooit beloftes mogen breken.	43	32	23	2
3 Omdat mensen altijd de waarheid moeten vertellen.	53	25	21	1
4 Omdat het leuk is voor kinderen om hun ouders te helpen.	32	42	25	1
5 Omdat het je vriend(in) is.	87	7	5	0
6 Omdat stelen slecht is en je straf krijgt als je steelt.	86	7	6	1
7 Omdat je de wet altijd moet gehoorzamen.	65	17	17	1
8 Omdat die mensen die iets verkeerd hebben gedaan straf moeten krijgen.	82	9	8	1
Gemiddeld percentage stadium 1	60	23	16	1
Redenen bij stadium 2				
1 Omdat je vriend(in) misschien wel eens iets voor jou heeft gedaan en je vrienden/vriendinnen nodig hebt.	76	8	10	6
2 Omdat ouders willen dat hun kinderen zich aan hun beloftes houden, dus dan moeten ze zelf ook hun beloftes nakomen.	87	5	7	1
3 Omdat een leugen vroeg of laat toch ontdekt wordt.	82	7	11	0
4 Omdat ouders hun kinderen helpen, dus moeten kinderen ook hun ouders helpen.	74	13	13	0
5 Omdat je wat voor je vriend(in) moet doen als je wilt dat hij/zij jou in de toekomst ook zal helpen.	70	16	11	3
6 Omdat het risico van stelen te groot is.	58	25	12	4
7 Omdat anders iedereen van elkaar gaat stelen.	75	13	10	1
8 Omdat mensen die de wet overtreden het risico nemen om gepakt te worden.	75	14	9	2
Gemiddeld percentage stadium 2	75	13	11	2
Redenen bij stadium 3				
1 Omdat je anders het vertrouwen in elkaar verliest.	78	11	9	2
2 Omdat kinderen anders het vertrouwen in hun ouders zouden verliezen.	67	18	14	1
3 Omdat het in het algemeen het beste is om eerlijk te zijn.	92	4	4	0
4 Omdat ouders veel moeten opgeven voor hun kinderen.	61	19	14	5
5 Omdat je verwacht dat je vriend(in) jou ook zou helpen.	87	6	7	0
6 Omdat stelen egoïstisch en gemeen is.	85	7	6	2
7 Omdat ons land anders een puinhoop zou worden.	91	4	4	1
8 Omdat die mensen geweten moeten hebben dat het fout was wat zij deden.	89	4	6	1
Gemiddeld percentage stadium 3	81	9	8	2
Redenen bij stadium 4				
1 Omdat vriendschap en de samenleving gebaseerd moeten zijn op vertrouwen.	73	10	12	5
2 Omdat kinderen moeten leren begrijpen hoe belangrijk het is om betrouwbaar te zijn.	81	7	10	2
3 Omdat iedereen het ermee eens kan zijn dat je eerlijk moet zijn.	64	16	15	5
4 Omdat het in een gezin er nu juist om gaat dat je elkaar helpt.	80	8	11	1
5 Omdat bij vriendschap respect en samenwerking van twee kanten moet komen.	87	5	6	2
6 Omdat je in een samenleving ook plichten hebt.	60	18	11	10
7 Omdat de samenleving zonder wetten uit elkaar zou vallen.	75	10	11	4
8 Omdat mensen er rekening mee moeten houden dat zij verantwoordelijk gesteld worden voor hun gedrag.	70	12	11	7
Gemiddeld percentage stadium 4	74	11	11	5

In deel III is de leerlingen gevraagd welke reden voor hen het belangrijkste is. Zij moesten aangeven welke van de vier redenen het meest lijkt op de reden die zij zelf zouden geven (als iemand daarnaar zou vragen). De antwoorden van de leerlingen zijn samengevat in tabel 13.3. De redenen die horen bij stadium 2 en 3 blijken gemiddeld vaker gekozen dan die bij stadium 1 en 4 (respectievelijk 30% en 31% versus 21% en 18%).

Tabel 13.3 De keuze van de meest waarschijnlijke reden (rijpercentages optellend tot honderd procent)

Opdracht	Stadium 1	Stadium 2	Stadium 3	Stadium 4
1 Het nakomen van een belofte aan een vriend of vriendin	7	38	34	21
2 Het nakomen van een belofte door ouders	6	51	24	18
3 Het vertellen van de waarheid	26	35	34	4
4 Het helpen van je ouders	6	44	16	33
5 Het leven van een vriend of vriendin redden	42	7	21	30
6 Het stelen van dingen	32	23	37	8
7 Het zich houden aan de wet	21	12	48	18
8 Het naar de gevangenis sturen van mensen die de wet hebben overtreden door een rechter	28	27	34	11
Gemiddeld percentage	21	30	31	18

De verdeling van de morele ontwikkeling in de responsgroep is weergegeven in tabel 13.4. In de analyse zijn de scores gespiegeld: hoe hoger de score, hoe meer belang de leerling hecht aan het zich houden aan morele principes. De interne consistentie (Cronbach's alfa) van de schaal bedraagt .72. De verdeling van het ervaren belang bevestigt dat maar weinig leerlingen de morele principes niet belangrijk vinden. De percentielscores geven aan welk deel van de leerlingen in de normgroep een lagere score heeft. Zo heeft de 10% leerlingen die de morele principes het minst belangrijk vinden een lagere score dan 2.13 (waarbij de score 2 overeenkomt met het oordeel 'Belangrijk' en de score 3 met 'Erg belangrijk').

Tabel 13.4 Enkele beschrijvende kenmerken van de schalen voor morele ontwikkeling

	N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Stddev	P10	P25	P75	P90
Belang morele principes	1209	1	3	2.57	.01	.30	2.13	2.38	2.75	3.00
Keuze voor stadium 1	1217	0	1	.60	.01	.23	.25	.50	.75	.88
Keuze voor stadium 2	1216	0	1	.75	.01	.24	.38	.63	1.00	1.00
Keuze voor stadium 3	1218	0	1	.81	.01	.19	.50	.75	1.00	1.00
Keuze voor stadium 4	1216	0	1	.74	.01	.27	.32	.58	1.00	1.00
Morele reflectie deel II	1204	0	3	1.87	.01	.49	1.16	1.59	2.25	2.44
Morele reflectie deel III	1216	1	4	2.46	.01	.52	1.63	2.13	2.88	3.13
Morele reflectie ongewogen	1202	1	3	2.16	.01	.36	1.70	1.92	2.44	2.63
Morele reflectie gewogen	1202	1	3	2.26	.01	.38	1.79	1.95	2.54	2.77

De vier onderste rijen van tabel 13.4 geven achtereenvolgens:

- het gemiddelde over de 32 redenen van deel II ($\alpha = .86$);
- het gemiddelde over de acht redenen van deel III ($\alpha = .62$);
- het ongewogen gemiddelde van de gemiddelden van deel II en deel III ($\alpha = .83$);
- het gewogen gemiddelde over deel II en III (waarbij deel III twee keer zo zwaar meetelt als deel II).

Het gewogen gemiddelde geeft een algemene indicatie van het stadium van moreel redeneren waarin de leerling zich bevindt. Het gemiddelde is 2.26 op een schaal met een bereik van 1 (zuiver stadium 1) tot en met 4 (zuiver stadium 4). De gemiddelde achtstegroeper blijkt het tweede ontwikkelingsstadium dus nog maar net ontstegen. De percentielscores geven meer inzicht in de verdeling van het vermogen tot moreel redeneren. Zo komt de 'laagste' 25% niet verder dan het tweede ontwikkelingsstadium (P25 = 1.95) en bevindt de 'hoogste' 25% zich minimaal halverwege het tweede en derde ontwikkelingsstadium (P75 = 2.54).

Tot slot is overeenkomstig de aanwijzingen van Basinger en Gibbs (1987) een *Globale Stage Rating* van de morele ontwikkeling van de achtstegroepers verkregen (zie tabel 13.5). Te zien is dat geen enkele leerling zich nog in stadium 1 bevindt, maar ook dat geen enkele leerling stadium 4 al bereikt heeft. Bijna twee derde van de achtstegroepers is onderweg van stadium 2 naar 3.

Tabel 13.5 Verdeling van achtstegroepers naar ontwikkelingsstadium van morele ontwikkeling

Ontwikkelingsstadium	N	%	Cumulatief %
Stadium 1	0	0	0
Overgang 1 (2)	0	0	0
Overgang 2 (1)	17	1	1
Stadium 2	75	6	8
Overgang 2 (3)	511	43	50
Overgang 3 (2)	253	21	71
Stadium 3	210	17	89
Overgang 3 (4)	130	11	100
Overgang 4 (3)	5	0	100
Stadium 4	0	0	100
Totaal	1201	100	

13.3.3 Eerste aanzet tot een inhoudelijke norm

In deel I van elke opdracht hebben de leerlingen aangegeven hoe belangrijk zij het morele principe in kwestie vinden. Zij maakten daarbij een keuze uit de antwoordmogelijkheden 'Erg belangrijk' (1), 'Belangrijk' (2) en 'Niet belangrijk' (3). Een gemiddelde schaalscore in het bereik van 3 (Niet belangrijk) tot 2 (Belangrijk) betekent dat de leerling de acht morele principes niet belangrijk vindt. Bij gebrek aan een hard criterium beschouwen wij de morele oordelen van de leerlingen in dit scoregebied als mogelijk problematisch. Passen we deze inhoudelijke norm toe dan zou 2% van de leerlingen mogelijk extra aandacht of begeleiding behoeven. Voor de interpretatie en waardering van de scores voor moreel redeneren is geen 'eigen' norm ontwikkeld. De reden is dat we met de *Global Stage Rating* reeds over een internationaal bekende norm beschikken.

13.4 Interne structuur

De correlaties in tabel 13.6 geven inzicht in de interne structuur van moreel oordelen en redeneren (waarbij de scores voor moreel oordelen in de analyse gespiegeld zijn). Het patroon van correlaties kan als volgt worden beschreven:

- Leerlingen die morele principes belangrijk vinden kiezen wat vaker voor redenen die deze morele principes onderschrijven dan leerlingen die daar minder belang aan hechten ($.18 < r < .22$). De samenhang is echter zwak (en bovendien ongeveer even zwak voor elk van de vier stadia van morele ontwikkeling).
- Van leerlingen die morele principes belangrijk vinden, is het niveau van moreel redeneren hoger dan van leerlingen die deze principes minder belangrijk vinden. Wederom is de samenhang zwak ($.07 < r < .25$).
- Aan de SMR ligt de veronderstelling ten grondslag dat leerlingen die zich in een bepaald stadium van morele ontwikkeling bevinden de redenen bij dat stadium vaker zullen kiezen dan de redenen bij de andere drie stadia. Daarnaast wordt verondersteld dat redenen bij aangrenzende stadia vaker gekozen worden dan redenen bij verder verwijderde stadia. Als deze veronderstellingen kloppen, moet het patroon van correlaties tussen de schalen voor de vier stadia een zogeheten simplex structuur te zien geven waarbij de correlaties vanaf de diagonaal gezien steeds kleiner worden. De correlaties tussen de vier schalen van deel II vertonen echter geen duidelijke simplex structuur, al is de correlatie tussen stadium 1 en 2 (.62) wel hoger dan die tussen 1 en 3 (.43) en die tussen 1 en 4 (.48).

Tabel 13.6 Correlaties tussen de schalen van de SMR

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Belang morele principes	1.00									
2	Keuze voor stadium 1	.21	1.00								
3	Keuze voor stadium 2	.18	.62	1.00							
4	Keuze voor stadium 3	.21	.43	.53	1.00						
5	Keuze voor stadium 4	.22	.48	.59	.58	1.00					
6	Morele reflectie deel II	.25	.66	.79	.78	.92	1.00				
7	Morele reflectie deel III	.07	-.29	-.18	.04	.10	-.01	1.00			
8	Morele reflectie ongewogen	.22	.24	.41	.57	.70	.68	.73	1.00		
9	Morele reflectie gewogen	.17	.01	.17	.37	.48	.41	.91	.95	1.00	
10	Global Stage Rating	.17	.02	.18	.35	.48	.41	.85	.91	.95	1.00

13.5 Verschillen tussen klassen

Tabel 13.7 toont de *Intraclass Correlation Coefficient* (ICC) berekend als de variantie tussen klassen gedeeld door de totale variantie. De proportie tussen-klassenvariantie van de meting van moreel oordelen en redeneren blijkt zeer laag; het varieert afhankelijk van het aspect van .01 tot .03. Het gebrek aan tussen-klassen variantie doet vermoeden dat moreel oordelen en redeneren zoals gemeten met de SMR sterk persoonsgebonden begrippen zijn die zich relatief onafhankelijk van de klas- en schoolomgeving ontwikkelen.

Tabel 13.7 Verschillen tussen klassen in morele ontwikkeling

	ICC
Belang morele principes	.03
Keuze voor stadium 1	.03
Keuze voor stadium 2	.02
Keuze voor stadium 3	.02
Keuze voor stadium 4	.01
Morele reflectie deel II	.02
Morele reflectie deel III	.01
Morele reflectie ongewogen	.02
Morele reflectie gewogen	.01
<i>Global Stage Rating</i>	.01

13.6 Verschillen tussen groepen leerlingen

In hoeverre bereiken verschillende groepen leerlingen een verschillend niveau? Over de verschillen tussen groepen leerlingen in moreel oordelen en redeneren is nog weinig bekend. Vandaar dat we eerst enkele verwachtingen opstellen alvorens de resultaten te presenteren.

Verwachtingen

Gilligan (1982) stelt dat de theorie van morele ontwikkeling in de traditie van Kohlberg het abstracte en formele ‘mannelijke ideaal’ van rechten en rechtvaardigheid hoger waardeert dan het meer concrete ‘vrouwelijke ideaal’ van voor anderen zorgen en met anderen rekening houden. Daardoor zou de morele volwassenheid van vrouwen onderschat worden. Op basis hiervan zou men kunnen verwachten dat meisjes een lager niveau van moreel redeneren bereiken dan jongens. Van de andere kant heeft onderzoek deze veronderstelling lang niet altijd kunnen bevestigen. In de meeste studies blijken meisjes een vergelijkbaar of soms hoger niveau van moreel redeneren te bereiken dan jongens (Berk, 2006; Jaffee & Hyde, 2000; Turiel, 1988; Walker, 2006). We verwachten dan ook dat meisjes hetzelfde niveau van moreel redeneren bereiken als jongens.

Colby en anderen (1983) veronderstellen dat kinderen uit gezinnen met een hoge sociaal-economische status meer gelegenheid hebben om een hoog niveau van moreel oordeelsvermogen te bereiken dan kinderen uit laag-SES gezinnen (vanwege, zoals zij dat noemen, een hogere ‘*sense of participation in the society as a whole*’). Dezelfde verwachting vinden we ook terug bij Kohlberg (1987, p. 398) en Gibbs, Widaman & Colby (1982). We verwachten dan ook dat kinderen van lager opgeleide ouders een lager niveau van moreel oordelen en redeneren bereiken dan kinderen van hoger opgeleide ouders.

Resultaten

Als maat voor het verschil tussen groepen leerlingen gebruiken we de effectgrootte waarin het verschil is uitgedrukt als een proportie van de standaarddeviatie. Bij de evaluatie van de grootte van de verschillen baseren we ons op de vuistregel van Cohen (1977), waarbij .20, .50 en .80 respectievelijk een zwak, middelmatig en sterk effect vertegenwoordigt. Voor de omschrijving van de groepen leerlingen en de codering in de statistische analyse wordt verwezen naar paragraaf 3.4. In tabel 13.8 zijn de effectgroottes voor de verschillen tussen de hierboven genoemde groepen leerlingen gepresenteerd. Van inhoudelijk belang zijn alleen de effectgroottes voor het belang van morele principes en het gewogen oordeel (Morele reflectie

gewogen) en de daarop gebaseerde *Global Stage Rating*. De overige effectgroottes rapporteren we enkel om methodologische redenen.

Tabel 13.8 Effectgroottes voor geslacht, doubleren, opleidingsniveau ouders (leerlingengewicht), thuistaal, geboorteland ouders, gezinssituatie en geloof

	GESL	DOU	MID	LAAG	TAAL	TURK	N_AF	LAND	GEZI	GELO	ISLA
Belang morele principes	-.22	.13	.05	-.01	-.02	.19	-.29	-.03	.15	.03	-.13
Keuze voor stadium 1	.27	-.12	-.16	-.17	-.13	-.36	-.45	-.18	-.08	-.08	-.29
Keuze voor stadium 2	.18	-.16	-.12	-.10	-.12	-.04	-.34	-.11	-.14	-.05	-.20
Keuze voor stadium 3	.12	.02	.00	.09	-.10	.06	-.19	-.06	.08	-.10	-.12
Keuze voor stadium 4	.07	-.15	-.17	-.13	-.23	-.21	-.32	-.15	-.07	-.10	-.29
Morele Reflectie deel II	.15	-.14	-.16	-.09	-.21	-.16	-.37	-.16	-.07	-.10	-.28
Morele Reflectie deel III	-.27	.21	.22	.03	-.17	.18	-.33	-.11	.07	-.19	-.10
Morele Reflectie ongewogen	-.08	.06	.05	-.04	-.28	.02	-.50	-.20	-.01	-.20	-.26
Morele reflectie gewogen	-.16	.14	.13	-.01	-.25	.09	-.47	-.18	.02	-.21	-.21
<i>Global Stage Rating</i>	-.17	.14	.10	-.02	-.28	-.04	-.40	-.18	.05	-.19	-.25

Noot. GESL: geslacht meisje; DOU: doubleren; MID: leerlingengewicht 0.3; LAAG: leerlingengewicht 1.2; TAAL: thuistaal; TURK: thuistaal van Turkije; N_AF: thuistaal van Noord-Afrika; LAND: geboorteland ouders; GEZI: onvolledig gezin; GELO: geloof; ISLA: Islamitisch geloof.

De bevindingen kunnen als volgt beschreven worden:

- Meisjes vinden het belangrijker om zich aan morele principes te houden dan jongens, al is het verschil klein ($d = -.22$).
- Op basis van de antwoorden op de vragen van deel II behalen jongens een hoger niveau van moreel redeneren dan meisjes ($d = .15$), maar op basis van deel III zijn het juist de meisjes die een hoger niveau bereiken ($d = -.27$). Omdat deel III in de berekening van de gewogen score voor moreel redeneren twee keer zo zwaar meetelt als deel II, is de uiteindelijke uitkomst voor meisjes positief ($d = -.16$ voor morele reflectie gewogen en $-.17$ voor de *Global Stage Rating*). Meisjes bereiken dus een iets hoger niveau van moreel redeneren, al is het verschil miniem.
- Het patroon van de op deel II gebaseerde effectgroottes voor geslacht laat zien dat meisjes in vergelijking met jongens wat minder vaak voor redenen bij de lagere stadia 1 en 2 kiezen (d resp. $.27$ en $.18$). Op grond van het hiervoor geconstateerde hogere niveau van moreel redeneren van meisjes zou men dan verwachten dat zij de redenen bij de hogere stadia 3 en 4 vaker kiezen dan jongens. Merkwaaardig genoeg lijkt dat niet het geval. Meisjes kiezen minder vaak voor de lagere stadia 1 en 2, maar ook iets minder vaak voor de hogere stadia 3 en 4 (d resp. $.12$ en $.07$). In de discussie gaan we nader in op deze ogenschijnlijke anomalie.
- Kinderen van hoog opgeleide ouders bereiken geen hoger niveau van moreel oordelen en redeneren dan kinderen van middelmatig en laag opgeleide ouders. Een hier niet gerapporteerde analyse laat zien dat de morele ontwikkeling van kinderen van wie beide ouders betaald werk hebben niet verschilt van kinderen van wie de vader en/of de moeder geen betaald werk heeft.
- Kinderen die thuis (ook) een andere taal spreken dan Nederlands vinden het even belangrijk om zich aan morele principes te houden als kinderen die thuis alleen Nederlands spreken. Allochtone leerlingen bereiken evenwel een hoger niveau van moreel redeneren dan autochtone leerlingen ($d = -.25$).
- De groep die thuis (ook) een taal van Turkije spreekt, valt op door een sterkere voorkeur voor redenen van stadium 1 ($d = -.36$) en, merkwaaardig genoeg, tot op zekere hoogte ook voor redenen van stadium 4 ($d = -.21$). Net als bij het achtergrondkenmerk geslacht zijn de uitkomsten voor Morele Reflectie deel II anders dan die voor Morele Reflectie deel III.

Op basis van hun antwoorden op de meervoudige meerkeuzevragen van deel II bereiken (allochtone) leerlingen die thuis (ook) Turks spreken een iets hoger niveau van moreel redeneren ($d = -.16$), maar op basis van de enkelvoudige meerkeuzevragen van deel III zij het juist de autochtone leerlingen die een wat hoger niveau behalen ($d = .18$). Omdat deel III in de uiteindelijke gewogen score twee keer zo zwaar meetelt als deel II, is het resultaat een verwaarloosbaar kleine voorsprong van de thuis Turks sprekende leerlingen ($d = .09$).

- De groep die thuis (ook) een taal van Noord-Afrika spreekt, vindt het relatief belangrijk om zich aan morele principes te houden ($d = -.29$) en bereikt een relatief hoog niveau van moreel redeneren ($d = -.47$). Het patroon van effectgroottes voor Morele Reflectie deel II roept echter vragen op. Zo wijzen de effectgroottes voor de voorkeur voor morele redenen bij stadium 1, 2, 3 en 4 alle vier op een voorsprong van allochtone leerlingen ten opzichte van autochtone leerlingen (d respectievelijk $-.45$, $-.34$, $-.19$ en $-.32$). In de discussie gaan we nader in op deze ogenschijnlijke anomalie.
- De verschillen tussen de groepen leerlingen die zijn geconstrueerd op basis van het geboorteland van de ouders (beide in Nederland versus ten minste één ouder niet in Nederland) en de thuissituatie (volledig versus onvolledig gezin) zijn klein tot zeer klein.
- De groep leerlingen met een Islamitisch geloof bereikt een relatief hoog niveau van moreel redeneren ($d = -.21$); tegelijkertijd lijken zij op basis van deel II een grotere voorkeur te hebben voor redenen bij alle vier stadia (d resp. $-.29$, $-.20$, $-.12$ en $-.29$).

13.7 Relaties met sociale en cognitieve uitkomsten

Alvorens de correlaties van moreel oordelen en redeneren met andere indicatoren te presenteren, formuleren we eerste enkele verwachtingen ten aanzien van de sterkte en de richting van de samenhang.

Verwachtingen

Colby en anderen (1983) veronderstellen dat veel contacten en een goede relatie met leeftijdsgenoten een positieve invloed op de morele ontwikkeling hebben. Uit hun onderzoek komt onder meer naar voren dat het moreel oordeelsvermogen van sociometrisch geïntegreerde kinderen hoger is dan van sociometrisch geïsoleerde kinderen. We verwachten dan ook dat leerlingen met een positief sociaal zelfbeeld van de acceptatie door leeftijdsgenoten en goede relaties met klasgenoten over een hoger niveau van moreel oordelen en redeneren beschikken dan kinderen met een minder positief sociaal zelfbeeld en slechtere relaties met klasgenoten.

Een centrale veronderstelling in de meeste theorieën over morele ontwikkeling is dat moreel oordelen en redeneren het moreel gedrag van de leerling beïnvloeden (en vice versa). Gedurende hun opvoeding leren leerlingen zich in overeenstemming met hun morele emoties en opvattingen te gedragen. We verwachten dan ook dat leerlingen die op een hoger niveau oordelen en redeneren meer prosociaal gedrag en minder externaliserend probleemgedrag vertonen.

Inlevingsvermogen is een belangrijk aspect van morele ontwikkeling (o.a. Hoffman, 2000). Leerlingen maken zich normen en waarden eigen doordat zij leren zich emotioneel in anderen te verplaatsen (en niet alleen als gevolg van moreel redeneren). Om moreel te kunnen handelen moeten leerlingen zich kunnen inleven in de gedachten, emoties en bedoelingen van anderen. We veronderstellen dan ook dat moreel oordelen en redeneren positief samenhangen met het inlevingsvermogen van de leerling.

Met betrekking tot de relatie tussen morele ontwikkeling en burgerschap zijn ons geen theorieën bekend op basis waarvan specifieke verwachtingen opgesteld kunnen worden.

Colby e.a. (1983) veronderstelden een positieve relatie tussen morele oordeelsvorming en het bereikte opleidingsniveau als indicator van onderwijservaring en vonden een sterke samenhang. In hun onderzoek bleken alleen personen die een of andere vorm van middelbaar onderwijs hadden gevolgd stadium 4 te bereiken. We veronderstellen dan ook een positieve relatie met het bereikte opleidingsniveau zoals geïndiceerd door de prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs. Om over morele vraagstukken te kunnen redeneren in termen van rechtvaardigheid en welzijn is een zekere mate van intelligentie nodig. Ook om deze reden verwachten we een positieve samenhang tussen morele ontwikkeling en de prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs. Omdat voor moreel redeneren taalvaardigheid nodig is en voor het beantwoorden van de vragen uit de vragenlijst een bepaald niveau van begrijpend lezen vereist is, gaan we ervan uit dat de correlaties met de prestaties voor Taal en Begrijpend lezen hoger zijn dan de correlaties met de prestaties voor Rekenen-wiskunde.

Beerhuizen (2012) onderzocht de relatie tussen moreel oordelen, moreel redeneren, zelfbeschermende denkfouten en externaliserend probleemgedrag. Bij adolescenten in de leeftijd van 11 t/m 18 jaar bleken moreel oordelen en moreel redeneren nauwelijks enige samenhang te vertonen (r bedroeg .13 voor zowel jongens als meisjes). Daarentegen vond hij wel een relatief sterke correlatie tussen moreel oordelen en zelfbeschermende denkfouten ($-.41$ voor jongens en $-.33$ voor meisjes), maar de correlatie tussen moreel redeneren en zelfbeschermende denkfouten was aanzienlijk minder sterk ($-.22$ voor jongens en $-.20$ voor meisjes). Binnen de groep jongens correleerden moreel oordelen en moreel redeneren relatief zwak met externaliserend probleemgedrag (r resp. $-.21$ en $-.20$) en binnen de groep meisjes was de correlatie nog iets lager (r resp. $-.14$ en $-.07$). Wel was er sprake van een sterke samenhang tussen zelfbeschermende denkfouten en zelf-gerapporteerd externaliserend probleemgedrag (voor jongens .52 en voor meisjes .50). We veronderstellen dan ook zwakke relatie tussen moreel oordelen, moreel redeneren en externaliserend probleemgedrag, maar een relatief sterke samenhang tussen moreel oordelen en zelfbeschermende denkfouten.

Resultaten

De correlaties van moreel beoordelen en redeneren met enkele andere indicatoren van sociale en morele ontwikkeling zijn weergegeven in tabel 13.9. Bij het interpreteren van de sterkte van correlaties hanteren we de regel dat .10, .30 en .50 respectievelijk een zwakke, middelmatige en sterke samenhang vertegenwoordigt.

Inspectie van het correlatiepatroon laat zien dat de veronderstelde samenhang over het algemeen niet aanwezig of zwak is. Dit geldt vooral voor het moreel redeneren en wat minder voor het moreel oordelen.

Leerlingen die morele principes belangrijk vinden, beschikken over een groter inlevingsvermogen en gunstigere burgerschapshoudingen en -vaardigheden dan leerlingen die daar minder belang aan hechten. Daarnaast neigen zij minder tot het maken van sociale denkfouten die ten grondslag liggen aan antisociaal en agressief gedrag en zijn zij minder vaak als dader betrokken bij agressieve gebeurtenissen in de klas. Anders dan verwacht is het oordeel over het belang van morele principes niet of slechts zeer zwak gerelateerd aan het zelfbeeld van de acceptatie door leeftijdsgenoten, de beleving van de relatie met klasgenoten en het leerkrachtoordeel over de mate waarin de leerling prosociaal en probleemgedrag vertoont.

Het oordeel over het belang van morele principes hangt samen met de houding ten opzichte van normoverschrijdend gedrag ($r = .35$). Leerlingen die morele principes belangrijk vinden, wijzen normoverschrijdend gedrag sterker af dan degenen die daar een minder groot belang aan hechten.

De gewogen score voor het niveau van moreel redeneren vertoont over het algemeen een verwaarloosbare samenhang met de andere indicatoren in het sociale en morele domein. Anders dan verwacht bereiken leerlingen met een positief sociaal zelfbeeld en een positief beeld van de acceptatie door leeftijdgenoten bijvoorbeeld geen hoger niveau van moreel redeneren dan leerlingen met een negatief zelfbeeld die het gevoel hebben dat zij niet door leeftijdgenoten geaccepteerd worden (r resp. .02 en .02). Het minst zwak zijn de correlaties met het inlevingsvermogen ($r = .17$) en de burgerschapshoudingen en -vaardigheden (resp. .25 en .15). Een lichtpuntje is de samenhang van burgerschapsattituden en -vaardigheden met het aantal keren dat de leerling in deel II een stadium 4 reden koos (r resp. .22 en .19). Leerlingen die morele principes (ook) rechtvaardigen vanuit het 'hogere' maatschappelijke belang van de samenleving behalen wat hogere scores op de maatschappelijke attituden en vaardigheden die van belang zijn voor het adequaat handelen in dagelijkse sociale situaties dan degenen die vooral redeneren vanuit de 'lagere' stadia 1 en 2.

Tabel 13.9 Correlaties van moreel oordelen en redeneren met enkele andere indicatoren van de sociale opbrengsten

	Belang	Keuze 1	Keuze 2	Keuze 3	Keuze 4	Deel II	Deel III	Onge- wogen	Ge- wogen	GSR
Zelfbeeld										
Sociaal zelfbeeld: sociale acceptatie door leeftijdgenoten	.11	.09	.08	.03	.07	.08	-.01	.05	.02	.04
Positief school- en klasklimaat										
Beleving relaties met klasgenoten	.17	.07	.07	.03	.04	.05	.00	.04	.02	.03
Inlevingsvermogen										
Emotionele empathie	.27	-.05	-.01	.07	.06	.05	.16	.15	.17	.16
Inlevingsvermogen (leerkrachtoordeel)	.12	-.12	-.05	-.03	-.04	-.06	.03	-.02	.00	.00
Burgerschap										
Burgerschapsattituden	.43	.10	.11	.19	.22	.21	.18	.27	.25	.26
Burgerschap vaardigheden	.38	.11	.12	.13	.19	.18	.08	.18	.15	.15
Prosociaal gedrag en gedragsproblemen										
Emotionele symptomen	.00	.01	-.03	-.05	-.03	-.04	.02	-.01	.00	.02
Gedragsproblemen	-.12	.10	.07	.00	.07	.07	.00	.05	.03	.03
Hyperactiviteit/aandachtstekort	-.04	.16	.06	-.04	.06	.05	-.09	-.04	-.07	-.07
Problemen met leeftijdgenoten	-.03	.09	.00	.04	.03	.04	-.01	.01	.00	-.02
Prosociaal gedrag	.13	-.10	-.05	-.01	-.07	-.07	.08	.01	.04	.03
Totale Probleemscore	-.06	.13	.04	-.02	.05	.04	-.04	.00	-.02	-.02
Zelfbeschermende denkfouten										
Zelfcentrering	-.32	-.03	-.01	-.09	-.12	-.09	-.11	-.14	-.14	-.15
Secundaire denkfouten	-.23	.00	.01	-.03	-.04	-.02	-.09	-.08	-.08	-.09
Anderen de schuld geven	-.22	.02	.00	-.04	-.02	-.01	-.09	-.07	-.08	-.09
Goedpraten/verkeerd labelen	-.25	-.01	-.01	-.04	-.08	-.05	-.09	-.10	-.10	-.11
Uitgaan van het ergste	-.13	.00	.02	.00	.00	.01	-.04	-.02	-.03	-.03
Fysieke agressie	-.27	.01	.01	-.04	-.05	-.03	-.11	-.10	-.11	-.12
Oppositieel opstandig gedrag	-.23	-.01	-.01	-.03	-.05	-.03	-.08	-.08	-.08	-.09
Relationele agressie	-.29	-.05	-.02	-.07	-.12	-.09	-.09	-.12	-.11	-.11
Totaal denkfouten	-.29	-.01	.00	-.06	-.08	-.06	-.10	-.11	-.11	-.12
Veilig en ordelijk klasklimaat										
Agressief gedrag in de klas totaal	-.16	-.02	-.02	-.02	-.03	-.03	-.04	-.04	-.04	-.05
Leerling dader en klasgenoten slachtoffer	-.20	-.04	-.03	-.05	-.06	-.06	-.04	-.06	-.06	-.06
Leerling slachtoffer van klasgenoten	-.12	.01	-.01	-.03	-.02	-.02	-.04	-.04	-.04	-.05
Leerkracht dader	-.05	-.03	-.01	.01	.00	.00	.00	.00	.00	-.01
Leerkracht slachtoffer	-.13	-.03	-.01	.00	.00	-.01	-.02	-.02	-.02	-.02
Ordelijk klasklimaat	-.03	.03	.05	.03	.01	.03	-.06	-.02	-.04	-.04

Tabel 13.10 toont de correlaties tussen enerzijds moreel oordelen en redeneren en anderzijds de prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs. Enkele bevindingen:

- Leerlingen die het belangrijk vinden om zich aan morele principes te houden behalen nauwelijks hogere prestaties dan degenen die dat minder belangrijk vinden.
- De samenhang tussen schoolprestaties en moreel redeneren is hooguit zwak. Wel behalen leerlingen met een relatief grote voorkeur voor redeneringen bij stadium 1 en 2 naar verhouding wat lagere schoolprestaties (r resp. $-.21$ en $-.19$), maar vreemd genoeg geldt dat ook enigszins voor de voorkeur voor redenen bij stadium 4 ($r = -.12$).
- De totaalscore voor Morele Reflectie op basis van deel II hangt zwak negatief samen met de standardscore ($r = -.14$), terwijl de score voor Morele Reflectie Deel III daar zwak positief mee samenhangt ($r = .18$). In de discussie gaan we nader in op deze ogenschijnlijke anomalie.
- De uiteindelijke keuze voor een van de vier stadia van moreel redeneren op basis van deel III hangt minder zwak samen met de prestaties voor Taal en Begrijpend lezen dan met Rekenen-wiskunde (r resp. $.21$, $.20$ en $.12$). Gezien de verwevenheid van de meting van morele ontwikkeling met taalvaardigheid en tekstbegrip lijkt dit begrijpelijk.

Tabel 13.10 *Correlaties van redeneren en oordelen met de prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs*

	Standaard- score	Taal	Begrijpend lezen	Rekenen- wiskunde	Studie- vaardigheid	Wereld- oriëntatie
Belang morele principes	.09	.10	.08	.05	.08	.08
Keuze voor stadium 1	-.21	-.24	-.22	-.13	-.19	-.15
Keuze voor stadium 2	-.19	-.18	-.18	-.15	-.18	-.11
Keuze voor stadium 3	.05	.03	.03	.06	.05	.05
Keuze voor stadium 4	-.12	-.12	-.11	-.09	-.13	-.07
Morele reflectie deel II	-.14	-.14	-.13	-.09	-.13	-.08
Morele reflectie deel III	.18	.21	.20	.12	.16	.15
Morele reflectie ongewogen	.04	.05	.06	.02	.03	.06
Morele reflectie gewogen	.11	.13	.13	.07	.09	.11
<i>Global Stage Rating</i>	.10	.11	.13	.06	.08	.08

Tot slot is nagegaan in hoeverre sociale wenselijkheid een rol heeft gespeeld. De correlaties met de schaal voor sociale wenselijkheid bedragen $.24$ (Belang morele principes) en $.12$ (Morele reflectie gewogen). De vertekening van de meting van morele ontwikkeling ten gevolge van sociale wenselijkheid is dus waarschijnlijk gering.

13.8 Samenvatting en discussie

Behalve een reguliere peiling is de Peiling Sociale Competentie ook een haalbaarheidsstudie. Het moreel oordelen en redeneren van de leerlingen is vastgesteld met de Sociomorele Reflectievragenlijst (SMR) van Brugman, Basinger en Gibbs (2006). De belangrijkste bevindingen met betrekking tot de bruikbaarheid van dit instrument vatten we hieronder puntsgewijs samen:

- Het oordeel over het belang van morele principes is voldoende betrouwbaar gemeten. De betrouwbaarheid van de meting van het moreel redeneren zoals vastgesteld met deel II is zeer hoog, maar de betrouwbaarheid van de meting met deel III is laag. De betrouwbaarheid van de uiteindelijke scores voor het niveau van moreel redeneren – de *Gewogen Score* waarin deel III twee keer zo zwaar meetelt als deel II – is hoog.

- De analyse van de interne structuur en de verschillen tussen groepen leerlingen roept vragen op over de validiteit van de meting van moreel redeneren. Aan de SMR ligt de veronderstelling ten grondslag dat leerlingen die zich in een bepaald stadium van morele ontwikkeling bevinden de redenen bij dat stadium vaker kiezen dan de redenen bij de andere drie stadia. Daarnaast wordt verondersteld dat redenen bij aangrenzende stadia vaker gekozen worden dan die bij verder verwijderde stadia. Als deze veronderstellingen kloppen, moet het patroon van correlaties tussen de schalen voor de vier stadia een zogeheten simplex structuur te zien geven (waarbij de correlaties vanaf de diagonaal gezien steeds kleiner worden). De correlaties tussen de vier schalen van deel II vertonen echter geen duidelijke simplex structuur. De gevonden verschillen tussen de verschillende groepen leerlingen illustreren wat hier mogelijk aan de hand is. Op basis van de *Gewogen score* en de daarvan afgeleide *Global Rating Score* die is samengesteld op basis van deel II en III samen bereiken meisjes gemiddeld een iets hoger niveau van redeneren dan jongens. Hiermee in overeenstemming is de bevinding dat meisjes in deel II wat minder vaak voor redenen bij de lagere stadia 1 en 2 kiezen. Op grond van de hiervoor geconstateerde hogere algehele morele ontwikkeling van meisjes zou men dan verwachten dat zij de redenen bij stadium 3 en 4 **vaker** kiezen dan jongens. Merkwaardig genoeg blijkt dat niet het geval. Een multivariate variantieanalyse laat zien dat meisjes bij deel II minder vaak kiezen voor redenen bij stadium 1 ($p < .001$), stadium 2 ($p = .001$) en stadium 3 ($p = .030$), maar even vaak voor redenen bij stadium 4 ($p = .239$). Waarschijnlijk is er bij de meervoudige meerkeuzevragen van deel II sprake van een antwoordtendentie die hieruit bestaat dat jongens sterker geneigd zijn om alle redenen, onafhankelijk van de opdracht en het stadium, vaker te kiezen.
- Een uitgevoerde multivariate variantie-analyse doet vermoeden dat het aantal keren dat de leerling bij deel II de antwoordmogelijkheid 'Niet zeker' heeft aangekruist ook een rol zou kunnen spelen. Meisjes blijken deze antwoordmogelijkheid aanzienlijk vaker aan te kruisen dan jongens (GEM 2.41 versus 3.34; $p < .001$). Volgens de aanwijzingen van de auteurs van de vragenlijst zijn de scores voor 'Niet zeker' in de statistische analyse naar nul gehercodeerd, mogelijk omdat onzekerheid over de keuze indicatief zou zijn voor een lager niveau van moreel redeneren. De vraag is of dit terecht is. Eerst is een multivariate analyse uitgevoerd met de beide schalen voor Morele Reflectie deel II en III als afhankelijke variabelen en het geslacht als onafhankelijke variabele. Op de schaal Morele Reflectie Deel II blijken jongens een hoger niveau van moreel redeneren te behalen dan meisje (GEM 1.91 versus 1.83; $p = .005$), terwijl meisjes op de schaal voor Morele Reflectie Deel III hogere scores behalen (GEM 2.39 versus 2.53; $p < .001$). Voegen we vervolgens de frequentie van de keuze voor 'Niet zeker' als covariaat aan de analyse toe, dan blijkt de voorsprong van jongens voor Morele Reflectie Deel II volledig te verdwijnen ($p = .719$), terwijl het verschil in het voordeel van meisjes voor Morele Reflectie Deel III onverminderd significant blijft ($p < .001$). Kennelijk hangt de achterstand van meisjes op basis van Deel II samen met hun grotere voorkeur voor het alternatief 'Niet zeker'. Hiervoor zijn ten minste twee verklaringen te geven. De eerste verklaring is dat jongens qua moreel redeneren een voorsprong hebben op meisjes, daardoor zekerder zijn van hun keuze voor een of meer van de redenen/stadia in Deel II en het alternatief 'Niet zeker' dan minder vaak kiezen dan meisjes. Een tweede verklaring stelt dat er bij deel II geen sprake is van een voorsprong van jongens, maar van een antwoordtendentie in de zin dat jongens minder dan meisjes geneigd zijn om hun onzekerheid over hun keuze eerlijk toe te geven.
- Op basis van de gewogen score bereiken leerlingen die thuis (ook) een taal van Noord-Afrika spreken en Islamitische leerlingen een relatief hoog niveau van moreel redeneren. Tegelijkertijd hebben deze leerlingen echter een grotere verkeur voor **alle** redenen uit deel II. Waarschijnlijk is ook hier sprake van een antwoordtendentie in de zin dat de genoemde groepen leerlingen sterker geneigd zijn om alle redenen, onafhankelijk van het stadium, vaker te kiezen. Het hogere niveau van moreel redeneren van deze groepen op basis van deel II is mogelijk toe te schrijven aan de neiging om vaker voor het alternatief Ja te kiezen,

onafhankelijk van de aard van de vraagstelling en het stadium van moreel redeneren (met een hogere score voor moreel redeneren als gevolg). Deze antwoordtendentie draagt mogelijk ook bij aan de geconstateerde zeer hoge interne consistentie (Cronbach's alfa) van Morele Reflectie deel II. Deze bevindingen lijken afbreuk te doen aan de validiteit van de meting met deze meerkeuzevragenlijst waarbij de leerling morele redeneringen slechts hoeft te herkennen en niet zelf hoeft te produceren. Bij het uitspreken van dit vermoeden is echter voorzichtigheid geboden omdat de geconstateerde verschillen tussen de groepen leerlingen klein zijn. Daarnaast zou de wat sterkere voorkeur voor redenen van stadium 4 van allochtone leerlingen verklaard kunnen worden vanuit hun wat minder individualistische en sterker collectivistische cultuur waarin groepswaarden en met name hechte familiebanden centraal staan (Huiberts, Vollebergh & Meeus, 1999; Verkuyten, Thuis & Canatan, 2001). Tegelijkertijd is er ook aanleiding om de aannemelijkheid van deze verklaring weer in twijfel te trekken. Mocht deze verklaring hout snijden, dan had de grotere voorkeur van beide groepen autochtone leerlingen voor redenen bij hogere stadia zich niet alleen moeten voordoen bij stadium 4 (normen en sociale systemen) maar vooral ook bij stadium 3 (wederzijdse relaties).

- De SMR differentieert niet tussen klassen. In de ene klas is het niveau van moreel oordelen redeneren niet hoger dan in de andere klas. Dit doet vermoeden dat moreel oordelen en redeneren - zoals gemeten met deze meerkeuzevragenlijst - sterk persoonsgebonden begrippen zijn die zich relatief onafhankelijk van de klas- en schoolomgeving ontwikkelen.
- De veronderstelde samenhang met andere sociale en morele uitkomsten is over het algemeen niet aanwezig of zwak. Dit geldt vooral voor het moreel redeneren en wat minder voor het moreel oordelen. Leerlingen die morele principes belangrijk vinden, beschikken over een groter inlevingsvermogen en gunstigere burgerschapshoudingen en -vaardigheden dan leerlingen die daar minder belang aan hechten. Daarnaast neigen zij minder tot het maken van sociale denkfouten die ten grondslag liggen aan antisociaal en agressief gedrag en zijn zij minder vaak als dader betrokken bij agressieve gebeurtenissen in de klas. Anders dan verwacht is het oordeel over het belang van morele principes niet of slechts zeer zwak gerelateerd aan het zelfbeeld van de acceptatie door leeftijdsgenoten, de beleving van de relatie met klasgenoten en het leerkrachtoordeel over de mate waarin de leerling prosociaal en probleemgedrag vertoont.
- Anders dan op basis van de verwevenheid van (moreel) redeneren met intelligentie verwacht mag worden hangt het niveau van moreel oordelen en redeneren niet of nauwelijks samen met de prestaties op school zoals gemeten met de Eindtoets Basisonderwijs. Wel is de samenhang met de prestaties voor Taal en Begrijpend lezen iets minder zwak dan met Rekenen-wiskunde. Aangezien voor het begrijpen van de vragen en antwoordmogelijkheden een zekere mate van leesvaardigheid en tekstbegrip nodig is, lijkt dit begrijpelijk.
- De gebrekkige empirische onderscheidbaarheid van de vier stadia roept de vraag op of de essentiële verschillen tussen de vier stadia op een consequente en voor twaalfjarigen begrijpelijke wijze in de uitspraken geoperationaliseerd zijn. Ontwikkelingsgericht onderzoek zou hierover meer uitsluitsel kunnen geven. Om het onderscheidend vermogen te verhogen, zouden er ook uitspraken bij de tussenstadia geformuleerd kunnen worden.
- Op basis van cognitieve interviews volgens de hardop-denkmethode hebben wij 18 van de 32 uitspraken enigszins vereenvoudigd (zie bijlage 6). Dit is de begrijpelijkheid van de uitspraken voor leerlingen zonder twijfel ten goede gekomen. De keerzijde van de medaille is echter dat hiermee enige nuance verloren is gegaan. Toekomstig onderzoek zou kunnen nagaan in hoeverre de door ons aangebrachte wijzigingen inderdaad verbeteringen zijn geweest.

Naast een haalbaarheidsstudie is de Peiling Sociale Competentie ook een reguliere peiling naar het niveau van de sociale en morele uitkomsten. De belangrijkste resultaten met betrekking tot het niveau van morele ontwikkeling vatten we hieronder kort samen:

- De beoordeling van het belang van morele principes is vastgesteld door de leerlingen acht morele principes voor te leggen. Het percentage leerlingen dat morele principes niet belangrijk vindt, varieert van 0% (Hoe belangrijk vind jij het dat iemand probeert het leven van een vriend(in) te redden?) tot 4% (Hoe belangrijk vind je het dat kinderen hun ouders helpen?). Volgens onze voorlopige inhoudelijke norm zou 2% van de leerlingen bij deze indicator blijf geven van een mogelijk problematisch oordeelsvermogen en mogelijk extra aandacht en begeleiding behoeven.
- De gemiddelde leerling in groep acht van het basisonderwijs is het tweede stadium van morele ontwikkeling (pragmatische uitwisseling) nog maar net ontstegen. Bijna geen enkele leerling bevindt zich nog in het eerste stadium (egocentrisch redeneren) en nog geen enkele leerling heeft stadium 4 (normen en sociale systemen) al bereikt. Bijna tweederde van de leerlingen is onderweg van het tweede stadium (pragmatische uitwisseling) naar het derde stadium (wederzijdse relaties).
- Meisjes vinden het belangrijker om zich aan morele principes te houden dan jongens, al is het verschil klein. Daarnaast bereiken meisjes gemiddeld een iets hoger niveau van moreel redeneren, maar ook nu is het verschil miniem. Anders dan op basis van Gilligan (1982) verwacht werd, bereiken meisjes dus een hoger niveau van moreel redeneren dan jongens.
- Het niveau van moreel oordelen en redeneren van kinderen van laag opgeleide ouders verschilt niet van dat van kinderen van middelmatig en hoog opgeleide ouders. Evenmin is er sprake van een verschil tussen kinderen van ouders die beide werk hebben en kinderen van wie vader en/of moeder geen werk heeft. Het ontbreken van een relatie met het opleidingsniveau en het hebben van werk van de ouders staat op gespannen voet met de sterke relatie tussen sociaal-economische status en moreel oordeelsvermogen uit het longitudinale onderzoek van Colby e.a. (1983).

Gezien de ongewisse validiteit van de SMR voor twaalfjarigen moeten deze bevindingen met de grootst mogelijke voorzichtigheid geïnterpreteerd worden.

14 Positief, veilig en ordelijk school- en klasklimaat

14 Positief, veilig en ordelijk school- en klasklimaat

14.1 Inleiding

De school als geheel is verantwoordelijk voor het scheppen van een schoolklimaat dat bevorderlijk is voor cognitief en sociaal leren. Het schoolklimaat is een van de aandachtspunten waar de Inspectie in het toezicht op de kwaliteit van opbrengsten op het terrein van sociale competentie op let (Inspectie van het Onderwijs, 2010a). Belangrijke indicatoren zijn de mate waarin de personeelsleden en leerlingen zich bij de school betrokken voelen en de mate waarin leerlingen in gedrag en taalgebruik respect voor elkaar hebben. Daarbij kijkt de Inspectie ook naar de beleving van de school (plezier op school), de leerkracht en de relaties met klasgenoten. Dat kunnen we afleiden uit de inhoud van de drie landelijk genormeerde vragenlijsten aan de hand waarvan de school kan aantonen dat de resultaten op het gebied van de sociale competenties voldoende zijn, te weten de SCOL (Sociale Competentie Observatielijst), Viseon (het Volginstrument Sociaal-Emotionele Ontwikkeling) en SVL (de SchoolVragenLijst) of SAQI (School Attitude Questionnaire Internet).⁶

Het ontwikkelen van een positief klasklimaat is vooral de verantwoordelijkheid van de leerkracht als de belangrijkste opvoeder en begeleider van leerlingen naast de ouders. Een goede pedagoog is aardig, eerlijk, communicatief sterk, trekt geen leerlingen voor, toont echte interesse voor leerlingen en behandelt hen met respect. Wezenlijke interesse in leerlingen, leerlingen serieus nemen en een positieve en accepterende houding zijn essentiële voorwaarden voor het effectief werken aan sociale competenties (Ten Dam & Volman, 1999). Behalve pedagoog is de leerkracht ook vakdocent. Een vakbekwame en geëngageerde leerkracht kan bijvoorbeeld goed uitleggen, gaat niet te snel door de stof heen, geeft niet te moeilijk les en weet de leerlingen te boeien. De kwaliteit van de leerkracht komt ook tot uiting in de verwachtingen en eisen die aan de leerlingen gesteld worden. Als de leerkracht positieve en realistische verwachtingen heeft, voelen de leerlingen zich beter en behalen zij hogere cognitieve en sociale resultaten dan wanneer de verwachtingen negatief en defaitistisch zijn. De kwaliteit van de onderlinge relaties tussen klasgenoten is een ander aspect van het klasklimaat. Voor leerlingen is de klas een sociale ontmoetingsplaats waar zij een groot deel van de dag doorbrengen. De klas kan een plaats zijn waar het gezellig is en waar leerlingen vrienden zijn en elkaar helpen, maar het kan ook een plek zijn waar ze zich vervelen en respectloos met elkaar omgaan.

De kwaliteit van het klasklimaat komt niet alleen tot uiting in de relaties tussen leerkrachten en leerlingen en tussen klasgenoten onderling. Een tweede aspect is de mate waarin leerkrachten en leerlingen zich in de klas veilig voelen. De veiligheid op school is een van de aandachtspunten waar de Inspectie in het toezicht op de kwaliteit van het onderwijs op let (Inspectie van het Onderwijs, 2010a). Een veilig klasklimaat is een belangrijke voorwaarde voor het bereiken van pedagogische doelstellingen (Ten Dam & Volman, 1999). Als leerlingen in de klas regelmatig met agressie te maken hebben en zich daar niet veilig voelen, kan dat ten koste gaan van hun

⁶ Als de school bijvoorbeeld VISEON gebruikt, beoordeelt de Inspectie de resultaten van de school als onvoldoende als het gemiddelde percentage leerlingen in groep acht dat tot de laagst scorende 25% van de landelijke verdeling behoort groter is dan 25% (Inspectie van het Onderwijs, 2010).

cognitieve, emotionele en sociale ontwikkeling. Assertiviteit is tot op zekere hoogte een noodzakelijk onderdeel van sociale competentie. Om zich adequaat in sociale situaties te kunnen gedragen, is vaak een zekere mate van assertiviteit nodig. Agressie is echter ongewenst omdat het ten koste van anderen gaat en er normen en waarden worden overtreden. Onder ongewenste agressie verstaan we normoverschrijdend gedrag waardoor leerlingen en/of leerkrachten zich onveilig of bedreigd voelen of waar zij slachtoffer van zijn. Agressie kan zowel relationeel (bijvoorbeeld roddelen en schelden), materieel (bijvoorbeeld vernielen) of fysiek (bijvoorbeeld slaan) zijn. Een ander onderscheid is dat in daders en slachtoffers van agressie. Van pesten is bijvoorbeeld bekend dat het zeer nadelige consequenties kan hebben voor het psychische, sociale en fysieke welzijn van het slachtoffer. Ook voor de dader zelf is agressief gedrag op school geen goede zaak. Zo kan pesten op school het begin zijn van een criminele carrière.

Een ordelijk klasklimaat is een derde belangrijke voorwaarde voor cognitief en sociaal leren. Als het regelmatig lawaaiig en rommelig is in de klas kunnen leerkrachten niet goed les geven en kunnen leerlingen niet geconcentreerd werken. Ordeproblemen gaan gepaard met tijdverlies, bijvoorbeeld als leerlingen veel kletsen of als de leerkracht lang moet wachten voordat de leerlingen rustig zijn. Uit internationaal onderzoek blijkt dat klassen met ordeproblemen minder hoge leerprestaties behalen (OECD, 2011) en hetzelfde geldt ongetwijfeld ook voor de opbrengsten op sociaal gebied.

14.2 Instrumentatie

In de Peiling Sociale Competentie is het school- en klasklimaat aan de hand van zeven indicatoren vastgesteld:

- Beleving van de school;
- Beleving van de leerkracht als persoon;
- Beleving van de leerkracht als vakdocent;
- Beleving van de verwachtingen van de leerkracht;
- Beleving van de relaties met klasgenoten;
- Veilig klasklimaat;
- Ordelijk klasklimaat.

Beleving school, leerkracht en klasgenoten

De eerste vijf indicatoren zijn gemeten met de vragenlijst 'School- en klasklimaat' (SKL). De SKL meet de beleving van de school, de relatie met de leerkracht en de relatie met klasgenoten.

De 31 uitspraken hebben wij ontleend aan diverse bestaande vragenlijsten waaronder de schoolbelevingsschaal van Stoel (1980) en de belevingsschalen van Cito (Martinot, Kuhlemeier & Feenstra, 1988; Kuhlemeier, Van den Bergh & Teunisse, 1990). De leerlingen geven aan in hoeverre zij het met de uitspraken eens zijn. De antwoordmogelijkheden zijn 'Helemaal niet mee eens' (1), 'Niet mee eens' (2), 'Mee eens' (3) en 'Helemaal mee eens' (4). In de vragenlijst zijn de vragen over het school- en klasklimaat ondergebracht in de rubriek 'Wat jij vindt van jouw school en klas'.

Voor elke indicator is een schaalscore verkregen door het gemiddelde te berekenen over de scores van de desbetreffende items. De interne consistenties (Cronbach's alfa) van de schalen bedragen .87 (Beleving van de school), .86 (Beleving van de leerkracht als persoon), .76 (Beleving van de leerkracht als vakdocent), .71 (Beleving van de verwachtingen van de leerkracht) en .86 (Beleving van de relaties met klasgenoten). Van de volledige SKL met alle 31 uitspraken is de interne consistentie .93.

Veilig klasklimaat

De mate waarin het klasklimaat als veilig ervaren wordt, is vastgesteld met de vragenlijst 'Agressief gedrag in de klas'. Deze vragenlijst bestaat uit 32 uitspraken. Er zijn drie soorten agressief gedrag vertegenwoordigd: relationeel (roddelen, uitlachen, schelden), materieel (beschadigen, stelen) en fysiek (slaan, schoppen, knijpen, krabben, aan haren trekken, vechten, verwonden). Verder zijn er vier verschillende constellaties van de rollen van dader en slachtoffer: a) de leerling als dader ten opzichte van klasgenoten, b) de leerling als slachtoffer van klasgenoten, c) de leerkracht als dader ten opzichte van leerlingen en d) de leerkracht als slachtoffer van leerlingen. De vragenlijst bestaat uit 32 deelvragen gerangschikt onder de hoofdvraag "Hoe vaak komen de volgende gebeurtenissen voor in jouw klas?". De helft van de uitspraken is geformuleerd vanuit het perspectief van het slachtoffer en de andere helft vanuit dat van de dader. De leerling moet aangeven hoe vaak hij zelf iets doet en hoe vaak het hem of haar is overkomen. De antwoordmogelijkheden zijn 'Nooit' (1), 'Een enkele keer' (2), 'Elke week' (3) en 'Elke dag' (4). In de vragenlijst zijn de vragen ondergebracht in de rubriek 'Gebeurtenissen in jouw klas'.

Voor elk van de vier constellaties van dader en slachtoffer is een schaal geconstrueerd door de scores over de desbetreffende items te middelen. Het theoretische bereik van de schalen loopt van 1 tot en met 4 waarbij een hogere score wijst op meer agressie in de klas. De interne consistentie (Cronbach's alfa) van de vier schalen bedraagt .76 (leerling als dader), .82 (leerling als slachtoffer), .76 (leerkracht als dader) en .74 (leerkracht als slachtoffer). Van de totale 32-itemschaal was de interne consistentie .90.

Ordelijk klasklimaat

De mate waarin het klasklimaat als ordelijk ervaren wordt, is vastgesteld met de 5-itemschaal 'Disciplinair klasklimaat' uit PISA, aangevuld met twee nieuwe uitspraken. De schaal bestaat uit zeven uitspraken over ordeproblemen en inefficiënt gebruik van onderwijstijd in de klas. De hoofdvraag luidt 'Hoe vaak gebeuren deze dingen in jouw klas?'. De antwoordmogelijkheden zijn 'Nooit of bijna nooit' (1), 'In enkele lessen' (2), 'In de meeste lessen' (3) en 'In alle lessen' (4). In de vragenlijst zijn de vragen ondergebracht in de rubriek 'Orde in de klas'. Schaalscores zijn verkregen door het gemiddelde te berekenen over de scores op de zeven uitspraken. De interne consistentie (Cronbach's alfa) van de schaal bedraagt .81.

14.3 Resultaten

14.3.1 Beleving van de school, leerkracht en klasgenoten

Beleving van de school

De antwoorden op de vragen over de algemene beleving van de school zijn samengevat in tabel 14.1. De overgrote meerderheid van de leerlingen vindt het leuk op school, voelt zich daar thuis en vindt dat de sfeer goed is. Ongeveer tien procent van de leerlingen denkt niet positief over hun school. Zij zeggen bijvoorbeeld een hekel aan school te hebben, zich daar ongelukkig te voelen of zich daar niet thuis te voelen.

Tabel 14.1 De beleving van de school (rijpercentages optellend tot honderd procent)

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Beleving school				
Ik vind het leuk op deze school	3	9	51	37
Ik voel me ongelukkig op deze school*	57	34	6	3
De sfeer bij ons op school is goed	2	9	54	34
Ik voel me thuis op deze school	4	12	51	33
Ik heb een hekel aan deze school*	55	35	7	3

Beleving van de leerkracht

De leerkracht is naast de ouders de belangrijkste opvoeder en begeleider van de leerlingen. Tabel 14.2 geeft informatie over hoe leerlingen over hun leerkracht denken. Daarbij is een onderscheid gemaakt in de leerkracht als mens, de leerkracht als vakdocent en de verwachtingen die de leerkracht van de leerlingen heeft.

Gevraagd naar hun mening over de leerkracht als persoon, typeren vrijwel alle leerlingen hun leerkracht als aardig, eerlijk, respectvol en echt in hen geïnteresseerd.

Gevraagd naar de kwaliteit als vakdocent, vinden vrijwel alle leerlingen dat hun leerkracht goed kan lesgeven, goed kan uitleggen, spannend kan vertellen en niet te moeilijke lessen geeft. Iets minder positief denken de leerlingen over het tempo van de lessen en de bereidheid de leerling te helpen als deze iets niet snapt.

Gevraagd naar de verwachtingen van de leerkracht, is 59% het eens met de stelling 'De juf of meester verwacht veel van mij', 12% kiest voor 'Helemaal mee eens', 27% voor 'Niet mee eens' en 2% voor 'Helemaal niet mee eens'. De antwoorden op de overige vragen laten zien dat weinig leerkrachten pessimistische of defaitistische verwachtingen van leerlingen hebben. Zo denkt slechts 7% van de leerlingen dat de leerkracht denkt dat zij het niet gaan redden in het voortgezet onderwijs of dat zij niet hun uiterste best doen.

Tabel 14.2 De beleving van de leerkracht (rijpercentages optellend tot honderd procent)

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Beleving leerkracht als persoon				
De juf of meester is aardig	2	7	48	43
De juf of meester is eerlijk	1	7	52	39
Met de juf of meester valt goed te praten	1	8	49	42
De juf of meester heeft weinig begrip voor mij*	50	42	6	2
De juf of meester trekt sommige leerlingen voor*	23	39	29	9
De juf of meester is niet echt in mij geïnteresseerd*	40	48	9	3
De juf of meester behandelt de leerlingen met respect	1	6	56	37
Beleving leerkracht als vakdocent				
De juf of meester kan duidelijk uitleggen hoe iets in elkaar zit	1	8	58	33
De lessen van de juf of meester gaan mij vaak te snel*	24	60	14	2
Als ik in de les iets niet snap, helpt de juf of meester mij meteen	2	21	56	21
De lessen van de juf of meester zijn voor mij vaak te moeilijk*	39	55	6	1
De juf of meester kan spannend vertellen	6	24	50	20
De juf of meester kan goed lesgeven	1	5	56	38
Beleving verwachtingen leerkracht				
De juf of meester verwacht veel van mij	2	27	59	12
De juf of meester denkt dat ik het niet ga redden in het voortgezet onderwijs*	53	40	5	2
De juf of meester denkt dat het met mij nooit iets zal worden*	64	34	2	0
De juf of meester denkt dat het mij toch niet zal lukken*	59	38	2	1
De juf of meester verwacht van mij dat ik mijn uiterste best doe	1	6	66	28

Beleving van de relaties met klasgenoten

Voor leerlingen is de klas een sociale ontmoetingsplaats waar zij een groot deel van de dag doorbrengen. Leerlingen ervaren hun klasgenoten overwegend als aardig, behulpzaam en respectvol (zie tabel 14.3). Ongeveer een kwart vindt echter dat leerlingen in de klas (helemaal) geen respect voor elkaar hebben of (helemaal) niet aardig voor elkaar zijn. Ruim een op de tien vindt dat klasgenoten regelmatig (erg) vervelend tegen hem of haar doen of dat zij in de klas weinig vrienden of vriendinnen hebben.

Tabel 14.3 De beleving van de relaties met klasgenoten (rijpercentages optellend tot honderd procent)

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Als ik klasgenoten vraag of ze me willen helpen, zijn er genoeg die dat doen	1	8	58	33
De leerlingen in deze klas helpen elkaar, zelfs als zij geen vrienden of vriendinnen zijn	3	19	54	24
Mijn klasgenoten doen regelmatig vervelend tegen mij*	43	45	10	2
Als ik problemen heb dan zullen de leerlingen uit mijn klas mij wel helpen	2	12	60	26
De leerlingen in mijn klas hebben respect voor elkaar	3	20	58	20
De leerlingen zijn aardig voor elkaar, zelfs als ze tot verschillende groepen behoren	2	23	59	16
Ik kan goed met mijn klasgenoten opschieten	1	6	59	34
Ik heb in deze klas weinig vrienden of vriendinnen*	47	40	10	3

De verdeling van de beleving van de school, leerkracht en klasgenoten

Hoe de beleving verdeeld is in de responsgroep, is te zien in tabel 14.4. De beleving is uitgedrukt op een 4-puntschaal waarbij 1 staat voor een zeer negatieve beleving en 4 voor een zeer positieve beleving. Op deze schaal waarden leerlingen de beleving van de school, de leerkracht en de klas gemiddeld met een score tussen de 3.1 en 3.3. Dit bevestigt dat leerlingen overwegend positief tot zeer positief over hun school, leerkracht en klasgenoten denken en dat weinig leerlingen daar negatief tegenover staan.

Tabel 14.4 Verdeling van de beleving van de school, de leerkracht en de relaties met klasgenoten

	N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Stddev	P10	P25	P75	P90
Beleving school	2573	1	4	3.29	.01	.59	2.60	3.00	3.80	4.00
Beleving leerkracht als persoon	2579	1	4	3.20	.01	.49	2.63	2.88	3.63	3.88
Beleving leerkracht als vakdocent	2580	1	4	3.12	.01	.46	2.50	2.83	3.50	3.83
Beleving verwachtingen leerkracht	2579	1	4	3.32	.01	.41	2.80	3.00	3.60	3.80
Beleving relaties met klasgenoten	2575	1	4	3.12	.01	.49	2.50	2.88	3.50	3.75
Beleving school, leerkracht en klasgenoten totaal	2576	2	4	3.21	.01	.39	2.74	2.94	3.52	3.72

14.3.2 Veilig klasklimaat

Een veilig klasklimaat is een belangrijke voorwaarde voor cognitief en sociaal leren. De antwoorden van de leerlingen op de vragen naar de frequentie van diverse vormen van agressie in de klas zijn samengevat in tabel 14.5. De bevraagde agressieve gedragingen blijken over het algemeen zeer weinig voor te komen. Relationele agressie komt vaker voor dan materiële en fysieke agressie. Dit geldt zowel voor de leerling in de rol van dader als van slachtoffer. Agressief gedrag is niet voorhouden aan leerlingen. Ook leerkrachten kunnen in de klas zowel dader als slachtoffer zijn van relationele agressie.

Tabel 14.5 Agressief gedrag in de klas (rijpercentages optellend tot honderd procent)

	Nooit	Een enkele keer	Elke week	Elke dag
Leerling dader en klasgenoten slachtoffer				
Ik heb over een andere leerling uit mijn klas geroddeld	21	67	10	2
Ik heb een andere leerling uitgelachen	24	63	10	3
Ik heb een andere leerling uitgescholden	44	48	6	2
Ik heb iets van een andere leerling beschadigd of vernield (met opzet)	89	10	0	0
Ik heb een andere leerling gepest	62	36	2	1
Ik heb iets van een andere leerling gestolen	95	4	0	0
Ik heb een andere leerling geschopt of geslagen (met opzet)	64	33	2	0
Ik heb een andere leerling geknepen, gekrabd of aan de haren getrokken	69	30	1	0
Ik heb met een andere leerling gevochten (ik ben begonnen)	75	25	0	0
Ik heb een andere leerling met opzet verwond (blauwe plek of erger)	82	18	0	0
Leerling slachtoffer en klasgenoten dader				
Andere leerlingen uit mijn klas roddelen over mij	30	62	7	1
Andere leerlingen hebben mij uitgelachen	35	59	6	1
Een andere leerling heeft mij uitgescholden	38	52	8	2
Een andere leerling heeft iets van mij beschadigd of vernield (met opzet)	76	23	1	0
Een andere leerling heeft mij gepest	55	38	5	2
Iemand van mijn klas heeft iets van mij gestolen	82	17	1	0
Een andere leerling heeft mij geschopt of geslagen (met opzet)	59	37	3	1
Een andere leerling heeft mij geknepen, gekrabd of aan de haren getrokken	62	36	2	0
Een andere leerling heeft met mij gevochten (de ander is begonnen)	62	36	1	0
Een andere leerling heeft mij met opzet verwond (blauwe plek of erger)	74	25	1	0
Leerkracht dader en leerlingen en klasgenoten slachtoffer				
De juf of meester heeft mij verdrietig gemaakt	76	23	1	0
De juf of meester heeft een andere leerling verdrietig gemaakt	68	29	2	0
De juf of meester heeft mij uitgelachen	88	11	1	0
De juf of meester heeft een andere leerling uitgelachen	84	14	1	0
De juf of meester heeft mij uitgescholden	96	3	0	0
De juf of meester heeft een andere leerling uitgescholden	92	7	1	0
Leerkracht slachtoffer en leerlingen en klasgenoten dader				
Ik heb de juf of meester verdrietig gemaakt	91	9	0	0
Een andere leerling heeft de juf of meester verdrietig gemaakt	70	28	2	0
Ik heb de juf of meester uitgelachen	73	25	2	1
Een andere leerling heeft de juf of meester uitgelachen	61	36	2	1
Ik heb de juf of meester uitgescholden	94	6	0	0
Een andere leerling heeft de juf of meester uitgescholden	72	25	2	1

De verdeling van veilig klasklimaat

De verdeling van het agressief gedrag in de klas is weergegeven in tabel 14.6. De gemiddelde frequentie van het agressieve gedrag is uitgedrukt op een 4-puntschaal waarbij 1 staat voor 'Nooit', 2 voor 'Een enkele keer', 3 voor 'Elke week' en 4 voor 'Elke dag'. Het gemiddelde varieert van 1.2 (Leerkracht als dader) tot 1.5 (Leerling als slachtoffer). Dit bevestigt dat de bevraagde vormen van agressief gedrag gemiddeld niet of nauwelijks in de klas voorkomen. Zelfs bij de 10% leerlingen die er het meest mee te maken hebben komt de gemiddelde agressieve gedraging minder dan hooguit een enkele keer voor ($1.50 < P90 < 1.90$).

Tabel 14.6 Verdeling van agressief gedrag in de klas

	N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Stddev	P10	P25	P75	P90
Leerling dader en klasgenoten slachtoffer	2576	1	3	1.42	.01	.29	1.10	1.20	1.60	1.80
Leerling slachtoffer van klasgenoten	2576	1	4	1.48	.01	.35	1.10	1.20	1.70	1.90
Leerkracht dader	2577	1	4	1.17	.01	.28	1.00	1.00	1.33	1.50
Leerkracht slachtoffer	2578	1	4	1.26	.01	.32	1.00	1.00	1.33	1.67
Agressief gedrag in de klas	2568	1	3	1.36	.01	.26	1.06	1.17	1.50	1.69

14.3.3 Ordelijk klasklimaat

Een ordelijk klasklimaat is een derde voorwaarde voor cognitief en sociaal leren. De antwoorden van de leerlingen op de zeven vragen over de orde in de klas zijn samengevat in tabel 14.7. Het percentage leerlingen dat ordeproblemen in de meeste of alle lessen rapporteert, varieert van 7% (De leerlingen kunnen niet goed werken) tot 40% (Het is lawaaiig en rommelig in de klas).

Tabel 14.7 Ordelijk klasklimaat (rijpercentages optellend tot honderd procent)

	Nooit of bijna nooit	In enkele lessen	In de meeste lessen	In alle lessen
Het is lawaaiig en rommelig in de klas	8	52	34	6
De leerlingen luisteren niet naar wat de juf of meester zegt	30	55	14	2
De juf of meester moet een hele tijd wachten voordat de leerlingen rustig zijn	12	49	31	7
De leerlingen kunnen niet goed werken	49	44	6	1
De leerlingen gaan pas aan het werk als de les al lang begonnen is	49	37	11	2
Leerlingen zitten te kletsen en te klieren als ze in groepjes werken	13	50	30	7

De verdeling van ordelijk klasklimaat

De verdeling van ordelijk klasklimaat is weergegeven in tabel 14.8. De gemiddelde frequentie van de ordeproblemen is uitgedrukt op een 4-puntschaal waarbij 1 staat voor 'Nooit of bijna nooit', 2 voor 'In enkele lessen', 3 voor 'In de meeste lessen' en 4 voor 'In alle lessen'. Het gemiddelde bedraagt 2.0 hetgeen betekent dat het gemiddelde ordeprobleem gemiddeld in enkele lessen voorkomt.

Tabel 14.8 Verdeling van ordelijk klasklimaat

N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Std-dev	P10	P25	P75	P90
2546	1	4	2.03	.01	.53	1.38	1.67	2.33	2.67

14.3.4 Eerste aanzet tot een inhoudelijke normering

Tabel 14.9 toont voor elk aspect van het school- en klasklimaat het percentage mogelijk problematische leerlingen zoals bepaald op basis van onze inhoudelijke norm. Bij de beleving van de school, leerkracht en klasgenoten betreft het de groep leerlingen die het gemiddeld (helemaal) niet met de positief geformuleerde uitspraken eens zijn. Bij het veilig schoolklimaat gaat het om de leerlingen die in hun klas gemiddeld een enkele keer of vaker met de gemiddelde agressieve gebeurtenis te maken hebben. Bij het ordelijk klasklimaat betreft het de leerlingen die in de meeste lessen of in alle lessen van een gemiddelde schoolweek met het desbetreffende onordelijke of inefficiënte gedrag te maken hebben.

Tabel 14.9 Percentage leerlingen met een mogelijk problematische beleving van de school, leerkracht en klas

	ICC
Beleving van school, leerkracht en klasgenoten	
Beleving school	4%
Beleving leerkracht als persoon	2%
Beleving leerkracht als vakdocent	2%
Beleving verwachtingen leerkracht	0%
Beleving relaties met klasgenoten	3%
Veilig klasklimaat	
Leerling dader en klasgenoten slachtoffer	5%
Leerling slachtoffer van klasgenoten	9%
Leerkracht dader	3%
Leerkracht slachtoffer	4%
Ordelijk klasklimaat	
Ordelijk klasklimaat	6%

14.4 Interne structuur

De correlaties in Tabel 14.10 geven inzicht in de interne structuur van het school- en klasklimaat.

Tabel 14.10 Correlaties tussen de schalen van een positief, veilig en ordelijk school- en klasklimaat

	11	12	13	14	15	16	21	22	23	24	25	31
11 Beleving school	1.00											
12 Beleving leerkracht als persoon	.62	1.00										
13 Beleving leerkracht als vakdocent	.53	.75	1.00									
14 Beleving verwachtingen leerkracht	.38	.47	.54	1.00								
15 Beleving relaties met klasgenoten	.59	.49	.40	.31	1.00							
16 Beleving school, leerkracht en klasgenoten totaal	.81	.87	.82	.64	.74	1.00						
21 Leerling dader en klasgenoten slachtoffer	-.31	-.33	-.25	-.20	-.26	-.35	1.00					
22 Leerling slachtoffer van klasgenoten	-.33	-.29	-.20	-.14	-.39	-.36	.75	1.00				
23 Leerkracht dader	-.28	-.43	-.34	-.19	-.14	-.36	.41	.39	1.00			
24 Leerkracht slachtoffer	-.30	-.35	-.29	-.14	-.18	-.33	.50	.47	.61	1.00		
25 Agressief gedrag in de klas totaal	-.38	-.41	-.31	-.20	-.33	-.43	.88	.88	.66	.74	1.00	
31 Ordelijk klasklimaat	-.34	-.35	-.30	-.11	-.29	-.37	.33	.32	.26	.36	.39	1.00

De aspecten van de beleving van de school, leerkracht en klasgenoten blijken goed te onderscheiden. De hoogste correlatie is die tussen de pedagogische en vakinhoudelijk-didactische kwaliteit van de leerkracht ($r = .75$). Kennelijk hangen deze kwaliteitskenmerken in de perceptie van de leerlingen sterk samen, maar niet zo sterk dat aan de onderscheidbaarheid getwijfeld moet worden.

Het patroon van correlaties tussen de schalen van het veilig klasklimaat laat zien dat het onderscheid tussen daders en slachtoffer en tussen leerkracht en leerlingen duidelijk in de gegevens is terug te vinden. De hoogste correlatie is die tussen de leerling als dader en als slachtoffer ($r = .75$). Dit is in overeenstemming met onderzoek waaruit blijkt dat slachtoffers van pesten vaak ook daders zijn (o.a. Nansel e.a., 2001).

De schaal voor het ordelijk klasklimaat hangt zoals verwacht negatief samen met de beleving van de school, leerkracht en klasgenoten en positief met de schalen voor een veilig klasklimaat.

De mate waarin de antwoorden van de leerlingen beïnvloed zijn door sociale wenselijkheid verschilt van indicator tot indicator. Leerlingen lijken de vragen over de beleving van de school, de leerkracht en de klasgenoten objectief beantwoord te hebben ($.13 < r < .27$) en hetzelfde geldt tot op zekere hoogte ook voor de vragen over de orde in de klas ($r = -.26$). De gegevens over agressie in de klas geven een gevarieerd en op het eerste gezicht moeilijk interpreteerbaar beeld te zien. De antwoorden op de vragen over de mate waarin de leerling zelf dader dan wel slachtoffer is van agressie in de klas lijken sterk door sociale wenselijkheid vertekend te zijn (r resp. $-.61$ en $-.45$). Is de leerkracht echter dader of slachtoffer, dan is de vertekening een stuk minder groot (r resp. $-.27$ en $-.35$).

14.5 Verschillen tussen klassen

Tabel 14.11 toont de *Intraclass Correlation Coefficient* (ICC), dit wil zeggen de proportie tussen-klassenvariantie berekend als de variantie tussen klassen gedeeld door de totale variantie. De proportie tussen-scholenvariantie voor de beleving van de school, de leerkracht en de klasgenoten blijkt afhankelijk van het aspect te variëren van .06 (Beleving verwachtingen leerkracht) tot .22 (Leerkracht als persoon). De ICC's van de beleving van de leerkracht als persoon en als vakdocent zijn relatief hoog (resp. .22 en .20). In de ene klas zijn de leerlingen dus meer te spreken over hun leerkracht dan in de andere klas.

Van de totale variantie van het veilig schoolklimaat is 6% (Leerling slachtoffer) tot 18% (Leerkracht slachtoffer) tussen klassen. Dit betekent dat agressieve gebeurtenissen niet in iedere klas even vaak voorkomen, maar dat er klassen zijn met veel en met weinig agressief gedrag.

Ruim een kwart van de totale variantie (27%) in het ordelijk klasklimaat bevindt zich tussen klassen. Kennelijk heeft de ene klas meer te kampen met ordeproblemen en inefficiënt gebruik van onderwijstijd dan de andere klas.

Tabel 14.11 Verschillen tussen klassen in school- en klasklimaat

	ICC
Beleving school	.18
Beleving leerkracht als persoon	.22
Beleving leerkracht als vakdocent	.20
Beleving verwachtingen leerkracht	.06
Beleving relaties met klasgenoten	.08
Beleving totaal	.20
Leerling dader en klasgenoten slachtoffer	.08
Leerling slachtoffer van klasgenoten	.06
Leerkracht dader	.08
Leerkracht slachtoffer	.18
Agressief gedrag in de klas totaal	.11
Ordelijk klasklimaat	.27

14.6 Verschillen tussen groepen leerlingen

In hoeverre bereiken verschillende groepen leerlingen een verschillend niveau? Als maat voor het verschil tussen groepen leerlingen gebruiken we de effectgrootte waarin het verschil is uitgedrukt als een proportie van de standaarddeviatie. Bij de evaluatie van de grootte van de verschillen baseren we ons op de vuistregel van Cohen (1977), waarbij .20, .50 en .80 respectievelijk een zwak, middelmatig en sterk effect vertegenwoordigt. Voor de omschrijving van de groepen leerlingen en de codering in de statistische analyse wordt verwezen naar paragraaf 3.4. De effectgroottes zijn gepresenteerd in tabel 14.12.

Tabel 14.12 Effectgroottes voor geslacht, doubleren, opleidingsniveau ouders (leerlingengewicht), thuistaal, geboorteland ouders, gezinssituatie en geloof

	GESL	DOU	MID	LAAG	TAAL	TURK	N_AF	LAND	GEZI	GELO	ISLA
Beleving school	-.29	.26	.05	.30	.19	.05	.15	.10	.04	-.04	.13
Beleving leerkracht als persoon	-.18	.07	-.03	.18	.14	.02	.00	.08	.09	.03	.04
Beleving leerkracht als vakdocent	-.06	.21	-.01	.04	.02	-.12	-.01	.02	.14	.02	-.02
Beleving verwachtingen leerkracht	-.07	.23	.04	.19	.03	-.12	.02	.04	.21	-.01	-.05
Beleving relaties met klasgenoten	-.16	.11	-.04	.08	.07	-.07	-.08	.04	.09	.03	-.07
Beleving school, leerkracht en klasgenoten	-.20	.21	-.01	.19	.11	-.06	.01	.06	.14	.01	.00
Agressief gedrag in de klas	.48	-.18	.01	-.08	-.15	-.11	.12	-.09	-.21	-.01	.00
Leerling dader en klasgenoten slachtoffer	.43	-.20	-.09	-.04	-.05	-.06	.27	-.05	-.22	.06	.10
Leerling slachtoffer van klasgenoten	.56	-.18	.02	.00	-.05	-.07	.24	-.05	-.15	.02	.09
Leerkracht dader	.16	-.02	.10	-.12	-.16	.00	-.13	-.08	-.12	-.07	-.08
Leerkracht slachtoffer	.25	-.11	.04	-.15	-.30	-.24	-.13	-.15	-.16	-.10	-.23
Ordelijk klasklimaat	.10	-.12	-.03	-.12	-.12	.01	.00	-.08	-.17	.07	-.05

Noot. GESL: geslacht meisje; DOU: doubleren; MID: leerlingengewicht 0.3; LAAG: leerlingengewicht 1.2; TAAL: thuistaal; TURK: thuistaal van Turkije; N_AF: thuistaal van Noord-Afrika; LAND: geboorteland ouders; GEZI: onvolledig gezin; GELO: geloof; ISLA: Islamitisch geloof.

De belangrijkste bevindingen kunnen als volgt worden beschreven:

- Meisjes denken iets positiever over de school dan jongens, maar met betrekking tot de beleving van de leerkracht is er weinig verschil.
- Meisjes zijn naar eigen opgave minder vaak betrokken bij agressief gedrag in de klas, zowel in de rol van dader ($d = .43$) als van slachtoffer ($d = .56$). Ook rapporteren zij minder gebeurtenissen waarbij de leerkracht slachtoffer is van agressief gedrag.
- Zittenblijvers beleven de school iets minder positief dan niet-zittenblijvers. Daarnaast denken zij minder positief over de leerkracht als vakdocent en ervaren zij de verwachtingen van de leerkracht als minder positief en sterker defaitistisch.
- Er zijn geen verschillen tussen leerlingen van ouders met een verschillend opleidingsniveau in de mate waarin zij het klimaat op school en in de klas als positief, veilig en ordelijk ervaren. Er is echter een uitzondering. Kinderen van hoger opgeleide ouders hebben een positievere beleving van de school in vergelijking met kinderen van lager opgeleide ouders ($d = .30$).
- Met betrekking tot de thuistaal zijn er zijn weinig verschillen tussen leerlingen in de mate waarin zij het schoolklimaat als positief, veilig en ordelijk ervaren. Kinderen die thuis (ook) een andere taal spreken dan Nederlands rapporteren wat meer agressief gedrag in de klas waarvan de leerkracht slachtoffer is ($d = -.30$) en dat geldt ook voor de specifieke groep leerlingen die thuis (ook) een taal van Turkije spreekt ($d = -.24$). De groep leerlingen die thuis (ook) een taal van Noord-Afrika spreekt, is naar eigen zeggen wat minder vaak dader en wat minder vaak slachtoffer van agressie (d resp. $.27$ en $.24$).
- Kinderen die thuis zonder vader en/of moeder leven, zijn zowel wat vaker dader van agressie ($d = -.21$) als slachtoffer van agressie ($d = -.22$) dan kinderen uit volledige gezinnen. Ook ervaren zij de verwachtingen van de leerkracht als minder positief en sterker defaitistisch ($d = .21$).
- Gelovige en niet-gelovige leerlingen verschillen niet in de mate waarin zij het school- en klasklimaat als positief, veilig en ordelijk ervaren. De enige uitzondering is dat leerlingen met een Islamitisch geloof wat meer agressieve gebeurtenissen rapporteren waarbij de leerkracht slachtoffer is van agressief gedrag in de klas ($d = -.23$).

14.7 Relaties met sociale en cognitieve uitkomsten

Een positief, veilig en ordelijk klimaat op school en in de klas wordt algemeen beschouwd als een belangrijke voorwaarde voor de sociale en cognitieve ontwikkeling van leerlingen.

Tabel 14.13 toont de correlaties met enkele indicatoren van de sociale opbrengsten. Bij het interpreteren van de sterkte van correlaties hanteren we de regel dat $.10$, $.30$ en $.50$ respectievelijk een zwakke, middelmatige en sterke samenhang vertegenwoordigt.

De geconstateerde relaties zijn over het algemeen goed interpreteerbaar:

- Een positieve beleving van de relaties met klasgenoten hangt sterk samen met een positief sociaal zelfbeeld van de acceptatie door leeftijdsgenoten ($r = .59$).
- De beleving van de kwaliteit van de leerkracht als vakdocent en de mate waarin de leerkracht positieve verwachtingen van de leerlingen heeft, vertoont een middelmatige samenhang met het zelfvertrouwen in het uitvoeren van schoolse taken (r resp. $.39$ en $.37$).
- De gepercipieerde kwaliteit van de leerkracht (persoon, vakdocent, verwachtingen) hangt positief samen met de algemene motivatie voor leren (d.w.z. inzet en volharding ondanks tegenslag en teleurstelling) en de intrinsieke prestatiemotivatie voor het voortgezet onderwijs.
- Een positieve beleving van de school, de leerkracht en de klasgenoten gaat samen met gunstigere burgerschapsattituden en -vaardigheden.
- Een positieve beleving van de school gaat samen met meer prosociaal gedrag en minder externaliserend probleemgedrag.

Tabel 14.13 Correlaties van het school- en klasklimaat met indicatoren van de sociale opbrengsten

	B1	B2	B3	B4	B5	A1	A2	A3	A5	Orde
Zelfbeeld										
Algemene zelfwaardering	.28	.25	.29	.28	.39	-.18	-.22	-.12	-.11	-.15
Sociaal zelfbeeld: sociale acceptatie door leeftijdgenoten	.30	.18	.23	.24	.59	-.15	-.26	-.04	-.03	-.10
Sociaal zelfbeeld: eigen sociale vaardigheden	.12	.11	.20	.17	.28	-.01	-.05	.02	.02	-.09
Sociaal zelfbeeld totaal	.24	.17	.26	.24	.51	-.09	-.18	-.01	-.01	-.12
Zelfbeeld: zelfvertrouwen in schoolse taken	.12	.19	.39	.37	.21	-.09	-.03	-.01	-.02	-.08
Zelfbeeld lezen	.13	.11	.21	.27	.10	-.08	-.07	-.01	-.03	-.03
Zelfbeeld rekenen	.01	.04	.23	.25	.09	-.02	.01	-.01	.00	-.07
Zelfstandigheid en initiatief	.14	.07	.15	.23	.12	-.04	-.10	-.06	-.07	-.17
Intrinsieke en extrinsieke motivatie										
Inzet en volharding	.23	.32	.40	.37	.25	-.23	-.12	-.11	-.11	-.14
Intrinsieke motivatie lezen	.18	.18	.21	.17	.05	-.19	-.13	-.08	-.12	-.11
Intrinsieke motivatie rekenen	.10	.14	.23	.18	.07	-.09	.01	-.04	-.04	-.13
Intrinsieke, autonome prestatie-motivatie VO	.14	.23	.33	.31	.17	-.09	.01	-.01	-.03	-.01
Extrinsieke, niet autonome prestatie-motivatie VO	-.03	-.02	-.02	.07	-.06	.13	.14	.10	.12	.10
Interesse in leren	.23	.18	.24	.28	.12	-.19	-.18	-.14	-.15	-.19
Motivatie voor leren	.20	.15	.21	.26	.13	-.21	-.21	-.14	-.15	-.18
Sociaal gedrag en probleemgedrag										
Prosociaal gedrag	.23	.17	.11	.09	.19	-.17	-.18	-.12	-.13	-.14
Gedragsproblemen	-.28	-.19	-.10	-.16	-.19	.29	.27	.20	.22	.15
Hyperactiviteit/aandachtstekort	-.20	-.12	-.15	-.24	-.11	.25	.26	.16	.15	.15
Problemen met leeftijdsgenoten	-.18	-.03	-.02	-.01	-.30	.05	.21	.02	.01	.10
Totale Probleemscore	-.28	-.12	-.13	-.18	-.26	.22	.30	.15	.16	.17
Emotionele symptomen	-.15	-.02	-.07	-.06	-.17	.01	.09	.05	.06	.07
Depressie	-.30	-.28	-.28	-.21	-.38	.22	.29	.21	.20	.27
Burgerschap										
Burgerschapsattituden	.30	.31	.34	.27	.25	-.31	-.18	-.08	-.15	-.14
Burgerschapsvaardigheden	.23	.28	.34	.29	.31	-.25	-.18	-.06	-.13	-.12
Zelfbeschermende denkfouten										
Zelfcentrering	-.30	-.31	-.28	-.20	-.21	.50	.35	.24	.35	.27
Secundaire denkfouten	-.41	-.37	-.31	-.24	-.40	.57	.53	.29	.40	.34
Anderen de schuld geven	-.34	-.31	-.26	-.18	-.31	.52	.47	.27	.38	.31
Goedpraten/verkeerd labelen	-.32	-.35	-.29	-.21	-.24	.52	.38	.26	.36	.30
Uitgaan van het ergste	-.38	-.29	-.26	-.23	-.48	.44	.51	.24	.30	.27
Fysieke agressie	-.37	-.34	-.28	-.23	-.31	.55	.45	.25	.38	.29
Oppositieel opstandig gedrag	-.39	-.34	-.31	-.22	-.38	.50	.47	.29	.37	.32
Relationele agressie	-.25	-.30	-.25	-.18	-.18	.50	.33	.20	.32	.27
Totaal denkfouten	-.38	-.37	-.32	-.24	-.34	.58	.48	.29	.41	.33
Inlevingsvermogen										
Emotionele empathie	.16	.12	.10	.09	.08	-.16	-.12	.02	-.06	-.06
Inlevingsvermogen	.25	.16	.11	.16	.26	-.16	-.21	-.09	-.13	-.14
Moreel oordelen en redeneren										
Belang morele principes	.17	.23	.24	.25	.17	-.20	-.12	-.05	-.13	-.03
Moreel redeneren	.04	.04	.08	.11	.02	-.06	-.04	.00	-.02	-.04
Attitude normoverschrijdend gedrag	.26	.27	.25	.20	.19	-.29	-.21	-.17	-.23	-.17
Aanvaardbaarheid normoverschrijdend gedrag	-.22	-.23	-.25	-.19	-.13	.26	.18	.15	.20	.13
Ernst normoverschrijdend gedrag	-.22	-.24	-.23	-.17	-.12	.28	.18	.15	.23	.12

Noot. B1: Beleving school; B2: Beleving leerkracht als persoon; B3: Beleving leerkracht als vakdocent; B4: Beleving verwachtingen leerkracht; B5: Beleving relaties met klasgenoten; A1: Leerling dader en klasgenoten slachtoffer; A2: Leerling slachtoffer van klasgenoten; A3: Leerkracht dader; A4: Leerkracht slachtoffer; Orde: Ordelijk klasklimaat

- Een positieve beleving van de school, de leerkracht en de klasgenoten gaan samen met minder depressieve symptomen, maar agressie en wanorde in de klas gaan gepaard met meer depressieve klachten. Emotionele symptomen hebben nauwelijks enige relatie met een positief, veilig en ordelijk klimaat op school en in de klas.
- De frequentie van agressieve en wanordelijke gebeurtenissen in de klas hangt niet of nauwelijks samen met het zelfbeeld, de intrinsieke en extrinsieke motivatie en het inlevingsvermogen. Wel is er een overwegend sterke relatie met de mate waarin de leerlingen zelfbeschermende denkfouten maken.
- Het school- en klasklimaat hangt hooguit zwak samen met de indicatoren van inlevingsvermogen, moreel oordelen en moreel redeneren.

Tabel 14.14 toont de correlaties met de prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs. De mate waarin leerlingen het school- en klasklimaat als positief, veilig en ordelijk ervaren, hangt niet of nauwelijks met de leerprestaties samen. De samenhang is het minst zwak waar het de beleving van de leerkracht als vakdocent en de verwachtingen van de leerkracht betreft. Leerkrachten die in de ogen van de leerlingen goed kunnen lesgeven behalen iets hogere leerprestaties dan degenen die dat minder goed kunnen ($r = .14$). Als de leerkracht positieve en hoge verwachtingen van de leerlingen heeft, behalen zij iets hogere prestaties dan als de verwachtingen minder positief en pessimistischer zijn ($r = .19$).

Tabel 14.14 Correlaties van het school- en klasklimaat met de prestaties op de Eindtoets Basisonderwijs

	Standaard-score	Taal	Begrijpend lezen	Rekenen-wiskunde	Studie-vaardigheid	Wereld-oriëntatie
Beleving school	.07	.11	.09	.01	.05	.04
Beleving leerkracht als persoon	.01	.05	.02	-.05	.03	.04
Beleving leerkracht als vakdocent	.14	.16	.12	.09	.11	.14
Beleving verwachtingen leerkracht	.19	.19	.16	.14	.17	.19
Beleving relaties met klasgenoten	.03	.04	.04	.01	.02	-.01
Beleving school, leerkracht en klasgenoten	.10	.13	.09	.04	.09	.09
Agressief gedrag in de klas	-.06	-.11	-.09	.01	-.07	-.05
Leerling dader en klasgenoten slachtoffer	-.04	-.08	-.06	.02	-.05	-.03
Leerling slachtoffer van klasgenoten	-.06	-.10	-.10	.01	-.07	-.02
Leerkracht dader	-.04	-.06	-.03	.00	-.04	-.08
Leerkracht slachtoffer	-.06	-.10	-.08	-.01	-.07	-.06
Ordelijk klasklimaat	-.07	-.08	-.04	-.04	-.06	-.03

14.8 Samenvatting en discussie

Haalbaarheid

De indicatoren van een positief, veilig en ordelijk klimaat op school en in de klas zijn voldoende betrouwbaar gemeten. Hun onderlinge samenhang is niet zo hoog dat getwijfeld moet worden aan de onderscheidbaarheid (en niet zo laag dat men zich zou moeten afvragen of ze alle wel hetzelfde begrip meten).

De sterkte van de samenhang tussen enerzijds de beleving van de school, de leerkracht en de klasgenoten en anderzijds de sociale opbrengsten hangt sterk af van welk aspect van de beleving en de sociale opbrengsten het betreft. De gevonden relaties met onder meer zelfbeeld, motivatie, prosociaal gedrag, externaliserend probleemgedrag, depressieve symptomen en

zelfbeschermende denkfouten zijn over het algemeen goed interpreteerbaar. Het school- en klasklimaat hangt hooguit zwak samen met emotionele symptomen, inlevingsvermogen, moreel oordelen en moreel redeneren.

De samenhang met de cognitieve opbrengsten zoals gemeten met de Eindtoets Basisonderwijs is in de veronderstelde richting maar verder overwegend zwak. Wel is het zo dat leerlingen die les krijgen van leerkrachten met hoge en positieve (prestatie)verwachtingen wat hogere leerprestaties behalen dan degenen die de verwachtingen van de leerkracht als negatief en defaitistisch ervaren. Hetzelfde geldt voor leerlingen die een positieve mening hebben over de kwaliteit van hun leerkracht als vakdocent (d.w.z. goed lesgeven, goed uitleggen, spannend vertellen, niet te moeilijke lessen geven, bereid zijn om leerlingen te helpen, en dergelijke).

De verschillen tussen klassen zijn relatief groot. Klassen verschillen met name in de beleving van de kwaliteit van de leerkracht als persoon en als vakdocent, de mate waarin de leerkracht geconfronteerd wordt met relationele agressie van leerlingen en de mate waarin de klas te kampen heeft met ordeproblemen en inefficiënt gebruik van onderwijstijd.

De mate waarin de antwoorden van de leerlingen vertekend zijn door sociale wenselijk verschilt sterk van indicator tot indicator. Sociale wenselijkheid lijkt geen rol te hebben gespeeld bij het beantwoorden van de vragen over de beleving van de school, de leerkracht en de klasgenoten en de vragen over orde in de klas. De gegevens over agressieve gebeurtenissen in de klas zijn zo op het eerste gezicht moeilijk interpreteerbaar. De frequentie waarmee de leerling zelf dader of slachtoffer is van fysieke, materiële en relationele agressie lijkt sterk door sociale wenselijkheid vertekend, maar de vertekening is veel minder groot als de leerkracht dader of slachtoffer is (van relationele agressie).

Niveaupeiling

Naast een haalbaarheidsstudie is de Peiling Sociale Competentie ook een reguliere peiling naar het niveau van de sociale opbrengsten van het onderwijs. Uit het onderzoek komt naar voren dat de overgrote meerderheid van de leerlingen een positief tot zeer positief beeld heeft van de school, de leerkracht en de klasgenoten. Volgens onze inhoudelijke norm zijn de percentages leerlingen met een abnormaal negatieve en mogelijk problematische beleving van de school, de leerkracht en de klasgenoten zeer laag; ze variëren van 0% (Beleving van de verwachtingen van de leerkracht) tot 4% (Beleving van de school). Negen procent van de leerlingen is volgens diezelfde norm in mogelijk problematische mate slachtoffer van agressief gedrag van klasgenoten.

Verschillen tussen groepen leerlingen

Meisjes denken positiever over hun school dan jongens, maar met betrekking tot de beleving van de leerkracht en de klasgenoten is er nauwelijks verschil. Verder zijn meisjes naar eigen zeggen minder vaak betrokken bij agressieve gebeurtenissen in de klas dan jongens, zowel in de rol van dader als van slachtoffer. Jongens en meisjes rapporteren ongeveer evenveel gebeurtenissen waarbij de leerkracht dader of slachtoffer is van relationele agressie. Deze bevindingen komen overeen met onderzoek waaruit blijkt dat meisjes meer worden opgevoed om beleefd en aardig te zijn, minder als dader betrokken zijn bij pesten en dan minder vaak voor directe vormen van agressie kiezen (o.a. Nansel e.a., 2001).

De verschillen tussen zittenblijvers en niet-zittenblijvers en tussen leerlingen van ouders met een verschillend opleidingsniveau zijn voor zover aanwezig klein. Dat is ook het geval bij de verschillen naar thuistaal, geboorteland van de ouders, thuissituatie en geloof. Kinderen die thuis (ook) een andere taal dan Nederlands spreken, rapporteren iets meer agressief gedrag in de klas waarvan de leerkracht slachtoffer is en dat geldt ook voor de groep die thuis (ook) een andere taal dan Nederlands spreekt en de specifieke groep die thuis (ook) een taal van Turkije

spreekt. Verder rapporteren leerlingen met een Islamitisch geloof gemiddeld wat meer agressieve gebeurtenissen waarbij de leerkracht slachtoffer is van agressief gedrag in de klas. De leerlingen die thuis (ook) een taal van Noord-Afrika spreken, zijn naar eigen zeggen wat minder vaak dader en wat minder vaak slachtoffer van agressie.

15 Vormingsaanbod op het gebied van sociale competentie

15 Vormingsaanbod op het gebied van sociale competentie

15.1 Inleiding

Naast het vaststellen van de sociale opbrengsten heeft de Peiling Sociale Competentie tot doel het vormingsaanbod in kaart te brengen. Daaronder verstaan we de inspanningen die scholen en leerkrachten zich getroosten om de sociale competenties van de leerlingen te bevorderen. Het vormingsaanbod betreft kenmerken van de school, de leerkracht, het lesmateriaal, de toetsing en dergelijke die naar verwachting van invloed zijn op sociale opbrengsten van het onderwijs. Van deze kenmerken is degene die voor de klas staat natuurlijk van het allergrootste belang. Zijn of haar kennis, houdingen en vaardigheden bepalen in hoge mate hoe het vormingsaanbod er in de praktijk uitziet en wat het effect daarvan op leerlingen is.

Een onderscheid wordt wel gemaakt in een direct en een indirect vormingsaanbod. Tot het directe vormingsaanbod behoren onder meer het schoolbeleid, de onderwijs- en lesdoelen en het gebruik van lesmateriaal, werkvormen, leeractiviteiten en evaluatiewijzen. Een belangrijk aspect van het indirecte vormingsaanbod is het school- en klasklimaat. Een positief, veilig en ordelijk klimaat op school en in de klas biedt leerlingen volop kansen om hun sociale competenties verder te ontwikkelen (Inspectie van het Onderwijs, 2010a).

In dit hoofdstuk beschrijven we het directe vormingsaanbod. Het school- en klasklimaat was het onderwerp van hoofdstuk 14.

15.2 Instrumentatie

Het vormingsaanbod op het gebied van sociale competentie is vastgesteld met een vragenlijst voor leerkrachten. Van de 137 leerkrachten die aan de Peiling Sociale Competentie deelnamen, hebben er 135 (99%) de vragenlijst voor hun klas ingevuld.

Het inhoudelijk kader voor de constructie van de vragenlijst is ontleend aan de onderwijsmodellen van De Corte e.a. (1976) en Van den Akker (2003). Aan het leer- en vormingsaanbod kunnen negen dimensies worden onderscheiden. Als we het schoolbeleid en het klas- en schoolklimaat meerekenen, komen we op elf dimensies aan de hand waarvan het vormingsaanbod op het gebied van sociale competentie beschreven kan worden:

- de visie op onderwijs en leren en de onderwijs- en vormingsdoelen;
- de keuze en ordening van de leerinhouden;
- de didactische werkvormen van de leerkracht;
- de leeractiviteiten van de leerlingen;
- de methode, het lesmateriaal en de media;
- de groeperingsvormen van de leerlingen;
- de organisatievormen van de leerkrachten;
- de plaats waar het sociale leren plaatsvindt;
- de evaluatie van de sociale uitkomsten;
- het schoolbeleid;
- het klas- en schoolklimaat.

Met een korte vragenlijst is het niet mogelijk om de elf dimensies van het vormingsaanbod uitputtend en diepgaand te onderzoeken. We hebben een keuze gemaakt voor 25 vragen die in de vragenlijst zijn ondergebracht in de volgende rubrieken:

- Achtergrondkenmerken van leerkrachten: geslacht, leeftijd, onderwijservaring, opleiding en de kennis, houding en vaardigheden op het gebied van sociale competentie;
- Schoolbeleid: het beleid met betrekking tot de ontwikkeling van sociale competentie, het omgaan met probleemgedrag, samenwerkend leren en het vaststellen van de veiligheidsbeleving van leerkrachten en leerlingen;
- Tijdsbesteding in de lessen, zoals de aandacht voor zelfbeeld en zelfvertrouwen, sociale vaardigheden, sociale cognitie en morele ontwikkeling;
- Methoden en lesmateriaal: gebruik van methoden en losse programma's;
- Competentiebevorderende lespraktijken: onderwijs op maat (differentiatie) en groepeeringsvormen (frontaal-klassikaal versus werken in groepjes versus individueel werken);
- De toetsing van sociale competentie.

15.3 Resultaten

15.3.1 Achtergrondkenmerken van de leerkracht

In het eerste gedeelte van de vragenlijst is de leerkrachten gevraagd naar hun geslacht, leeftijd, onderwijservaring, opleiding en hun houding, kennis en vaardigheden op het gebied van sociale competentie.

Geslacht, leeftijd en onderwijservaring

Van de leerkrachten die aan de Peiling Sociale Competentie deelnamen, is 38% man en 62% vrouw. De gemiddelde leerkracht is veertig jaar (zie tabel 15.1). De jongste tien procent is jonger dan 26 jaar en de oudste tien procent is 57 jaar of ouder. De gemiddelde leerkracht is vijftien jaar werkzaam in het primair onderwijs, waarvan zeven jaar in groep acht. De tien procent met de minste onderwijservaring staat hooguit vier jaar voor de klas waarvan maximaal een jaar in groep acht. De tien procent met de meeste onderwijservaring staat 34 jaar of langer voor de klas waarvan ten minste zeventien jaar in groep acht.

Tabel 15.1 Leeftijd en onderwijservaring

Vraag	N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Stddev	P10	P25	P75	P90
Wat is uw leeftijd?	135	22	67	40.18	1.02	11.83	26.00	29.00	51.00	57.00
Hoeveel jaar bent u aan het einde van dit schooljaar werkzaam in het primair onderwijs?	134	2	45	15.29	.99	11.50	4.00	6.00	23.25	34.00
Hoeveel jaar bent u werkzaam in groep acht?	134	1	40	6.84	.59	6.82	1.00	2.00	9.25	16.50

Opleiding en na- en bijscholing

De leerkrachten is gevraagd welke lerarenopleiding zij met een diploma hebben afgerond en hoeveel na- en bijscholingscursussen zij de laatste drie jaar op het gebied van sociale competentie gevolgd hebben. Van alle leerkrachten heeft 66% een PABO-diploma, 25% heeft een diploma PA, kweekschool of kleuteropleiding, 1% deed de lerarenopleiding voortgezet onderwijs, 7% is als zijinstromer het onderwijs binnengekomen en geen enkele leerkracht in het onderzoek heeft helemaal nog geen opleiding afgerond. De gemiddelde leerkracht zegt de laatste drie jaar 1.7 na- of bijscholingscursussen op het gebied van sociale competentie te hebben gevolgd. Tabel 15.2 toont de verdeling van het aantal gevolgde na- of bijscholingscursussen.

Tabel 15.2 Na- en bijscholing

Aantal gevolgde na- of bijscholingscursussen	N	%
0	36	28
1	40	31
2	19	15
3	19	15
4	5	4
5	4	3
6	3	2
7	2	2
8	1	1
Totaal	129	100

Kennis, houding en vaardigheden op het gebied van sociale competentie

De kennis over sociale competentie is vastgesteld door de leerkrachten te vragen in hoeverre zij op de hoogte zijn van de kerndoelen op het gebied van sociale competentie. Van de leerkrachten zegt 7% hiervan niet op de hoogte te zijn en 28% denkt dat dat enigszins het geval is; de anderen vinden zichzelf redelijk (38%), goed (26%) of zeer goed (2%) op de hoogte.

Affiniteit met sociale competentie als onderwijsdoel is een belangrijke voorwaarde voor effectief werken aan sociale competenties (Ten Dam & Volman, 1999). De houding ten opzichte van sociale competentie is vastgesteld door leerkrachten te vragen hoe belangrijk zij het vinden dat scholen aandacht besteden aan de sociaal-emotionele competenties van de leerlingen (zie tabel 15.3). De leerkrachten konden kiezen uit de antwoordmogelijkheden 'Zeer onbelangrijk', 'Onbelangrijk', 'Noch belangrijk noch onbelangrijk', 'Belangrijk' en 'Zeer belangrijk'. De antwoorden van de leerkrachten blijken ongelijkmatig over de vijf antwoordcategorieën verdeeld in de zin dat de antwoordmogelijkheden 'Onbelangrijk' en 'Noch belangrijk noch onbelangrijk' geen enkele keer gekozen zijn. Een op de tien leerkrachten vindt sociale competentie zeer onbelangrijk en 47% en 43% vindt het belangrjkheid respectievelijk zeer belangrijk. Kennelijk staan leerkrachten overwegend positief tot zeer positief tegenover het onderwijzen van sociale competentie, maar is er een kleine minderheid van tien procent die dat zeer onbelangrijk vindt.

Tabel 15.3 Mening over het belang van sociale competentie als onderwijsdoel

	N	%
Zeer onbelangrijk	13	10
Onbelangrijk	0	0
Noch belangrijk noch onbelangrijk	0	0
Belangrijk	63	47
Zeer belangrijk	57	43
Totaal	133	100

Voor het onderwijzen van sociale competentie is het van cruciaal belang dat de leerkracht zelf het goede voorbeeld geeft (Ten Dam & Volman, 1999). Om een idee te krijgen van de sociale competenties van de leerkrachten zelf, zijn twee vragen gesteld. Bij de eerste vraag moest de leerkracht aangegeven hoe het team zijn of haar sociale competenties zou inschatten.

De exacte formulering luidde: “Als het team u een cijfer zou moeten toekennen voor uw eigen sociaal-emotionele competenties als leerkracht, welk cijfer zou dat dan zijn?” Bij de tweede vraag gaf de leerkracht zichzelf een cijfer voor sociale competentie. De antwoorden van de leerkrachten zijn samengevat in tabel 15.4. De gemiddelde leerkracht is van mening dat het team zijn of haar sociale competenties met het cijfer 7.6 zou waarderen. Zelf waardeert de leerkracht de eigen competenties eveneens met het cijfer 7.6. De standaarddeviatie en de percentielscores laten zien dat de spreiding niet groot is. De 25% naar eigen zeggen meest competente leerkrachten waarderen hun sociale competentie met het cijfer 8.0 of hoger en de 25% minst competente leerkrachten geven zichzelf het cijfer 7 of lager.

Tabel 15.4 De verdeling van de sociale competenties van leerkrachten

Vraag	N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Stddev	P10	P25	P75	P90
Als het team u een cijfer zou moeten toekennen voor uw eigen sociaal emotionele competenties als leerkracht, welk cijfer zou dat dan zijn?	133	2	10	7.61	.08	.93	7.00	7.00	8.00	8.00
En als u uzelf een cijfer zou moeten toekennen voor uw eigen sociaal emotionele competenties als leerkracht, welk cijfer zou dat dan zijn?	133	3	9	7.64	.07	.85	7.00	7.00	8.00	8.60

15.3.2 Het schoolbeleid ten aanzien van sociale competentie

De inspectie verwacht dat scholen niet alleen aandacht schenken aan de cognitieve ontwikkeling van leerlingen, maar ook aan de sociale competenties (Inspectie van het Onderwijs, 2010a, 2011b). Onder meer moet de school een specifiek aanbod hebben om sociale competenties te ontwikkelen, systematisch de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen volgen, vroegtijdig signaleren welke leerlingen zorg nodig hebben, op basis daarvan de aard van de zorg bepalen, de zorg planmatig uitvoeren en regelmatig de effecten van de zorg evalueren. Daarnaast moeten leerlingen en personeel zich op school aantoonbaar veilig voelen, de school moet inzicht hebben in de veiligheidsbeleving van leerlingen en personeel en de incidenten die zich op het gebied van sociale veiligheid op de school voordoen en de school moet een veiligheidsbeleid hebben dat gericht is op het voorkomen en afhandelen van incidenten in en om de school. Verder moet het personeel van de school ervoor zorgen dat de leerlingen op een respectvolle manier met elkaar en anderen omgaan.

De leerkrachten is gevraagd in hoeverre de school een beleid heeft met betrekking tot het ontwikkelen en evalueren van sociale competenties, het omgaan met probleemgedrag, het ontwikkelen van coöperatief leren en het in kaart brengen de veiligheid van de leerlingen en het personeel.

Het schoolbeleid met betrekking tot het ontwikkelen en evalueren van de sociaal-emotionele competenties van de leerlingen is in de vragenlijst als volgt toegelicht: “een beleid dat de basis vormt voor het planmatig werken aan sociale competentie in alle leerjaren en dat door het hele team wordt uitgevoerd”. Van de leerkrachten zegt 43% op een school met een dergelijk beleid te werken en 44% zegt dat dat beleid min of meer aanwezig is; volgens 13% is er op hun school geen sprake van een dergelijk beleid.

Het snel en adequaat reageren op probleemgedrag zoals pesten en agressie is een van de kwaliteitscriteria waar de Inspectie in het toezicht op het onderwijs op let (Inspectie van het Onderwijs, 2010). In de vragenlijst is de vraag naar het beleid met betrekking tot

probleemgedrag van de volgende toelichting voorzien: “een beleid met uitgangspunten, richtlijnen en regels voor het signaleren, voorkomen en aanpakken van probleemgedrag dat bij iedereen bekend is en dat door het hele team wordt uitgevoerd”. Bijna tweederde (63%) van de leerkrachten zegt dat er op de school een dergelijk beleid aanwezig is, 32% zegt dat dat min of meer het geval is en volgens 5% is dat niet aanwezig.

Samenwerkend leren is een werkvorm waarbij leerlingen hun sociale competenties in praktijk kunnen brengen en verder ontwikkelen. In de vragenlijst is de vraag naar het schoolbeleid met betrekking tot deze werkvorm van de volgende toelichting voorzien: “een beleid dat erop gericht is om leerlingen in alle groepen coöperatief te laten leren en dat leerkrachten steun biedt bij de uitvoering (bijvoorbeeld in de vorm van trainingen)”. Van de leerkrachten werkt 34% op een school waar systematisch aandacht aan coöperatief leren wordt geschonken, 35% geeft les op een school waar dat min of meer het geval is en volgens 31% is er op hun school geen sprake van een dergelijk beleid.

De Inspectie verwacht dat scholen de veiligheidsbeleving van leerkrachten en leerlingen regelmatig in kaart brengen. Volgens 57% van de leerkrachten gebeurt dat ten minste één keer in de twee jaar, volgens 20% minder dan één keer per twee jaar en volgens 23% gebeurt dat nooit.

15.3.3 Tijdbesteding aan sociale competentie

De leerkrachten is gevraagd hoe vaak zij in een gemiddelde schoolweek aandacht aan elf aspecten van sociale competentie besteden (in groep acht). Het betreft indicatoren van de sociale opbrengsten zoals deze in de domeinbeschrijving genoemd zijn en in de peiling met vragenlijsten, vignetten, beoordelingslijsten en interviews gemeten zijn. De antwoordmogelijkheden waren ‘Nooit’, ‘Een enkele les’, ‘Meerdere lessen’ en ‘(Bijna) alle lessen’. De antwoorden van de leerkrachten zijn samengevat in tabel 15.5.

Tabel 15.5 Tijdbesteding in een gemiddelde schoolweek aan elf aspecten van sociale competentie (rijpercentages optellend tot honderd procent)

	Nooit	Een enkele les	Meerdere lessen	(Bijna) alle lessen
Zelfbeeld en zelfvertrouwen	2	37	48	13
Interesse en motivatie voor leren (bijv. voor lezen en rekenen)	4	22	53	21
Werkhouding	2	7	48	44
Zelfstandigheid en initiatief nemen	2	16	43	40
Sociale cognitie (bijv. herkennen van emoties en intenties, je in een ander kunnen verplaatsen)	5	53	36	7
Sociale vaardigheden (bijv. met elkaar omgaan, samenwerken, problemen oplossen, naar elkaar luisteren)	0	16	55	29
Externaliserende problematiek (bijv. verbale, materiële en fysieke agressie, opstandig gedrag)	7	70	19	3
Internaliserende problematiek (bijv. teruggetrokken, depressief of angstig)	20	70	9	2
Aandachtstekort, hyperactiviteit en impulsiviteit	14	59	24	3
Geloof of levensovertuiging	8	51	32	9
Morele ontwikkeling (bijv. besef van goed en kwaad; normen en waarden)	1	34	46	19

Tabel 15.6 laat dezelfde aspecten van sociale competentie nogmaals zien, maar nu gerangschikt op basis van de gemiddelde tijdbesteding (van hoog naar laag). Aspecten van sociale competentie waaraan leerkrachten gemiddeld vaker dan meerdere lessen per week aandacht besteden, zijn 'Werkhouding', 'Zelfstandigheid/initiatief nemen' en 'Sociale vaardigheden'. Daarna volgen 'Interesse en motivatie voor leren', 'Morele ontwikkeling', 'Zelfbeeld en zelfvertrouwen', 'Sociale cognitie' en 'Geloof of levensovertuiging'. Voor deze sociale opbrengsten ligt de gemiddelde tijdsbesteding tussen 'een enkele les' en 'meerdere lessen per week'. De minste aandacht schenken leerkrachten naar eigen zeggen aan 'Externaliserende problematiek', 'Aandachtstekort, hyperactiviteit en impulsiviteit' en 'Internaliserende problematiek'. Hieraan besteedt de gemiddelde leerkracht naar eigen zeggen ongeveer één les per week aandacht.

Tabel 15.6 De tijdbesteding aan aspecten van sociale competentie (geordend naar afnemende gemiddelde tijdsbesteding)

Vraag	N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Stddev	P10	P25	P75	P90
Werkhouding	133	1	4	3.34	.06	.67	3.00	3.00	4.00	4.00
Zelfstandigheid en initiatief nemen	128	1	4	3.22	.07	.76	2.00	3.00	4.00	4.00
Sociale vaardigheden (bijv. met elkaar omgaan, samenwerken, problemen oplossen, naar elkaar luisteren)	135	2	4	3.14	.06	.66	2.00	3.00	4.00	4.00
Interesse en motivatie voor leren (bijv. voor lezen en rekenen)	135	1	4	2.90	.07	.76	2.00	2.00	3.00	4.00
Morele ontwikkeling (bijv. besef van goed en kwaad; normen en waarden)	135	1	4	2.83	.06	.75	2.00	2.00	3.00	4.00
Zelfbeeld en zelfvertrouwen	135	1	4	2.73	.06	.72	2.00	2.00	3.00	4.00
Sociale cognitie (bijv. herkennen van emoties en intenties, je in een ander kunnen verplaatsen)	134	1	4	2.45	.06	.69	2.00	2.00	3.00	3.00
Geloof of levensovertuiging	135	1	4	2.41	.07	.78	2.00	2.00	3.00	3.00
Externaliserende problematiek (bijv. verbale, materiële en fysieke agressie, opstandig gedrag)	135	1	4	2.18	.05	.60	2.00	2.00	2.00	3.00
Aandachtstekort, hyperactiviteit en impulsiviteit	133	1	4	2.17	.06	.69	1.00	2.00	3.00	3.00
Internaliserende problematiek (bijv. teruggetrokken, depressief of angstig)	133	1	4	1.92	.05	.59	1.00	2.00	2.00	3.00

Voor de gemiddelde tijdbesteding zijn schaalscores verkregen door het gemiddelde te berekenen over de scores op de elf items. De interne consistentie (Cronbach's alfa) bedroeg .84. Het landelijke gemiddelde ligt met 2.7 tussen de antwoordmogelijkheden 'Een enkele les' en 'Meerdere lessen'.

De vragenlijst bood leerkrachten de mogelijkheid om maximaal vier andere aspecten van sociale competentie te noemen. Dertien leerkrachten maakten hiervan gebruik. De achttien genoemde aspecten zijn hieronder opgesomd (waarbij pesten door twee leerkrachten genoemd werd en de overige aspecten telkens door één leerkracht):

- Pesten
- Eigen kwaliteiten leren kennen
- Elkaar complimenten geven
- Faalangst
- Het verantwoordelijk zijn voor elkaar

- Kinderen en hun sociale talenten
- Naschoolse gedragingen
- Opkomen voor jezelf
- Seksuele opvoeding
- Specifiek op gebied van meidenproblematiek
- Zelfbeeld en eigenliefde
- Zelfvertrouwen
- Discriminatie
- Kanjer van de week die over zichzelf mag vertellen en die dingen meeneemt
- Positieve instelling
- Respect en nee durven zeggen
- Signalen oppikken en hierop reageren
- Openheid enz.

15.3.4 Methoden en lesmateriaal

In de vragenlijst ging aan de vragen over het gebruik van methoden en lesmateriaal de volgende inleiding vooraf:

‘Leerkrachten kunnen SEC onderwijzen met een methode of met losse programma’s. Een methode biedt doelen, leerlijnen en lessen voor het hele leerjaar. Een los programma bestaat uit een project of een serie lessen over een bepaald onderwerp gedurende een korte periode’.

Gebruik methoden

Van de leerkrachten gebruikt 59% een methode voor de ontwikkeling van sociale competenties. Degenen die een methode gebruiken, is gevraagd welke methode dat was. Desgewenst konden zij meer methoden noemen. Tabel 15.7 toont de gebruikspercentages in de totale groep leerkrachten (dus inclusief degenen die geen methode gebruiken). Het meest gebruikt zijn Leefstijl, Kanjermethode, Kinderen en ... hun sociale talenten en De Vreedzame School met gebruikspercentages van respectievelijk 12%, 10%, 10% en 7%. De andere met naam en toenaam genoemde methoden nemen ieder hooguit 2% van het methodegebruik voor hun rekening. Slechts 1% van de leerkrachten gebruikt een of meer methoden die niet in de vragenlijst genoemd zijn.

Tabel 15.7 *Het gebruik van methoden voor de ontwikkeling van sociale competentie in de totale responsgroep*

Methoden	Gebruikspercentage
Conflicthantering en sociale competentie in het onderwijs	0
De Vreedzame School	7
Ik, jij, wij samen	2
Jij en ik	2
Kanjermethode	10
Kinderen en ... hun morele talenten	1
Kinderen en ... hun sociale talenten	10
Leefstijl	12
PAD Programma Alternatieve Denkstrategieën	0
Sova-in-de-klas	2
Overige methoden	1

De leerkrachten die een methode gebruiken, is gevraagd hoeveel volledige lessen zij in een gemiddelde schoolmaand met deze methode geven. Tabel 15.8 toont het gemiddeld aantal volledige lessen in de groep leerkrachten die een methode gebruikt en in de totale responsgroep. De gemiddelde leerkracht geeft ruim twee volledige lessen per maand met een methode voor de ontwikkeling van sociale competentie. De verschillen tussen leerkrachten zijn groot. De 25% leerkrachten met de laagste scores geeft geen enkele les met een methode voor sociale competentie en de 25% met de hoogste scores geeft vier volledige lessen of meer.

Tabel 15.8 De verdeling van het aantal volledige lessen in een gemiddelde schoolmaand met een methode in de groep leerkrachten die een methode gebruikt en in de totale responsgroep

Vraag	N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Stddev	P10	P25	P75	P90
Hoeveel volledige lessen heeft u in een gemiddelde schoolmaand met deze methode gegeven?	78	0	24	3.58	.31	2.78	2.00	2.00	4.00	4.00
Gemiddeld aantal lessen met methode per maand in de totale responsgroep	132	0	24	2.11	.24	2.77	.00	.00	4.00	4.00

Gebruik losse programma's

Van de leerkrachten heeft 35% in het schooljaar 2010-2011 een of meer losse programma's gebruikt voor het ontwikkelen van de sociale competenties van de leerlingen.

Degenen die een los programma gebruiken, is gevraagd welke programma dat was.

Desgewenst konden zij meer programma's noemen. Tabel 15.9 toont de gebruikspercentages in de totale groep leerkrachten (dus inclusief degenen die geen losse programma's gebruiken).

Bijna een kwart (24%) van de leerkrachten gebruikt programma's die niet in de vragenlijst vermeld zijn, 10% gebruikt 'Beter omgaan met jezelf en de ander', 7% gebruikt 'Soemokaarten' en de overige met naam en toenaam vermelde losse programma's hebben ieder een gebruikspercentage van hooguit 2%.

Tabel 15.9 Gebruik van losse programma's in de totale responsgroep

Methoden	Gebruikspercentage
Beter omgaan met jezelf en de ander	10
Een huis vol gevoelens en axen	2
JSW-boek 19. Morele opvoeding: waarden en normen in het basisonderwijs	1
Kinderen en ... hun rol als bemiddelaar	1
Klets	1
Natuurlijk sociaal!	0
Schatjes, katjes, watjes	2
Sleutels van Slot Waardenburcht	0
Soemokaarten	7
Uitstekend goed	0
Zeg nou zelf	0
Overige losse programma's	24

De leerkrachten die losse programma's gebruiken, is gevraagd hoeveel lessen zij daarmee in het schooljaar 2010-2011 hebben gegeven. Tabel 15.10 toont onder meer het gemiddeld aantal lessen in de groep leerkrachten die losse programma's gebruikt en in de totale responsgroep.

De gemiddelde leerkracht heeft in het schooljaar 2010-2011 3.5 lessen met een of meer losse programma's voor de ontwikkeling van sociale competentie gegeven. De spreiding blijkt groot. Het 'onderste' kwart van de leerkrachten geeft geen enkele les met losse programma's en de 'bovenste' tien procent geeft tien lessen of meer.

Tabel 15.10 De verdeling van het aantal lessen dat met een los programma gegeven is in het schooljaar 2010-2011

Vraag	N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Stddev	P10	P25	P75	P90
Hoeveel lessen heeft u dit schooljaar met deze losse programma's gegeven?	43	1	36	10.40	1.15	7.56	2.40	5.00	12.00	20.00
Gemiddeld aantal lessen met los programma per maand in totale responsgroep	127	0	36	3.52	.58	6.59	.00	.00	5.00	10.00

Gebruik van methode en losse programma's

Van de leerkrachten gebruikt 24% noch een methode noch een of meer losse programma's, 41% gebruikt alleen een methode, 16% gebruikt alleen losse programma's en 19% gebruikt zowel een methode als een of meer losse programma's.

Tijdbesteding tussen de bedrijven door

De leerkrachten is gevraagd hoeveel tijd zij op een gemiddelde schooldag tussen de bedrijven door aan sociale competenties besteden. In de vragenlijst ging aan deze vraag de volgende inleiding vooraf:

"Behalve via volledige lessen kunt u ook tussen de bedrijven door aandacht schenken aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Denk bijvoorbeeld aan het uitpraten van ruzies tussen leerlingen of het geven van een complimentje om het zelfbeeld te versterken. Dit kan zowel tijdens de lessen taal, rekenen en wereldoriëntatie als tijdens de pauzes plaatsvinden."

De antwoorden van de leerkrachten zijn samengevat in tabel 15.11. Slechts één leerkracht zegt tussen de bedrijven door geen aandacht aan de sociale competenties van de leerlingen te besteden. Van de leerkrachten die dat wel doen, loopt de tijdbesteding zeer sterk uiteen. Een vijfde (20%) besteedt er enkele minuten per dag aan, 36% een kwartier, 30% een half uur en 12% minimaal één uur.

Tabel 15.11 Tijdbesteding aan sociale competenties tussen de bedrijven door (op een gemiddelde schooldag)

	N	%
Ik besteed tussen de bedrijven door geen tijd aan SEC	1	1
Enkele minuten per dag	27	20
Ongeveer een kwartier per dag	49	36
Ongeveer een half uur per dag	41	30
Ongeveer een uur per dag	14	10
Ongeveer twee uur per dag	1	1
Ongeveer drie uur per dag	2	1
Totaal	135	100

15.3.5 Competentiebevorderende onderwijspraktijken

In de vragenlijst is op beperkte schaal aandacht besteed aan onderwijspraktijken die naar verwachting bevorderlijk zijn voor de ontwikkeling van sociale competentie (Ten Dam & Volman, 1999; Van Oenen, 2001). Het gaat daarbij onder meer om leeromgevingen waar onderwijs op maat gegeven wordt, waar ruimte is voor samenwerkend leren (d.w.z. leerlingen leren van en met elkaar) en waar de sociale competenties van de leerlingen op de voet gevolgd worden.

Differentiatie

De leerkrachten is gevraagd of zij in hun onderwijs in sociale competentie differentiatie toepassen (zie tabel 15.12). Omdat leerkrachten meer antwoordmogelijkheden konden kiezen, tellen de percentages op tot boven de honderd procent. Bijna de helft van hen (48%) past geen differentiatie toe in de zin dat alle leerlingen hetzelfde programma doorlopen. Een op de vijf (20%) geeft leerlingen oefeningen die aansluiten bij hun sociale vaardigheden. Bij een derde (35%) van de leerkrachten krijgen bepaalde leerlingen extra opdrachten.

Tabel 15.12 Toepassing van differentiatie

	%
Ja, leerlingen krijgen oefeningen die aansluiten bij hun sociale vaardigheden	20
Ja, bepaalde leerlingen krijgen extra opdrachten	35
Nee, iedereen doorloopt hetzelfde programma	48

Groeperingsvormen

Leerkrachten kunnen van verschillende werkvormen gebruikmaken. De veronderstelling is dat werkvormen van samenwerkend leren meer gelegenheid bieden tot het oefenen van sociale vaardigheden dan frontaal-klassikale en individuele werkvormen. De leerkrachten is gevraagd welk percentage van de lestijd zij dit schooljaar van deze werkvormen gebruikmaakten (zie tabel 15.13). Van de totale lestijd krijgen leerlingen 31% van de tijd klassikaal-frontaal onderwijs, 28% werken zij individueel, 17% in tweetallen, 16% in kleine groepjes van drie à vier leerlingen en 8% in grotere groepen van vijf à acht leerlingen. De standaarddeviaties en de verschillen tussen de vier percentiepunten zijn relatief groot. Leerkrachten verschillen derhalve sterk in het relatieve gebruik van de onderscheiden werkvormen.

Tabel 15.13 Verdeling van de lestijd in het schooljaar 2010-2011 over werkvormen

	N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Stddev	P10	P25	P75	P90
Klassikaal-frontaal onderwijs (bijv. monoloog, onderwijsleergesprek, Klasse discussie)	133	0	80	31.16	1.49	17.18	10	20	40	60
Werken in grotere groepen (5 à 8 leerlingen)	133	0	60	8.34	.65	7.51	0	5	10	18
Werken in kleine groepjes (3 à 4 leerlingen)	133	0	75	15.77	.93	1.71	5	10	20	30
Werken in tweetallen	133	0	40	17.19	.75	8.64	5	10	20	30
Individueel werken (d.w.z. de leerlingen werken ieder voor zich)	133	0	90	27.54	1.37	15.84	10	20	40	50

15.3.6 Toetsing van sociale competenties

Het planmatig werken aan sociale competenties betekent dat leerkrachten de sociale ontwikkeling van de leerlingen op de voet volgen met een leerlingvolgsysteem (Hoogenkamp, Joosten & Voorst van Beest, 2001). De Inspectie verwacht dat scholen systematisch de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen volgen, vroegtijdig signaleren welke leerlingen zorg nodig hebben, op basis daarvan de aard van de zorg bepalen, de zorg planmatig uitvoeren en regelmatig de effecten van de zorg evalueren. Daarnaast verwacht de Inspectie dat scholen de veiligheidsbeleving van leerkrachten en leerlingen regelmatig in kaart brengen. De leerkrachten is gevraagd of zij dit schooljaar een test hebben afgenomen om de sociaal-emotionele competenties van de leerlingen vast stellen. Twee derde beantwoordt deze vraag bevestigend. Ruim een vijfde (22%) van de leerkrachten in de totale responsgroep gebruikte daarvoor een instrument dat niet met naam en toenaam in de vragenlijst genoemd was (zie tabel 15.14). De SVL is met een percentage van 16% het meest gebruikte instrument, op de voet gevolgd door de SCOL (13%) en Viseon (12%).

Tabel 15.14 Gebruik van instrumenten voor het vaststellen van sociale competentie

	Gebruikspercentage
SCOL (Sociale Competentie Observatielijst)	13
Viseon (Volginstrument sociaal-emotionele ontwikkeling)	12
Seol (het leerlingvolgsysteem van Leefstijl)	1
SVL (Schoolvragenlijst) of SAQI (School Attitude Questionnaire Internet)	16

De leerkrachten die een ander instrument gebruikten, hebben aangegeven welk instrument dat was. 'Kijk op sociale competentie' wordt door vijf leerkrachten gebruikt, de vragenlijst van de Kanjertraining door drie leerkrachten en de overige instrumenten door hooguit twee leerkrachten (zie tabel 15.15).

Tabel 15.15 Gebruik van instrumenten die niet met naam en toenaam in de vragenlijst vermeld zijn

Instrument	Aantal leerkrachten
Kijk op sociale competentie	5
Kanjertraining vragenlijst	3
LICOR	2
LMT Leermotivatietest	2
BOVO vragenlijst	1
EGGO	1
LVS van de methode de Vreedzame School	1
NIO	1
NPVJ	1
OPSEO	1
Sociogram	1
Sociogram KLATO	1
www.sociogram.nl	1
SVL behorend bij drempeltest	1
Veiligheidstermometer vragenlijst	1
Zelf gemaakt instrument n.a.v. CED groep op het gebied van opkomen voor jezelf	1
Zien	1

15.3.7 Relatie met sociale en cognitieve uitkomsten

Verondersteld wordt dat aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen de cognitieve en sociale opbrengsten ten goede komt. In een secundaire analyse is nagegaan in hoeverre er een relatie is tussen het vormingsaanbod op het gebied van sociale competentie en de onderwijsuitkomsten in het sociale en cognitieve domein. In de analyse zijn 71 variabelen van het vormingsaanbod in verband gebracht met 75 indicatoren van sociale en cognitieve competentie. Tabel 14.16 toont de verdeling van de absolute waarden van de correlaties (d.w.z. waarmee wordt aangegeven hoe ver de correlatie van nul aflight). Over de resultaten kunnen we kort zijn. Slechts 4% van de 5325 correlaties ligt buiten het bereik van $-.10$ en $.10$. Er kan dus niet worden aangetoond dat het vormingsaanbod zoals gemeten met deze vragenlijst ten koste gaat of ten goede komt aan de opbrengsten in het sociale en cognitieve domein.

Tabel 15.16 Verdeling van de correlaties tussen aanbod en de sociale en cognitieve opbrengsten (absolute waarden)

	Aantal correlaties	Percentage correlaties (absolute waarde)			
		< .10	Tussen .10 en .20	Tussen .20 en .30	Groter dan .30
Zelfbeeld	497	100			
Motivatie	497	98	2		
Sociale informatieverwerking	923	90	10	0	0
Sociaal en probleemgedrag	497	97	3		0
Burgerschapsattituden en -vaardigheden	781	99	1		
Zelfbeschermende denkfouten	639	98	1	0	
Morele ontwikkeling	568	96	3	0	
School- en klasklimaat	852	96	3	1	0
Leerprestaties	71	94	6		
Totaal	5325	96	3	0	0

15.4 Samenvatting en discussie

Van de 137 leerkrachten die met hun klas aan het onderzoek deelnamen, hebben er 135 (99%) de aanbodvragenlijst ingevuld.

De leerkrachten

Van de leerkrachten is 38% man en 62% vrouw. De gemiddelde leeftijd is veertig jaar.

De jongste tien procent is jonger dan 26 jaar en de oudste tien procent is 57 jaar of ouder.

De gemiddelde leerkracht is vijftien jaar werkzaam in het primair onderwijs, waarvan zeven jaar in groep acht. De tien procent met de minste onderwijservaring staat hooguit vier jaar voor de klas waarvan maximaal een jaar in groep acht. De tien procent met de meeste onderwijservaring staat 34 jaar of langer voor de klas waarvan ten minste zeventien jaar in groep acht.

Affiniteit met sociale competentie als onderwijsdoel is een belangrijke voorwaarde voor het effectief werken aan sociale competenties (Ten Dam & Volman, 1999). Vrijwel alle leerkrachten vinden het belangrijk of zeer belangrijk dat scholen aandacht besteden aan de sociaal-emotionele competenties van de leerlingen. Er is echter een kleine groep van tien procent die

dat zeer onbelangrijk vindt. De gemiddelde leerkracht heeft de laatste drie jaar 1.7 na- of bijscholingscursussen op het terrein van sociale competentie gevolgd. Van de leerkrachten volgde 28% de laatste drie jaar geen enkele cursus, 31% volgde er één, 15% twee, 15% drie en 12% vier of meer.

Voor de ontwikkeling van de sociale competenties van de leerlingen is het belangrijk dat de leerkracht zelf het goede voorbeeld geeft. De gemiddelde leerkracht waardeert de eigen sociale competenties met het cijfer 7.6. Slechts enkele leerkrachten geven zichzelf hiervoor een onvoldoende.

Het schoolbeleid

Van scholen wordt verwacht dat zij een beleid hebben op het gebied van sociale competentie. Volgens de leerkrachten kent 43% van de scholen een duidelijk beleid met betrekking tot het ontwikkelen en evalueren van de sociaal-emotionele competenties van de leerlingen (dat de basis vormt voor het planmatig werken aan sociale competentie in alle leerjaren en dat door het hele team wordt uitgevoerd).

Het snel en adequaat reageren op probleemgedrag zoals pesten en agressie is een van de kwaliteitscriteria waar de Inspectie in het toezicht op het onderwijs op let (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Volgens bijna tweederde (63%) van de leerkrachten is er op hun school sprake van een duidelijk beleid “met uitgangspunten, richtlijnen en regels voor het signaleren, voorkomen en aanpakken van probleemgedrag dat bij iedereen bekend is en dat door het hele team wordt uitgevoerd”. Op ruim de helft van de scholen wordt de veiligheidsbeleving van leerkrachten en leerlingen minste één keer in de twee jaar in kaart gebracht, maar op een kwart van de scholen gebeurt dat nooit.

Tijdbesteding aan sociale competentie

De leerkrachten is gevraagd hoe vaak zij in een gemiddelde schoolweek aandacht besteden aan een aantal sociale competenties die in de peiling bij leerlingen onderzocht zijn. Aspecten van sociale competentie waaraan leerkrachten gemiddeld vaker dan meerdere lessen per week aandacht besteden zijn ‘Werkhouding’, ‘Zelfstandigheid/initiatief nemen’ en ‘Sociale vaardigheden’. Daarna volgen: ‘Interesse en motivatie voor leren’, ‘Morele ontwikkeling’, ‘Zelfbeeld en zelfvertrouwen’, ‘Sociale cognitie’ en ‘Geloof of levensovertuiging’. Voor deze sociale opbrengsten ligt de gemiddelde tijdsbesteding tussen ‘een enkele les’ en ‘meerdere lessen per week’. De minste aandacht schenken leerkrachten naar eigen zeggen aan ‘Externaliserende problematiek’, ‘Aandachtstekort, hyperactiviteit en impulsiviteit’ en ‘Internaliserende problematiek’. Hieraan besteedt de gemiddelde leerkracht naar eigen zeggen ongeveer één les per week.

Gebruik van methoden en lesmateriaal

Leerkrachten kunnen de sociale competenties van de leerlingen verder ontwikkelen met een methode of met losse programma’s. Een methode biedt doelen, leerlijnen en lessen voor het hele leerjaar. Een los programma bestaat uit een project of een serie lessen over een bepaald onderwerp gedurende een korte periode. Van de leerkrachten gebruikt 24% noch een methode noch een of meer losse programma’s, 41% gebruikt alleen een methode, 16% gebruikt alleen losse programma’s en 19% gebruikt zowel een methode als een of meer losse programma’s. De gemiddelde leerkracht geeft ruim twee volledige lessen per maand met een methode. Het meest gebruikt worden: ‘Leefstijl’, ‘Kinderen en hun sociale en morele talenten’, ‘Kanjer methode’ en ‘De vreedzame school’. De gemiddelde leerkracht heeft in het schooljaar 2010-2011 tussen de drie en vier lessen met een of meer losse programma’s gegeven. Van de vele losse programma’s worden ‘Beter omgaan met jezelf en de ander’, ‘Soemokaarten’ en de restcategorie ‘Overige losse programma’s’ het meest gebruikt.

Behalve via volledige lessen kunnen leerkrachten ook tussen de bedrijven door aandacht schenken aan de sociale competenties van de leerlingen. Denk bijvoorbeeld aan het uitpraten van ruzies tussen leerlingen of het geven van een complimentje om het zelfbeeld te versterken. Dit kan zowel tijdens de lessen taal, rekenen en wereldoriëntatie als tijdens de pauzes plaatsvinden. Slechts één leerkracht (1%) zegt tussen de bedrijven door geen aandacht aan de sociale competenties van de leerlingen te besteden. Van de overige leerkrachten die dat wel doen, loopt de tijdbesteding zeer sterk uiteen. Een vijfde (20%) van alle leerkrachten besteedt er enkele minuten per dag aan, 36% een kwartier, 30% een half uur en 13% minimaal één uur.

Competentiebevorderende onderwijspraktijken

In de vragenlijst is op beperkte schaal aandacht besteed aan onderwijspraktijken die naar verwachting bevorderlijk zijn voor de ontwikkeling van sociale competentie (Ten Dam & Volman, 1999; Van Oenen, 2001).

De leerkrachten is gevraagd of zij in hun onderwijs in sociale competentie differentiatie toepassen. Bijna de helft van hen past geen differentiatie toe in de zin dat alle leerlingen hetzelfde programma doorlopen.

Werkvormen van samenwerkend leren bieden leerlingen naar verwachting meer gelegenheid tot het oefenen van sociale vaardigheden dan frontaal-klassikale en individuele werkvormen. Van de totale lestijd krijgen leerlingen 31% van de tijd klassikaal-frontaal onderwijs, 28% werken zij individueel, 17% in tweetallen, 16% in kleine groepjes van drie à vier leerlingen en 8% in grotere groepen van vijf à acht leerlingen.

Het planmatig werken aan sociale competenties betekent dat leerkrachten de sociale ontwikkeling van de leerlingen op de voet volgen met een leerlingvolgsysteem. In het schooljaar 2010-2011 is in twee derde van de klassen een test afgenomen om de sociaal-emotionele competenties van de leerlingen vast stellen. De Schoolvragenlijst (SVL) is het meest gebruikte instrument, op de voet gevolgd door de Sociale Competentie ObservatieLijst (SCOL) en het VolgInstrument Sociaal-Emotionele Ontwikkeling (VISEON).

Discussie

Leerkrachten blijken sociale competentie een warm hart toe te dragen. Slechts één op de tien leerkrachten vindt het onderwijzen van sociale competentie zeer onbelangrijk. Verder blijkt dat het aanbod in het sociale domein sterk van klas tot klas verschilt. De diversiteit van het vormingsaanbod komt onder meer tot uiting in het gebruik van methoden en losse programma's, de tijdbesteding aan sociale competentie, het gebruik van didactische werkvormen en de toetsing.

Verondersteld wordt dat aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen de sociale en cognitieve opbrengsten ten goede komt. Ander dan verwacht blijkt het vormingsaanbod niet samen te hangen met de uitkomsten in het sociale en cognitieve domein. Voor het ontbreken van de veronderstelde relatie zijn verschillende verklaringen te geven. Een van de vele mogelijke verklaring is dat het vormingsaanbod is vastgesteld met een vragenlijst waarvan de validiteit ongewis is. Een andere verklaring verwijst ernaar dat het aanbod en de uitkomsten slechts op één moment gemeten zijn. We kunnen slechts constateren in hoeverre de verschillen tussen klassen in vormingsaanbod samengaan met verschillen in uitkomsten, terwijl we eigenlijk zouden willen weten in hoeverre veranderingen in het vormingsaanbod veranderingen in de sociale en cognitieve uitkomsten teweegbrengen (en vice versa). Om de vraag naar het effect van het vormingsaanbod te kunnen beantwoorden is longitudinaal onderzoek volgens een experimentele opzet een meer geschikt middel. Het verdient daarbij aanbeveling het vormingsaanbod en de uitkomsten niet alleen vaker, maar ook met andere instrumenten zoals logboeken, klasobservatie en interviews in kaart te brengen.

16 Samenvatting en slotconclusie

16 Samenvatting en slotconclusie

Naast de cognitieve ontwikkeling heeft het onderwijs de opdracht de persoonlijke, sociale en morele ontwikkeling van leerlingen te bevorderen. De pedagogische opdracht is vastgelegd in de Wet op het primair onderwijs en de kerndoelen. Kort gezegd moet de school bijdragen aan het bereiken van de kerndoelen op het gebied van sociale competentie en de sociale integratie en het actieve burgerschap van de leerlingen bevorderen. De mate waarin scholen daarin slagen, is een belangrijke graadmeter voor de kwaliteit van het onderwijs in het sociale domein (al zijn de feitelijke opbrengsten natuurlijk een resultante van veel meer factoren dan alleen onderwijs). Onderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs is doorgaans eenzijdig gericht op de leerprestaties van de leerlingen. Over de opbrengsten in het sociale domein is veel minder bekend. Op dit moment zijn hierover geen actuele cijfers beschikbaar die een integraal beeld geven. Aan de hand van 66 indicatoren hebben wij in deze publicatie verslag gedaan van een landelijk representatief onderzoek naar de sociale opbrengsten in het onderwijs, de Peiling Sociale Competentie (PSC) geheten. Het onderzoek is uitgevoerd in het kader van de Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau (PPON). De gegevens zijn verzameld in het voorjaar van 2011 bij 137 klassen en 2658 leerlingen uit het laatste leerjaar van het reguliere basisonderwijs.

Doel van de niveaupeiling

De Peiling Sociale Competentie heeft tot doel een antwoord te geven op de volgende vragen:

- Hoe is het gesteld met de opbrengsten in het sociale domein?
- In hoeverre bereiken verschillende groepen scholen en leerlingen daarin een verschillend niveau?
- Hoe geven scholen het onderwijsaanbod in het sociale domein vorm?
- In hoeverre hangt dat aanbod samen met de sociale opbrengsten?

Sociale competentie is een weerbarstig onderzoeksterrein waarmee nog weinig ervaring is opgedaan. De Peiling Sociale Competentie is daarom ook een haalbaarheidsstudie. Een belangrijke aanvullende onderzoeksvraag is in hoeverre het mogelijk is een set indicatoren te ontwikkelen waarmee de opbrengsten in het sociale domein op een betrouwbare, valide en efficiënte manier vastgesteld kunnen worden (en waarmee over enkele jaren kan worden vastgesteld of het niveau gelijk gebleven is dan wel vooruit of achteruit is gegaan).

De bruikbaarheid van een niveaupeiling moet ook uit blijken uit de mate waarin de onderzoeksresultaten geïnterpreteerd en gewaardeerd kunnen worden. Anders dan in het cognitieve domein ontbreken algemeen geaccepteerde normen voor het interpreteren van de uitkomsten als volledig onproblematisch, mogelijk problematisch of vrijwel zeker problematisch. Het onderzoek heeft ook tot doel een serie statistische en inhoudelijke normen op te leveren die de interpretatie en waardering van de resultaten kunnen faciliteren.

Keuze van domeinen en aspecten

Op basis van een literatuurstudie is een keuze gemaakt voor drie hoofddomeinen van de sociale opbrengsten in het onderwijs, te weten Sociale Competentie, Burgerschap en Morele Ontwikkeling. Het domein Sociale Competentie is met de volgende aspecten in het onderzoek vertegenwoordigd:

- Zelfwaardering, zelfbeeld en zelfstandigheid;
- Intrinsieke en extrinsieke motivatie;
- Sociale informatieverwerking;
- Sociaal (probleem)gedrag.

Het domein Burgerschap is met de volgende aspecten vertegenwoordigd:

- Burgerschapsattituden: Ieders stem willen horen, Kritische bijdrage willen leveren, Attitude maatschappelijk verantwoord handelen, Attitude omgaan met conflicten en Attitude omgaan met verschillen tussen mensen;
- Burgerschapsvaardigheden: Eigen standpunt naar voren kunnen brengen, Naar standpunten van anderen kunnen luisteren, Maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten en Omgaan met verschillen tussen mensen.

Het domein Morele Ontwikkeling is met de volgende aspecten vertegenwoordigd:

- Inlevingsvermogen;
- Zelfbeschermende denkfouten;
- Houding ten opzichte van normoverschrijdend gedrag;
- Moreel oordelen en rechtvaardigen;
- Moreel redeneren.

Voor deze elf aspecten is gekozen omdat ze een belangrijke plaats innemen in de theorievorming over sociale en morele ontwikkeling, een belangrijk onderwijsdoel vertegenwoordigen, een aandachtspunt vormen in het toezicht van de Inspectie, veelvuldig voorkomen in veelgebruikte meetinstrumenten en/of door deskundigen als belangrijk en haalbaar worden beschouwd.

Keuze van onderzoeksmethoden en indicatoren

Mede op basis van de adviezen van de geraadpleegde deskundigen is gebruik gemaakt van de volgende typen instrumenten: vragenlijsten en vignetten voor de leerlingen, gestandaardiseerde interviews voor de leerlingen en een gedragsbeoordelingslijst en een vragenlijst voor de leerkrachten. Voor elk van de gekozen aspecten zijn één of meer indicatoren ontwikkeld die samen een beeld geven van de opbrengsten in het sociale domein. Voor vrijwel elke indicator is een schaal samengesteld aan de hand waarvan de sociale opbrengsten in groep acht van het basisonderwijs beschreven zijn.

Vooronderzoek

In een vooronderzoek zijn alle meetinstrumenten via cognitieve interviews volgens de hardop-denkmethode bij leerlingen uitgetoetst en waar nodig op grond van de bevindingen bijgesteld. De cognitieve interviews zijn uitgevoerd door een ervaren ontwikkelingspsycholoog en een student van een pedagogische academie. In totaal waren dertig leerlingen van zes verschillende scholen bij het vooronderzoek betrokken.

De uitvoering van het onderzoek

Van de zeshonderd voor deelname benaderde scholen zegden er 111 (19%) hun medewerking toe. De afname van de vragenlijsten, vignetten en interviews vond plaats in de maanden mei en juni van 2011. De afname is verzorgd door PABO-studenten die daartoe een intensieve training ontvingen. Alle 137 ingeschreven klassen hebben daadwerkelijk aan het onderzoek deelgenomen. Van de 2658 ingeschreven leerlingen hebben er 2593 (98%) een of meer vragenlijsten en vignetten gemaakt. De proefleiders die de klassikale afname van de vragenlijsten en vignetten begeleidden, hebben ook de afname van het Interview Sociale Informatieverwerking (SIV) verzorgd. Van de 555 geplande interviews zijn er 549 (99%) daadwerkelijk gehouden. Alle 137 leerkrachten hebben de gedragsbeoordelingslijst voor ten minste vijf van hun leerlingen ingevuld en 135 van hen (99%) hebben de vragenlijst over het vormingsaanbod ingevuld.

Van de zeshonderd voor deelname benaderde scholen heeft slechts negentien procent daadwerkelijk aan het onderzoek deelgenomen. Hoewel niet ongebruikelijk voor grootschalig

peilingsonderzoek in Nederland moet dit responspercentage als zeer laag worden beschouwd. De lage respons roept de vraag op naar de representativiteit van de gegevens. De representativiteit van de responsgroep van scholen is onderzocht door de verdeling naar provincie en het opleidingsniveau van de ouders in de responsgroep te vergelijken met die in de populatie. De representativiteit van de responsgroep van leerlingen is onderzocht aan de hand van de verdeling van de leerlingen naar geslacht, leeftijd, de standaardscore op de Eindtoets Basisonderwijs, het advies van de leerkracht met betrekking tot het meest geschikte brugklatype, het opleidingsniveau van de ouders (leerlingengewicht) en de verblijfsduur in Nederland. De responsgroep van de Peiling Sociale Competentie bevat naar verhouding iets meer meisjes. Daarentegen wijkt de verdeling naar leeftijd, leerprestaties, leerkrachtadvies, opleidingsniveau van de ouders en verblijfsduur niet of vrijwel niet af van de landelijke verdeling. Ondanks de beperkte bereidwilligheid van scholen om aan het onderzoek mee te doen vormt de groep deelnemende scholen en leerlingen een representatieve afspiegeling van de populatie van scholen en leerlingen in groep acht van het basisonderwijs.

De haalbaarheid van een niveaupeiling in het sociale domein

De betrouwbaarheid (interne consistentie) van de indicatoren blijkt voor het doel van een landelijke niveaupeiling vrijwel altijd ruimschoots voldoende. De analyse van de interne structuur geeft slechts bij twee instrumenten aanleiding tot twijfel aan de begripsvaliditeit van de meting. De relaties tussen de instrumenten onderling zijn lang niet altijd sterk, maar vrijwel altijd goed interpreteerbaar.

De deelnamebereidheid van de scholen was zoals gezegd laag, maar de scholen, leerkrachten en leerlingen die daartoe wel bereid waren hebben vrijwel zonder uitzondering volledig aan het onderzoek meegedaan. De afname van de vragenlijsten, vignetten, gedragsbeoordelingslijsten en interviews op de scholen is zonder problemen verlopen, de leerlingen zijn niet in tijdnood gekomen en de dataset bevat relatief weinig ontbrekende gegevens.

Al met al heeft het onderzoek een set indicatoren opgeleverd waarmee de ontwikkelingen van de opbrengsten in het sociale domein in de tijd gevolgd kunnen worden. Zo gezien blijkt grootschalig landelijk peilingsonderzoek naar de opbrengsten in het sociale domein dus haalbaar.

De bruikbaarheid van een niveaupeiling moet ook uit blijken uit de mate waarin de onderzoeksresultaten geïnterpreteerd en gewaardeerd kunnen worden. Dit roept de vraag op in hoeverre het bereikte niveau voldoende is gezien de kerndoelen en de pedagogische opdracht van het onderwijs. Voor de meeste indicatoren waren er bij aanvang van het project nog geen landelijk representatieve normen beschikbaar. Voor PPON zijn normen van groot belang omdat ze een ijkpunt vormen voor het vaststellen van eventuele veranderingen in de opbrengsten over een reeks van jaren. Wij hebben op twee manieren getracht een eerste bijdrage aan de ontwikkeling van normen te leveren. In de eerste plaats zijn voor elke indicator behalve het gemiddelde en de standaarddeviatie ook de percentielpunten P10, P25, P75 en P90 gerapporteerd. Deze scores op de schaal geven de percentages leerlingen in de landelijke normgroep die een lagere score behaald hebben dan de desbetreffende schaalscore. Zo geeft het percentielpunt P10 aan wat het niveau is van de tien procent leerlingen waarvan het sociaal functioneren het sterkst achterblijft in vergelijking met de andere leerlingen.

Behalve deze zuiver statistische normen hebben wij ook een inhoudelijk norm bepaald. Wij hebben geprobeerd deze norm te baseren op de ernst van de problemen in het alledaagse functioneren zoals deze in het onderzoek zijn vastgesteld. Zo is de groep leerlingen die vaker dan drie of vier dagen in de week onder depressieve symptomen te leiden heeft als mogelijk problematisch beschouwd. Voor vrijwel elke indicator is het percentage leerlingen bepaald waarvan het sociale functioneren als problematisch beschouwd kan worden en die mogelijk extra aandacht en begeleiding behoeven.

Zoals alle normen zijn onze voorlopige normen tot op zekere hoogte arbitrair. Het is nog te vroeg om al een oordeel over de bruikbaarheid ervan te kunnen geven. Onze voorlopige normen zullen naar verwachting een rol spelen in het zogeheten standaardenonderzoek dat op een later tijdstip gehouden zal worden. In PPOON vormen standaarden een kwalitatief referentiekader om ontwikkelingen in het niveau van de cognitieve en sociale opbrengsten over een reeks van jaren te kunnen volgen. De centrale vraagstelling van het standaardenonderzoek voor de Peiling Sociale Competentie is: 'Welk niveau zouden de leerlingen aan het einde van het basisonderwijs moeten bereiken in het licht van de kerndoelen en de pedagogische opdracht van het onderwijs?'. De deskundigen bepalen daarbij twee standaarden (Van der Schoot, 2001). De standaard Voldoende beschrijft het niveau dat door 70% tot 75% van de leerlingen bereikt zou moeten worden en de standaard Minimum het niveau dat voor 90% tot 95% van hen haalbaar zou moeten zijn. Het standaardenonderzoek zal uitwijzen in hoeverre onze voorlopige normen door ter zake deskundigen gedeeld worden of dat de scheidslijn tussen bijvoorbeeld volledig onproblematisch en mogelijk problematisch sociaal functioneren elders gelegd moet worden.

In het vervolg van dit hoofdstuk vatten wij de belangrijkste inhoudelijke resultaten van het onderzoek samen. Wij beschrijven niet alleen de opbrengsten in de populatie als geheel, maar besteden ook aandacht aan verschillen tussen groepen leerlingen. Voor een beschrijving van de betrouwbaarheid en validiteit van de indicatoren, de verschillen tussen klassen en de relaties tussen instrumenten onderling wordt verwezen naar de voorgaande hoofdstukken 4 tot en met 15. Daarin is ook uiteengezet hoe de inhoudelijke normen precies geconstrueerd zijn.

Zelfbeeld, zelfvertrouwen en zelfstandigheid

Het bevorderen van een positief en realistisch zelfbeeld is een belangrijk doel van onderwijs in het sociale domein. Leerkrachten kunnen ertoe bijdragen dat leerlingen een positief zelfbeeld en een gezond zelfvertrouwen ontwikkelen, zodat zij zelfstandig kunnen en durven leren. Dat kan bijvoorbeeld door de taken zo in te richten dat alle leerlingen succeservaringen opdoen die zij aan zichzelf kunnen toeschrijven, door fouten ook als leermomenten te zien, door regelmatig beloningen en complimentjes te geven, door de nadruk te leggen op samenwerking in plaats van competitie en individuele prestaties, door positieve verwachtingen van leerlingen te hebben en door realistische eisen aan hen te stellen. Scholen kunnen ertoe bijdragen dat een negatief zelfbeeld niet tot ernstige problemen leidt, bijvoorbeeld door een positief, veilig en ordelijk schoolklimaat te scheppen, leerlingen goed te begeleiden en een beleid te voeren waarin gedragsproblemen snel gesignaleerd en behandeld worden. Het volgende overzicht bevat een beschrijving van de indicatoren waarmee het zelfbeeld van de leerlingen is vastgesteld. De rechter kolom geeft per indicator het percentage leerlingen in de landelijke normgroep waarvan het sociale functioneren volgens onze voorlopige inhoudelijke norm als problematisch beschouwd zou kunnen worden.

Indicator	Omschrijving	Percentage
Algemene zelfwaardering	De mate waarin de leerlingen zichzelf accepteren en een positief gevoel van eigenwaarde hebben.	2%
Acceptatie door leeftijdsgenoten	De mate waarin de leerlingen zich geaccepteerd voelen door leeftijdsgenoten.	6%
Sociale vaardigheden	De mate waarin de leerlingen een positief beeld hebben van de eigen sociale vaardigheden.	9%
Zelfvertrouwen in schoolse taken	De mate waarin de leerlingen vertrouwen hebben in het uitvoeren van opdrachten op school.	5%
Zelfbeeld lezen	De mate waarin de leerlingen een positief beeld hebben van de eigen competentie in lezen.	10%
Zelfbeeld rekenen	De mate waarin de leerlingen een positief beeld hebben van de eigen competentie in rekenen.	21%
Zelfstandigheid en initiatief	Het oordeel van de leerkracht over de mate waarin de leerling in de lessen zelfstandig werkt, initiatief neemt en problemen eerst zelf probeert op te lossen.	3%

De overgrote meerderheid van de leerlingen blijkt een positief tot zeer positief beeld van zichzelf te hebben. Dit geldt voor de algemene zelfwaardering, het sociale zelfbeeld en het zelfvertrouwen in schoolse taken. Het beeld van de eigen competenties in lezen en rekenen vormt wat dit betreft een uitzondering. Leerlingen blijken sterk te verschillen in het beeld dat zij hebben van de eigen vaardigheden in lezen en rekenen. Voor beide aspecten van het cognitieve zelfbeeld geldt dat een grote groep leerlingen die de eigen competenties als zeer hoog ervaart en er een eveneens grote groep is die de eigen competenties als zeer laag inschat. Leerkrachten zijn van oordeel dat de gemiddelde leerling in meerdere lessen per week zelfstandig werkt, initiatief neemt en probeert om problemen eerst zelf op te lossen. Echter, zo'n tien procent vertoont dat gedrag nooit of minder dan een enkele les per week.

De score die een leerling behaalt, krijgt meer betekenis wanneer die score niet alleen vergeleken wordt met de scores van andere leerlingen, maar ook met een inhoudelijke standaard. Voor zover ons bekend zijn er nog geen algemeen geaccepteerde normen om het zelfbeeld van leerlingen uit groep acht als volledig onproblematisch, mogelijk problematisch of vrijwel zeker problematisch te interpreteren. Bij gebrek aan beter hebben wij daarom zelf een voorlopige inhoudelijke norm opgesteld (zie hoofdstuk 4). De percentages leerlingen met een mogelijk problematisch laag zelfbeeld zijn het kleinst voor de algemene zelfwaardering (2%) gevolgd door het zelfvertrouwen in schoolse taken (5%) en de beide indicatoren van het sociale zelfbeeld (6% en 9%). Opvallend zijn de relatief hoge percentages voor de negatieve beleving van de eigen competentie in lezen en rekenen (respectievelijk 10% en 21%).

Verschillen tussen groepen leerlingen

De verschillen tussen jongens en meisjes in zelfbeeld zijn over het algemeen klein. Een uitzondering is de competentiebeleving van lezen en rekenen. Jongens vinden zichzelf veel competentier in rekenen en meisjes in lezen. Dit verschil in competentiebeleving lijkt veel groter dan het verschil in de objectieve leerprestaties rechtvaardigt (Bügel, Alberts & Zwitser, 2012).

Daarnaast hebben jongens volgens hun leerkrachten wat meer dan meisjes de neiging om hun eigen mogelijkheden en prestaties te overschatten. Meisjes lijken met andere woorden een realistischer zelfbeeld te hebben dan jongens. Tot slot hebben jongens volgens de leerkrachten wat meer zelfvertrouwen dan meisjes.

Leerlingen die wel eens zijn blijven zitten hebben minder zelfvertrouwen in schoolse taken en schatten hun competentie in lezen en rekenen lager in dan leerlingen met een ononderbroken schoolloopbaan. Leerkrachten beoordelen zittenblijvers als minder zelfstandig dan niet-zittenblijvers.

In vergelijking met kinderen van hoog opgeleide ouders hebben kinderen van middelmatig opgeleide ouders een wat negatiever beeld van hun eigen competentie in lezen. De leerkrachtoordelen geven het volgende beeld te zien. Kinderen van middelmatig opgeleide ouders zijn volgens hun leerkrachten minder zelfstandig en hebben minder zelfvertrouwen dan kinderen van hoog opgeleide ouders

In vergelijking met kinderen van hoog opgeleide ouders voelen kinderen van laag opgeleide ouders zich wat meer gewaardeerd door leeftijdgenoten en hebben zij wat meer zelfvertrouwen in schoolse taken. Volgens de leerkrachten zijn kinderen van laag opgeleide ouders wat minder zelfstandig dan kinderen van hoog opgeleide ouders, maar hebben zij niet minder zelfvertrouwen. Kinderen van laag opgeleide ouders hebben volgens hen sterker de neiging hun eigen mogelijkheden en prestaties te overschatten dan kinderen van hoog opgeleide ouders.

Allochtone leerlingen rapporteren meer zelfvertrouwen in schoolse taken en hebben een optimistischer beeld van hun competentie in rekenen dan allochtone leerlingen. Dit geldt in het bijzonder voor leerlingen die thuis (ook) een taal van Turkije of Noord-Afrika spreken en voor de specifieke groep leerlingen met een Islamitisch geloof. Volgens hun leerkrachten hebben allochtone leerlingen sterker de neiging om hun eigen mogelijkheden en prestaties te overschatten dan autochtone leerlingen.

Kinderen uit onvolledige gezinnen hebben minder zelfvertrouwen in schoolse taken en een negatievere beleving van de eigen competentie in rekenen dan kinderen uit volledige gezinnen. Daarnaast gedragen zij zich volgens hun leerkrachten in de lessen minder zelfstandig dan leerlingen waarvan beide ouders thuis aanwezig zijn.

Intrinsieke en extrinsieke motivatie

Intrinsiek gemotiveerde leerlingen voeren taken uit omdat zij daar plezier in beleven, zonder dat zij daartoe gedwongen worden en zonder dat daar een externe beloning of een straf tegenover staat. Daarentegen voeren extrinsiek gemotiveerde leerlingen taken niet zozeer uit omdat zij daar zelf plezier in beleven of omdat zij dat zelf graag willen. Zij doen dat vooral om een beloning te ontvangen of straf te vermijden.

De Peiling Sociale Competentie is gehouden aan het einde van het laatste schooljaar van het primair onderwijs. Deze periode is voor leerlingen cruciaal. Dan wordt namelijk bepaald naar welke school voor voortgezet onderwijs zij zullen gaan. Van basisscholen wordt verwacht dat zij leerlingen goed voorbereiden op hun verblijf in het voortgezet onderwijs. Daartoe behoort ook dat de leerlingen met een positieve motivatie naar het voortgezet onderwijs gaan. Dit is natuurlijk niet alleen de verantwoordelijkheid van de school en de leerkracht, maar ook van de ouders en de leerling zelf. Het volgende overzicht bevat een beschrijving van de indicatoren waarmee de motivatie van de leerlingen is vastgesteld. De rechter kolom geeft per indicator het percentage leerlingen in de landelijke normgroep waarvan het sociale functioneren volgens onze voorlopige inhoudelijke norm als problematisch beschouwd kan worden.

Indicator	Omschrijving	Percentage
Algemene motivatie voor leren	De mate waarin de leerlingen zich inzetten voor leren en ondanks tegenslag en teleurstelling toch doorzetten.	3%
Intrinsieke motivatie voor lezen	De mate waarin de leerlingen geïnteresseerd zijn en plezier hebben in lezen.	30%
Intrinsieke motivatie voor rekenen	De mate waarin de leerlingen geïnteresseerd zijn en plezier hebben in rekenen.	40%
Intrinsieke prestatie-motivatie voor het voortgezet onderwijs	De mate waarin leerlingen van plan zijn hun best te gaan doen voor school en dat willen doen vanuit intrinsieke en persoonlijke motieven, bijvoorbeeld omdat zij nieuwsgierig zijn, zoveel mogelijk te weten willen komen, het leuk vinden om hun best te doen, later veel geld willen verdienen, leiding willen geven aan andere mensen of later een goed leven willen hebben.	0%
Extrinsieke prestatie-motivatie voor het voortgezet onderwijs	De mate waarin leerlingen het gevoel hebben dat zij naar het voortgezet onderwijs MOETEN omdat hun ouders of leerkrachten dat nu eenmaal willen, er anders problemen met ouders of leerkrachten ontstaan, de ouders en leerkrachten dat nu eenmaal verwachten of anders teleurgesteld zouden zijn.	14%
De interesse voor leren	Het oordeel van de leerkracht over de mate waarin de leerlingen geïnteresseerd zijn in leren, lezen en rekenen.	10%
De motivatie voor leren	Het oordeel van de leerkracht over de mate waarin de leerlingen gemotiveerd zijn voor leren.	10%

De overgrote meerderheid van de leerlingen blijkt sterk voor leren gemotiveerd te zijn. Dit geldt zowel voor de algemene motivatie voor leren als de intrinsieke motivatie voor lezen en rekenen. Wel beleven relatief veel leerlingen naar eigen zeggen geen of weinig plezier in lezen en rekenen. Volgens onze inhoudelijke norm gaat het bij de intrinsieke motivatie voor lezen om dertig procent en bij rekenen om veertig procent van de leerlingen. Vooralsnog beschouwen wij de zeer lage motivatie voor lezen en rekenen van deze groepen leerlingen als problematisch.

Nagenoeg alle leerlingen hebben een sterke intrinsieke motivatie om het volgend schooljaar in het voortgezet onderwijs te presteren. Volgens onze voorlopige inhoudelijk norm beschikt nul procent van de leerlingen over een abnormaal lage en mogelijke problematische intrinsieke prestatie-motivatie voor het voortgezet onderwijs. Op een enkele uitzondering na zijn allen van plan om hun best te gaan doen voor school en vrijwel allen willen dat doen vanuit intrinsieke en persoonlijke motieven.

Met betrekking tot de extrinsieke, niet-autonome prestatie-motivatie voor het voortgezet onderwijs hebben weinig leerlingen het gevoel dat zij hun best moeten doen om problemen met of teleurstelling van ouders of leerkrachten te voorkomen of omdat deze dat nu eenmaal willen of van hen verwachten. Volgens onze voorlopige inhoudelijke norm ervaart veertien procent uitzonderlijk weinig druk van buitenaf om in het voortgezet onderwijs te presteren. De tegenhanger van een te zwakke motivatie is een te sterke motivatie. Vooral bij de extrinsieke prestatie-motivatie voor het voortgezet onderwijs zou een te hoge omgevingsdruk verlamdend kunnen werken (bijvoorbeeld als ouders onrealistisch hoge prestatieverwachting hebben en

hun kind te veel pushen). Volgens onze voorlopige inhoudelijke norm ervaart drie procent van de leerlingen een extreem hoge externe druk om in het voortgezet onderwijs te presteren.

Verschillen tussen groepen leerlingen

Meisjes zijn duidelijk sterker gemotiveerd voor lezen, terwijl jongens een wat sterkere motivatie voor rekenen hebben. Uit de leerkrachtoordelen blijkt dat meisjes meer geïnteresseerd zijn in leren en daarvoor ook meer gemotiveerd zijn. De intrinsieke en extrinsieke motivatie om in het voortgezet onderwijs te presteren is in beide groepen ongeveer even hoog.

Kinderen van laag opgeleide ouders beschikken in vergelijking met kinderen van hoog opgeleide ouders over een veel sterkere intrinsieke motivatie om in het voortgezet onderwijs hun best te gaan doen, tonen naar eigen zeggen bij het leren meer inzet en volharding, zijn meer gemotiveerd voor rekenen en ervaren ook een sterkere externe druk om in het voortgezet onderwijs goed te presteren. De oordelen van de leerkracht lijken hiermee op gespannen voet te staan. Volgens de leerkrachten hebben kinderen van laag opgeleide ouders juist minder interesse voor leren, lezen en rekenen en zijn zij minder sterk gemotiveerd om te leren dan kinderen van hoog opgeleide ouders.

In vergelijking met leerlingen die thuis alleen Nederlands spreken, zijn leerlingen die thuis (ook) een andere taal spreken veel sterker intrinsiek gemotiveerd om in het voortgezet onderwijs te presteren; tegelijkertijd ervaren zij een sterkere externe druk om daar goed te presteren en zijn zij sterker intrinsiek gemotiveerd voor het vakgebied rekenen. Ditzelfde patroon zien we terug bij de groepen leerlingen die thuis (ook) een taal van Turkije of Noord-Afrika spreken, de groep leerlingen waarvan minste één van de ouders in een ander land dan Nederland geboren is en de groep leerlingen met een Islamitisch geloof. Kennelijk gaat de hogere externe prestatie-motivatie van allochtone leerlingen niet ten koste van hun intrinsieke prestatiemotivatie voor het voortgezet onderwijs. De veel sterkere intrinsieke prestatiemotivatie voor het voortgezet onderwijs van allochtone leerlingen wekt enige verbazing. Op basis van hun gemiddeld wat lagere leerprestaties zou men eerder een lagere intrinsieke prestatiemotivatie verwacht hebben. Een hogere extrinsieke prestatiemotivatie is ook gevonden in het onderzoek van Verkuyten, Thijs & Canatan (2001) bij leerlingen met een Turkse achtergrond. Een mogelijke verklaring is hun collectivistische cultuur waarin groepsverwachtingen en hechte familiebanden meer centraal staan dan in een individualistische cultuur (Huiberts, Vollebergh & Meeus, 1999).

Volgens hun leerkrachten hebben kinderen uit een volledig gezin meer interesse voor leren en zijn daarvoor sterker gemotiveerd dan kinderen die leven in een onvolledig gezin zonder vader en/of moeder.

Sociale informatieverwerking

De manier waarop leerlingen sociale informatie verwerken, hangt samen met verschillende vormen van sociale problematiek en probleemgedrag. Uit onderzoek komt naar voren dat een gebrekkige sociale informatieverwerking een belangrijke oorzaak kan zijn van antisociaal gedrag. Leerlingen met een achterstand interpreteren de reacties van anderen eerder als vijandig, hebben een beperkter en minder adequaat repertoire aan gedragsmogelijkheden en kiezen sneller voor een agressieve reactie.

De vaardigheid in het verwerken van sociale informatie van basisschoolleerlingen is vastgesteld met het Interview Sociale Informatieverwerking (SIV). De SIV bevat vijf opdrachten, ook wel vignetten genoemd. Elke opdracht bestaat uit een verhaaltje met daarbij dertien vragen. De dertien vragen gaan over het interpreteren en reguleren van de eigen emoties (boosheid, verdriet), het toekennen van emoties en bedoelingen aan de ander, de keuze van een reactie en het evalueren van agressieve en prosociale reacties. De verhaaltjes beschrijven alledaagse sociale situaties waarin een kind door een leeftijdgenoot gestoord of benadeeld wordt. De situaties zijn zo omschreven dat niet duidelijk is wat de emoties en bedoelingen van de vermeende dader zijn. Onderzoek heeft laten zien dat er een duidelijke relatie is tussen wat

leerlingen zeggen te doen in dit soort hypothetische situaties en wat zij daadwerkelijk doen in 'echte' sociale situaties. De essentie van de vijf verhaaltjes vatten we hieronder kort samen.

Verhaaltje	Beknopte omschrijving
1 Hut	Je bent een hut aan het bouwen, een jongen/meisje legt een veel te grote tak op het dak en je hele hut stort in.
2 Limonade	Een jongen/meisje stoot van achteren tegen je aan en alle limonade klotst opeens in je gezicht.
3 Dier van klei	Je bent een dier aan het kleien, een jongen/meisje stoot tegen je arm, het dier glipt uit je handen en valt kapot.
4 Tikkertje	Bij het tikkertje spelen raakt een jongen/meisje jou zo hard dat je valt en je knieën helemaal geschaafd zijn.
5 Overblijven	Een jongen/meisje stoot tegen je aan, je krijgt allemaal melk over je heen en je broek en brood zijn helemaal nat.

Nadat de proefleider het verhaaltje had voorgelezen, beantwoordde de leerling vragen over de emoties van het vermeende slachtoffer en de emoties en bedoelingen van de vermeende dader. Vervolgens werd gevraagd hoe hij of zij zelf gereageerd zou hebben. Tot slot legde de proefleider de leerling een agressieve en een neutrale of pro sociale reactie voor, met het verzoek aan te geven in hoeverre hij of zij dat een goede reactie vond.

De vaardigheden in het verwerken van sociale informatie laten over het algemeen weinig te wensen over. De sociale situaties waarin de leerling door een vermeende dader gestoord of benadeeld wordt, leiden maar zelden tot onredelijke boosheid of bovenmatig verdriet. Als de leerling gevraagd wordt iets te bedenken om zich weer beter te voelen, voeren proactieve reacties de boventoon boven agressieve reacties.

Gevraagd naar de emoties van de vermeende dader denken slechts zeer weinig leerlingen dat deze uit boosheid handelde of blij is met het veroorzaakte leed; vrijwel iedereen vermoedt dat de dader zich schuldig voelt, zich schaamt, boos is op zichzelf of verdrietig is om wat hij of zij het slachtoffer heeft aangedaan.

Gevraagd naar de bedoelingen van de dader, denkt de overgrote meerderheid dat deze het per ongeluk deed en slechts een klein deel vermoedt boze opzet.

De leerlingen is ook gevraagd hoe zij in werkelijkheid gereageerd zouden hebben. Afhankelijk van de sociale situatie zegt tussen de 76% en 85% van de leerlingen niets concreets gedaan te hebben. Zij proberen bijvoorbeeld het probleem te negeren, suggereren (het begin van) een oplossing, informeren op een niet beschuldigende manier naar de emotie of bedoeling van de ander of roepen de leerkracht om hulp. De overige leerlingen geven blijk van milde of ernstige vormen van agressie, waarbij milde agressie veel vaker voorkomt dan ernstige materiële of fysieke agressie (afhankelijk van de sociale situatie bij 1% tot 7% van de leerlingen).

Tot slot kan de overgrote meerderheid van de leerlingen geen enkele waardering opbrengen voor agressieve reacties, terwijl het tegenovergestelde geldt voor proactieve en neutrale reacties.

Verschillen tussen groepen leerlingen

Meisjes ervaren in sociale situaties waarin de bedoeling van de vermeende dader niet duidelijk is minder boosheid en meer verdriet dan jongens. Daarnaast schrijven meisjes de ander wat

minder gevoelens van verdriet en angst toe en denken zij vaker dat deze zich schuldig voelt, zich schaamt of boos op zichzelf is. Tot slot kiezen meisjes minder vaak voor een agressieve reactie en hebben zij minder waardering voor zowel agressieve als proactieve reacties.

Zittenblijvers kiezen iets vaker voor een agressieve reactie en hebben daar ook meer waardering voor dan niet-zittenblijvers.

In vergelijking met kinderen van hoog opgeleide ouders ervaren kinderen van laag opgeleide ouders bij zichzelf meer boosheid. Verder denken zij vaker dat de vermeende dader verdrietig of angstig is en minder vaak dat deze zich schuldig voelt, zich schaamt of boos op zichzelf is.

Ook denken kinderen van laag opgeleide ouders vaker dat de vermeende dader boos is of blij is vanwege het aangedane leed. Met betrekking tot emotieregulering – het omgaan met gevoelens van boosheid en verdriet – bedenken zij minder vaak proactieve reacties om zich beter te voelen en vinden zij vaker dat de ander daartoe iets moet doen. Tot slot kiezen kinderen van laag opgeleide ouders vaker voor een agressieve reactie en hebben zij meer waardering voor een agressieve reactie en minder waardering voor een proactieve reactie dan kinderen van hoog opgeleide ouders.

Kinderen die thuis (ook) een taal van Turkije spreken, ervaren in vergelijking met kinderen die deze taal thuis niet spreken meer boosheid en meer verdriet. Verder denken zij vaker dat de ander verdrietig of angstig is en minder vaak dat deze zich schuldig voelt, zich schaamt of boos is op zichzelf. Tot slot interpreteren zij de bedoeling van de ander vaker als opzettelijk of gemeen.

Kinderen die thuis (ook) een taal van Noord-Afrika spreken, ervaren in vergelijking met kinderen die deze taal thuis niet spreken wat meer boosheid. Tevens kennen zij de vermeende dader niet alleen meer boosheid toe, maar ook meer blijheid vanwege het veroorzaakte leed. Daarnaast kiezen zij wat vaker voor een agressieve reactie, hebben zij meer waardering voor een agressieve reactie en minder waardering voor een proactieve reactie.

Kinderen uit onvolledige gezinnen waarin vader en/of moeder ontbreekt, ervaren zelf minder verdriet en kennen de ander minder verdriet toe dan kinderen uit volledige gezinnen.

De sociale informatieverwerking van gelovige leerlingen verschilt niet van die van niet-gelovige leerlingen.

Kinderen met een specifiek Islamitisch geloof ervaren bij zichzelf wat meer boosheid als hun iets wordt aangedaan dan kinderen zonder geloof of met een niet-Islamitisch geloof. Ook denken zij iets vaker dat de vermeende dader boos op hen is en interpreteren zij zijn of haar bedoelingen wat vaker als opzettelijk en gemeen. Tot slot kiezen Islamitische leerlingen vaker voor een agressieve reactie, hebben zij meer waardering voor een agressieve reactie en minder waardering voor een proactieve reactie.

Sociaal gedrag

Prosociaal gedrag wordt algemeen als een belangrijke indicator van sociale competentie beschouwd. Een gebrek aan sociale competentie kan zich uiten in probleemgedrag.

De afwezigheid van ernstig probleemgedrag is een van de kenmerken van een gezonde sociale en emotionele ontwikkeling. In de dagelijkse lespraktijk hebben leerkrachten en leerlingen in meer of mindere mate met probleemgedrag te maken. Dat kan het lesgeven bemoeilijken en in sommige gevallen zelfs onmogelijk maken. Kinderen met sociaal-emotionele problemen zijn vaak druk, agressief en oppositioneel, of juist teruggetrokken, angstig en depressief.

Velen hinderen niet alleen anderen, maar ondervinden ook zelf hinder van hun gedrag in de zin dat zij door andere kinderen worden gepest, gemeden of afgewezen. Het volgende overzicht bevat een beschrijving van de indicatoren waarmee het sociale gedrag van de leerlingen is vastgesteld. De kolom 'Percentage' geeft per indicator het percentage leerlingen in de landelijke normgroep waarvan het sociale functioneren volgens onze voorlopige inhoudelijke norm als problematisch beschouwd kan worden. De meest rechter kolom geeft de percentages leerlingen die volgens een externe norm met abnormale en waarschijnlijk ernstige problemen te kampen hebben.

Indicator	Omschrijving	Percentage	Externe norm
Prosociaal gedrag	Het oordeel van de leerkracht over de mate waarin de leerling sociaal gedrag vertoont (o.a. aardig, behulpzaam, rekening houden met anderen).	9%	6%
Gedragsproblemen	Het oordeel van de leerkracht over de mate waarin de leerling oppositioneel-opstandig en agressief gedrag vertoont.	3%	6%
Problemen met leeftijdsgenoten	Het oordeel van de leerkracht over de mate waarin de leerling problemen heeft met leeftijdsgenoten (o.a. aardig gevonden worden, gepest of getreiterd worden, geen vrienden hebben).	6%	9%
Hyperactiviteit en aandachtstekort	Het oordeel van de leerkracht over de mate waarin de leerling ADHD-achtig gedrag vertoont.	16%	11%
Emotionele symptomen	Het oordeel van de leerkracht over de mate van emotionele symptomen (o.a. hoofdpijn, zich zorgen maken, ongelukkig, snel bang, zenuwachtig).	5%	5%
Depressieve symptomen	Het oordeel van de leerling over de mate van depressieve symptomen (o.a. slaperigheid, huilbuien, verdrietig).	1%	--

Naar het oordeel van de leerkrachten gedraagt het leeuwendeel van de leerlingen zich op een sociale manier. Deze leerlingen houden in sterke mate rekening met de gevoelens van anderen, delen gemakkelijk speelgoed of snoep met anderen, zijn behulpzaam als iemand dat nodig heeft en zijn aardig tegen jonge kinderen. Externaliserend probleemgedrag en problemen met leeftijdsgenoten hebben volgens de leerkrachten een lage prevalentie. De leerlingen zelf geven aan weinig last te hebben depressieve symptomen zoals somberheid, verdriet, huilbuien, geringe zelfwaardering, concentratieproblemen en slaperigheid. Toepassing van de verschillende inhoudelijke normen doet vermoeden dat een kleine groep leerlingen problemen heeft die meer dan een klein beetje aandacht en begeleiding behoeven. Het grootst lijkt de groep met ADHD-achtige gedragsproblematiek. Afhankelijk van welke norm men preferereert, gaat het om elf tot zestien procent van de leerlingen.

Verschillen tussen groepen leerlingen

De analyse van de verschillen tussen groepen laat zien bij welke groepen leerlingen gedragsproblematiek het meest voorkomt. De groepen die het meeste risico lopen op sociaal probleemgedrag zijn jongens (externaliserende en ADHD-achtige problematiek), kinderen van laag opgeleide ouders (externaliserende problematiek), allochtone leerlingen (externaliserende problematiek) en kinderen die leven in een onvolledig gezin waarin vader en/of moeder ontbreken (iets meer externaliserende problematiek en licht verhoogde depressieve symptomen). Met betrekking tot internaliserende problematiek zijn verder geen duidelijke groepen aan te wijzen die veel of juist weinig emotionele of depressieve symptomen hebben.

Burgerschapsattituden en -vaardigheden

De laatste jaren heeft burgerschap een prominente plaats gekregen in het overheidsbeleid en de wet- en regelgeving. In de wettelijke regeling 'Bevordering actief burgerschap en sociale integratie' wordt burgerschap omschreven als 'de bereidheid en het vermogen deel uit te maken van de gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren'. In de Peiling Sociale Competentie zijn de leerlingen over negen aspecten van burgerschapscompetentie vragen gesteld: vijf burgerschapsattituden en vier burgerschapsvaardigheden. Het volgende overzicht bevat een beschrijving van de indicatoren aan de hand waarvan de burgerschapsattituden en -vaardigheden van de leerlingen zijn vastgesteld.

Indicator	Omschrijving	Percentage
Burgerschapsattituden		
Attitude democratisch handelen 1: Ieders stem willen horen	De bereidheid om ieders stem te horen en de dialoog aan te gaan.	4%
Attitude democratisch handelen 2: Kritische bijdrage willen leveren	De bereidheid om een actieve, kritische bijdrage te leveren.	15%
Attitude maatschappelijk verantwoord handelen	De bereidheid om zich sociaal rechtvaardig op te stellen (niemand uitsluiten), zorg te dragen en te helpen, en de ander en het milieu niet door eigen gedrag te schaden.	2%
Attitude conflicten	De bereidheid om conflicten te onderzoeken, het standpunt van anderen serieus te nemen en samen naar een acceptabele oplossing te zoeken.	10%
Attitude omgaan met verschillen tussen mensen	De bereidheid om andermans opvattingen en leefstijl te leren kennen en positief te staan tegenover verschillen.	10%
Burgerschapsvaardigheden		
Democratisch handelen 1: Eigen standpunt naar voren kunnen brengen	De vaardigheid om het eigen standpunt naar voren te kunnen brengen (en op te komen voor je eigen mening).	4%
Democratisch handelen 2: Naar standpunten van anderen kunnen luisteren	De vaardigheid om naar standpunten van anderen te kunnen luisteren.	5%
Maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten	De vaardigheid om naar anderen te luisteren, zich in de ander te verplaatsen en win-win oplossingen te zoeken. Anders gezegd: invoelingsvermogen en begrip tonen voor de ander.	3%
Omgaan met verschillen tussen mensen	De vaardigheid om zich in onbekende sociale situaties te bewegen en zich aan te passen aan andermans wensen en gewoonten.	2%

De burgerschapsattituden van de gemiddelde achtstegroeper kunnen als gematigd positief gekarakteriseerd worden. Van de vijf burgerschapsattituden lijken de bereidheid om ieders stem te willen horen en maatschappelijk verantwoord te handelen het sterkst ontwikkeld. Wat minder groot lijkt de bereidheid om met verschillen tussen mensen om te gaan (d.w.z. andermans opvattingen en leefstijl leren kennen en positief staan tegenover verschillen), de bereidheid om een kritische bijdrage te leveren en de bereidheid om met conflicten om te gaan (d.w.z. conflicten onderzoeken, het standpunt van anderen serieus nemen en samen naar een acceptabele oplossing zoeken).

Achtstegroepers schatten hun eigen burgerschapsvaardigheden relatief hoog in. Dat geldt in ongeveer gelijke mate voor de beide vaardigheden in het democratisch handelen (d.w.z. eigen standpunten naar voren kunnen brengen en naar standpunten van anderen kunnen luisteren), de vaardigheid in het omgaan met conflicten (d.w.z. naar anderen luisteren, zich in anderen

verplaatsten en win-win oplossingen te zoeken) en de vaardigheid in het omgaan met verschillen (d.w.z. zich verplaatsen in onbekende sociale situaties en zich aanpassen aan andermans wensen en gewoonten).

Burgerschapsvorming is een nieuw onderdeel van het curriculum en het Meetinstrument Burgerschap is pas sinds kort beschikbaar. Handreikingen voor de interpretatie van burgerschapshoudingen en -vaardigheden als meer of minder problematisch zijn voor zover ons bekend nog niet beschikbaar. Volgens onze voorlopige inhoudelijke norm varieert het percentage leerlingen met mogelijk problematische burgerschapsattituden en -vaardigheden van twee procent (Attitude maatschappelijk verantwoord handelen en Omgaan met verschillen tussen mensen) tot vijftien procent (Bereidheid om een actieve en kritische bijdrage te leveren).

Verschillen tussen groepen leerlingen

De groepen met minder gunstige burgerschapsattituden zijn jongens (alle burgerschapsattituden met uitzondering van de bereidheid een kritische bijdrage te leveren), kinderen van hoog opgeleide ouders (attitude omgaan met verschillen), kinderen die thuis alleen Nederlands spreken in vergelijking met degenen die thuis ook een taal van Turkije of Noord-Afrika spreken (attitude omgaan met verschillen en de bereidheid een kritische bijdrage te leveren), kinderen van wie beide ouders in Nederland geboren zijn (attitude omgaan met verschillen en de bereidheid om een kritische bijdrage te leveren) en ongelovige kinderen en kinderen met een niet-Islamitisch geloof (attitude omgaan met verschillen en de bereidheid een kritische bijdrage te leveren).

Kijken we naar de burgerschapsvaardigheden, dan blijken de verschillen tussen de groepen leerlingen vrij klein. De vier groepen met relatief lage burgerschapsvaardigheden zijn jongens, kinderen van hoog opgeleide ouders, kinderen die thuis geen taal van Noord-Afrika spreken en kinderen die niet geloven of een niet-Islamitisch geloof aanhangen.

De overwegend gunstigere attituden en vaardigheden van meisjes in vergelijking met jongens zijn ook gevonden in het onderzoek van Ledoux e.a. (2011). Deze onderzoekers verklaren de voorsprong van meisjes door erop te wijzen dat meisjes over het algemeen meer aangepast gedrag vertonen en meer gericht zijn op goede sociale betrekkingen. Net als in het onderzoek van Ledoux e.a. (2011) verschillen meisjes niet van jongens in de bereidheid om een kritische bijdrage te leveren en de vaardigheid om een eigen standpunt naar voren te brengen. Ledoux e.a. (2011) stellen dat men op grond van deze uitkomsten niet mag concluderen dat meisjes betere burgers zijn dan jongens. Goed burgerschap heeft naar hun idee namelijk niet alleen betrekking op het op sociaal geaccepteerde wijze functioneren in de samenleving, maar ook op het vermogen om daaraan een actieve en kritische bijdrage te leveren.

Discussie

De burgerschapsattituden en -vaardigheden vertonen een substantiële en meestal goed interpreteerbare samenhang met andere indicatoren van de sociale opbrengsten. Zo maken leerlingen met gunstige burgerschapsattituden en -vaardigheden minder zelfbeschermende denkfouten die mede ten grondslag liggen aan agressief en antisociaal gedrag. Daarnaast vinden zij morele principes belangrijker en is bij hen de vaardigheid in het reflecteren op morele kwesties sterker ontwikkeld. Tevens wijzen zij normoverschrijdend gedrag sterker af en vinden ze dat gedrag ernstiger. Tegelijkertijd zijn zij zowel naar eigen zeggen als volgens hun leerkracht beter in staat om zich in anderen in te leven. Tot slot denken zij positiever over hun school, leerkracht en klasgenoten en zijn zij minder betrokken bij agressieve en ordeverstoringe gebeurtenissen in de klas. Deze bevindingen geven aanleiding tot vertrouwen in de validiteit van de meting van burgerschapshoudingen en -vaardigheden. Daarentegen roept de analyse van de interne structuur en de verschillen tussen groepen leerlingen vragen op (zie hiervoor hoofdstuk 8). Zo blijken leerlingen hun eigen burgerschapsvaardigheden relatief hoog in te schatten. Dit lijkt opmerkelijk als men bedenkt dat burgerschap in het onderwijs nog weinig

aandacht krijgt. Nader onderzoek waarbij de burgerschapsvaardigheden ook met objectieve methoden gemeten worden, zou kunnen uitwijzen in hoeverre de geconstateerde verschillen in beleving overeenkomen met daadwerkelijke verschillen in vaardigheid.

Inlevingsvermogen

Inlevingsvermogen is een belangrijke indicator van de emotionele dimensie van morele ontwikkeling. Om moreel te kunnen handelen moeten leerlingen zich kunnen inleven in de gedachten, emoties en bedoelingen van anderen. Onder emotionele empathie verstaan we gevoelens van bezorgdheid, sympathie en medelijden die worden opgeroepen als iemand getuige is van andermans leed. Leerlingen zijn normaliter verontwaardigd en verdrietig als zij of een ander het slachtoffer worden van bijvoorbeeld relationele, materiële of fysieke agressie. Er zijn aanwijzingen dat jongeren met externaliserende gedragsproblemen gemiddeld over minder inlevingsvermogen beschikken dan reguliere jongeren. Een verminderde gevoeligheid voor het verdriet, de pijn en de angst van het slachtoffer verkleint de kans op pro sociaal gedrag en kan bijvoorbeeld verhinderen dat een leerling die slachtoffer is van agressie geholpen wordt. Het volgende overzicht bevat een beschrijving van de beide indicatoren aan de hand waarvan het inlevingsvermogen van de leerlingen is vastgesteld.

Indicator	Omschrijving
Emotionele empathie	De mate waarin de leerlingen zich in een ander kunnen verplaatsen, zoals het ervaren van empathie ('Als ik een meisje zie huilen, moet ik zelf ook huilen'), sympathie ('Ik word verdrietig als ik een meisje zie waar niemand mee wil spelen') en persoonlijke verontrusting ('Ik voel me rot als ik zie dat een jongen gepest of geslagen wordt').
Inlevingsvermogen	Het oordeel van de leerkracht over de mate waarin de leerlingen inzicht hebben in eigen gevoelens en emoties, zich in een ander kunnen verplaatsen, met anderen meeleven en het opnemen voor anderen.

De leerlingenvragenlijst meet emotionele reacties van empathie, sympathie en persoonlijke verontrusting als een leerling geconfronteerd wordt met het verdriet en het leed van een ander. De leerlingen hebben aangegeven in welke mate zij zichzelf in de uitspraken over empathisch gedrag herkennen. Het landelijk gemiddelde ligt precies halverwege de antwoordmogelijkheden 'Klopt niet' en 'Klopt een beetje'. Op de schaal van een zwakke tot sterke mate van empathie neemt de gemiddelde leerling dus een middenpositie in. De verschillen tussen leerlingen zijn echter groot. De tien procent met de minste emotionele empathie kan zich niet of helemaal niet in de uitspraken vinden en toont zich derhalve weinig gevoelig voor het verdriet en het leed van anderen. De tien procent leerlingen met de hoogste emotionele empathie vindt dat de uitspraken een beetje tot helemaal kloppen en toont hiermee aan (sterk) mee te leven met het verdriet en het leed van anderen.

Met de beoordelingslijst voor leerkrachten is nagegaan in welke mate de leerling tijdens de lessen blijkt geeft van inzicht in eigen gevoelens en emoties, zich in anderen kan verplaatsen, met anderen meeleeft en het voor anderen opneemt. Leerkrachten hebben over het algemeen een zeer positief beeld van het inlevingsvermogen van de leerlingen. De gemiddelde leerling laat het empathische gedrag gemiddeld 'meerdere lessen' per week zien. De verschillen tussen leerlingen zijn groot. De tien procent met het zwakste inlevingsvermogen laat dat gedrag in hooguit twee lessen per week zien en de tien procent met het sterkste inlevingsvermogen laat het in (bijna) alle lessen zien.

Volgens onze voorlopige inhoudelijke norm zou zes procent van de leerlingen over een mogelijk problematisch tekort aan inlevingsvermogen beschikken. Deze leerlingen vertonen naar eigen zeggen geen of weinig emotionele reacties als een ander iets wordt aangedaan en laten het bevraagde empathische gedrag volgens hun leerkracht in een doorsnee schoolweek nooit of hooguit in een enkele les zien.

Empathie leidt niet bij iedereen tot prosociaal en altruïstisch gedrag. Een teveel aan inlevingsvermogen kan ertoe bijdragen dat leerlingen hun eigen belangen en die van anderen schaden. Sommige leerlingen raken overweldigd door hun eigen emoties en concentreren zich dan meer op het verminderen van hun eigen angst en stress dan op de persoon die hulp nodig heeft. Volgens onze voorlopige inhoudelijke norm zou twee procent van de leerlingen over een mogelijk te sterk ontwikkeld inlevingsvermogen beschikken. Deze leerlingen reageren naar eigen zeggen uitzonderlijk emotioneel op het leed van anderen en laten het empathische gedrag volgens hun leerkracht in (bijna) alle lessen zien.

Verschillen tussen groepen leerlingen

Meisjes rapporteren veel sterkere emotionele reacties van empathie, sympathie en persoonlijke verontrusting naar aanleiding van het leed van anderen dan jongens. Ook laten meisjes volgens hun leerkrachten empathisch gedrag vaker in de lessen zien dan jongens. Het betreft hier grote verschillen die in onderwijskundig onderzoek maar zelden worden aangetroffen.

Kinderen van laag opgeleide ouders geven naar het oordeel van hun leerkrachten in de lessen blijk van minder inlevingsvermogen dan kinderen van ouders met een hoog opleidingsniveau. Leerlingen die thuis (ook) een taal van Turkije spreken, beschikken volgens hun leerkrachten over minder inlevingsvermogen dan de groep die deze taal thuis niet spreekt. Leerlingen die thuis een taal van Noord-Afrika spreken, verschillen wat dit betreft niet van degenen die deze taal thuis niet spreken.

Kinderen die geloven, rapporteren sterkere emotionele reacties van empathie, sympathie en persoonlijke verontrusting dan kinderen die niet geloven. Met de door leerkrachten ingevulde beoordelingslijst is er daarentegen geen verschil tussen gelovige en niet-gelovige leerlingen gevonden.

Geen verschillen zijn geconstateerd met betrekking tot zittenblijven, het geboorteland van de ouders en de gezinssituatie (d.w.z. volledig versus onvolledig gezin).

Sociale denkfouten

Verkeerde interpretaties van sociaal gedrag kunnen verstrekkende gevolgen hebben. Op een vol speelplein loopt een kind bijvoorbeeld per ongeluk tegen een ander kind aan. Het andere kind vermoedt ten onrechte boze opzet en reageert onmiddellijk met een flinke dreun. Onderzoek heeft laten zien dat onjuiste interpretaties van sociaal gedrag een belangrijke rol spelen bij het ontstaan en in stand houden van externaliserend probleemgedrag. Deze verkeerde interpretaties worden ook wel zelfbeschermende denkfouten of vertekeningen (Engels: *self-serving cognitive distortions*) genoemd. Ze maken het probleemgedrag voor de dader acceptabel en dragen ertoe bij dat het positieve zelfbeeld geen schade ondervindt. Kinderen die antisociaal gedrag vertonen, weten vaak heel goed dat hun gedrag (in de ogen van anderen) moreel onjuist is. Denkfouten bieden dan een rechtvaardiging voor het gedrag en dragen ertoe bij dat het kind zich minder hoeft te schamen en zich minder schuldig hoeft te voelen. Verondersteld wordt dat iedereen vatbaar is voor zelfbeschermende denkfouten. Kinderen die veel van deze denkfouten maken, neigen echter meer tot externaliserend probleemgedrag en lopen een groter risico op latere delinquentie. In de Peiling Sociale Competentie is nagegaan in hoeverre de leerlingen ertoe neigen om vier typen denkfouten te maken:

- A Egoïstische en egocentrische denkfouten. De leerling laat eigen behoeften, belangen en gevoelens prevaleren boven die van anderen. Twee uitspraken uit de vragenlijst zijn: 'Als ik kwaad word, maakt het me niet uit dat ik iemand pijn doe' en 'Als ik iets echt wil, maakt het me niet uit hoe ik het krijg'.

- B Anderen de schuld gegeven. De leerling schuift de schuld voor het eigen normoverschrijdend gedrag ten onrechte af op anderen. Twee uitspraken zijn: 'Als ik mensen uitlach is het hun eigen schuld' en 'Iemand moet doen wat ik zeg, anders is het zijn eigen schuld dat ik hem een klap geef'.
- C Goedpraten/verkeerd labelen. De leerling bagatelliseert het eigen probleemgedrag en praat het goed. Twee uitspraken zijn: 'Schelden is niet erg. Het doet toch niemand pijn' en 'Ik verlies vaak mijn geduld en daar kan ik niks aan doen'.
- D Uitgaan van het ergste. De leerling interpreteert het gedrag van anderen ten onrechte als vijandig en beschouwt het eigen probleemgedrag als onvermijdelijk en onveranderbaar. Voorbeelden van uitspraken zijn: 'Ik krijg toch altijd ruzie' en 'Hoeveel moeite ik ook doe, ik kom toch in de problemen'.

Het volgende overzicht bevat een beschrijving van de indicatoren aan de hand waarvan de neiging tot het maken van sociale denkfouten is vastgesteld. De kolom 'Percentage' geeft per indicator het percentage leerlingen in de landelijke normgroep waarvan het sociale functioneren volgens onze voorlopige inhoudelijke norm als problematisch beschouwd kan worden. De meest rechter kolom geeft de percentages 14-19-jarige leerlingen uit het reguliere Amerikaanse voortgezet onderwijs die volgens de norm van Barriga e.a. (2001) in het klinische gebied zouden vallen.

Indicator	Omschrijving	Percentage	Externe norm
Egoïstische en egocentrische denkfouten	De mate waarin leerlingen de eigen behoeften, belangen en gevoelens laten prevaleren boven die van anderen.	7%	5%
Anderen de schuld gegeven	De mate waarin leerlingen anderen de schuld geven van hun eigen antisociale of agressieve gedrag.	7%	7%
Goedpraten/verkeerd benoemen	De mate waarin leerlingen het eigen antisociale of agressieve gedrag goedpraten of bagatelliseren.	18%	23%
Uitgaan van het ergste	De mate waarin leerlingen ten onrechte aan anderen vijandige bedoelingen toeschrijven en in (conflict)situaties uitgaan van het ergste.	5%	7%

Basisschoolleerlingen blijken gemiddeld weinig zelfbeschermende denkfouten te maken. De overgrote meerderheid herkent zichzelf niet of nauwelijks in de uitspraken. Overeenkomstig onze voorlopige inhoudelijke norm heeft, afhankelijk van het type denkfout, zeven tot achttien procent van de leerlingen afwijkende denkwijzen die voor hen en anderen mogelijk problematisch zijn of kunnen worden. Het meest verbreid zijn denkfouten met betrekking tot Goedpraten/verkeerd benoemen (18% van de leerlingen). De percentages mogelijk problematische leerlingen volgens onze inhoudelijke norm komen redelijk overeen met de Amerikaanse normen voor 14-19-jarigen uit het reguliere voortgezet onderwijs (Barriga e.a., 2001).

De percentages zijn relatief hoog voor 'Goedpraten/verkeerd benoemen' (18% en 23%). Een plausibele verklaring is dat het in de uitspraken beschreven probleemgedrag relatief onschuldig is waardoor leerlingen meer geneigd zijn het met deze uitspraken eens te zijn (en zich in het beschreven probleemgedrag te herkennen). Zoals alle normen moeten ook deze

normen derhalve met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. Wel zijn deze normen bruikbaar om over enkele jaren vast te stellen of de prevalentie van sociale denkfouten in de populatie gelijk gebleven is dan wel vooruit of achteruit gegaan is.

Verschillen tussen groepen leerlingen

Jongens neigen veel sterker tot het maken van zelfbeschermende denkfouten dan meisjes. Leerlingen die thuis (ook) een taal van Turkije spreken maken naar verhouding wat meer van deze fouten. Het opleidingsniveau en het geboorteland van de ouders, het geloof van de leerling en de thuissituatie spelen geen rol van betekenis.

Moreel oordelen

Onderwijs heeft de opdracht om naast kennis en vaardigheden ook algemeen geldende waarden en normen aan leerlingen over te dragen. Moreel oordelen, tegenwoordig ook wel *moral value evaluation* genoemd, is een belangrijk aspect van de evaluatieve dimensie van morele ontwikkeling. Onder moreel oordelen verstaan we het beoordelen van waarden in termen van onder meer goed versus fout, rechtvaardig versus onrechtvaardig, acceptabel versus onacceptabel en belangrijk versus onbelangrijk. Het volgende overzicht bevat een beschrijving van de vier indicatoren aan de hand waarvan het moreel oordelen van de leerlingen is vastgesteld. De rechter kolom geeft per indicator het percentage leerlingen in de landelijke normgroep waarvan het sociale functioneren volgens onze voorlopige inhoudelijke norm als problematisch beschouwd kan worden.

Indicator	Omschrijving	Percentage
Belang van morele principes	De mate waarin de leerlingen algemene morele principes belangrijk vinden, zoals een belofte nakomen, de waarheid vertellen, anderen helpen, niet stelen en zich aan de wet houden.	2%
De houding ten opzichte van normoverschrijdend gedrag	De mate waarin leerlingen fysieke en materiële agressies verkeerd vinden en afwijzen, zoals iets vernielen, stelen, brand stichten, vechten en inbreken in een huis.	1%
Het oordeel over de aanvaardbaarheid van normoverschrijdend gedrag	De mate waarin de leerlingen normoverschrijdend gedrag onaanvaardbaar vinden (o.a. stompen, hard slaan, uitlachen, terugschelden, boos worden en iets stuk maken).	0%
Het oordeel over de ernst van normoverschrijdend gedrag	De mate waarin de leerlingen normoverschrijdend gedrag als ernstig ervaren (o.a. stompen, hard slaan, uitlachen, terugschelden, boos worden en iets stuk maken).	13%

Belang van morele principes

Hoe leerlingen oordelen over het belang van morele principes is vastgesteld met de *SocioMorele Reflectievragenlijst (SRM)*. De leerlingen kregen acht morele principes voorgelegd en de vraag was telkens hoeveel belangrijk zij deze vonden. Zie voor een samenvattende omschrijving van de morele principes het volgende overzicht.

Morele principes

- 1 Een belofte aan een vriend of vriendin nakomen
- 2 Een belofte aan een kind nakomen (door ouders)
- 3 De waarheid vertellen
- 4 Je ouders helpen
- 5 Het leven van een vriend of vriendin redden
- 6 Niet stelen
- 7 Zich aan de wet houden
- 8 Mensen die de wet hebben overtreden naar de gevangenis sturen (door een rechter)

Het percentage leerlingen dat deze principes niet belangrijk vindt, varieert van nul procent (Hoe belangrijk vind jij het dat iemand probeert het leven van een vriend(in) te redden?) tot vier procent (Hoe belangrijk vind je het dat kinderen hun ouders helpen?). Volgens onze voorlopige inhoudelijke norm zou twee procent van de leerlingen bij deze indicator blijf geven van een uitzonderlijk laag en mogelijk problematisch moreel oordeelsvermogen.

De verschillen tussen groepen leerlingen geven het volgende beeld te zien. Meisjes vinden het net iets belangrijker om zich aan morele principes te houden dan jongens. De doubleerstatus, de thuistaal, het opleidingsniveau en het geboorteland van de ouders, de gezinssituatie en het geloof van de leerling zijn voor het oordeel over het belang van morele principes van geen of ondergeschikt belang.

Houding ten opzichte van normoverschrijdend gedrag

Op een enkele uitzondering na blijken alle leerlingen (sterk) afwijzend te staan tegen de hen voorgelegde vormen van materiële en fysieke agressie (o.a. stompen, hard slaan, uitlachen, terugschelden, boos worden en iets stuk maken). Van de leerlingen vindt 94% dit normoverschrijdend gedrag verkeerd of helemaal verkeerd. Overeenkomstig onze inhoudelijke norm kan de houding van één procent van de leerlingen als mogelijk problematisch worden beschouwd.

De verschillen tussen groepen leerlingen geven het volgende beeld te zien. Meisjes wijzen normoverschrijdend gedrag sterker af dan jongens. De doubleerstatus, het opleidingsniveau en het geboorteland van de ouders, de thuistaal, de gezinssituatie en het geloof zijn in dit opzicht niet van belang.

Het oordeel over de aanvaardbaarheid en ernst van normoverschrijdend gedrag

Met de *Vragenlijst Hypothetische Normoverschrijdingen* is vastgesteld in welke mate leerlingen normoverschrijdingen in het morele domein als aanvaardbaar en ernstig beschouwen.

De leerlingen kregen zes opdrachten voorgelegd, ook wel vignetten genoemd. Elke opdracht bestaat uit een verhaaltje met daarbij een getekende illustratie. De verhaaltjes beschrijven alledaagse sociale situaties waarin sprake is van een morele normoverschrijding.

De normoverschrijdingen hebben betrekking op fysieke en materiële agressie, relationele agressie en oppositioneel opstandig gedrag. De verhaaltjes beogen gevoelens van onder meer

empathie, medelijden, verontwaardiging en boosheid op te roepen. Direct na ieder verhaaltje beantwoordde de leerling onder meer twee meerkeuzevragen. In het hierna volgende overzicht vatten we de verhaaltjes kort samen.

Opdracht	Beschrijving	Type
1 Een stomp geven	Max en Job zijn aan het knikkeren. Pim komt aanlopen. Hij geeft Job een stomp in zijn buik.	Fysieke agressie proactief
2 Hard slaan	Sterre gaat naar een verjaardagsfeestje. Ze doet haar mooiste kleren aan. Als Fabian haar ziet, zegt hij: 'Wat zie jij er stom uit!' Sterre slaat Fabian heel hard tegen zijn hoofd.	Fysieke agressie reactief
3 Uitlachen	Youssef vertelt in de klas over zijn vakantie. Hij stottert een beetje. Maartje lacht hem uit. Youssef schaamt zich.	Relationele agressie proactief
4 Terug schelden	Kika en Julia hebben ruzie. Kika scheldt Julia uit voor dikzak en stommerd. Julia scheldt terug.	Relationele agressie reactief
5 Boos worden	Mark zit op zijn kamer. Zijn moeder vraagt hem of hij zijn kamer wil opruimen. Mark heeft er geen zin in. Hij wordt boos en roept: 'Ik doe het niet!'	Oppositieel-opstandig gedrag reactief
6 Iets stuk maken	Arthur en Stijn zijn een kasteel aan het bouwen van lego. Jaap loopt er steeds doorheen, zodat hun bouwwerk stuk gaat.	Materiële agressie proactief

Uit het onderzoek komt naar voren dat maar weinig leerlingen de normoverschrijdingen uit de verhaaltjes als moreel acceptabel beschouwen. Bij vier van de zes opdrachten is het percentage leerlingen dat het normoverschrijdend gedrag goedkeurt zelfs verwaarloosbaar klein. Vrijwel niemand vindt dat je een ander bij het knikkeren zomaar een stomp in de buik mag geven, een stotterende allochtone leerling in de klas mag uitlachen, boos mag worden en roepen 'Ik doe het niet' als je moeder je vraagt je kamer op te ruimen of zomaar een kasteel van lego mag vernielen. Het meest aanvaardbaar vinden de leerlingen de reactieve relationele agressie waarvan sprake is als een meisje een ander meisje terugscheldt nadat zij voor dikzak en stommerd is uitgescholden. Ruim een kwart (26%) vindt dit gedrag goed of helemaal goed.

Ook vinden relatief veel leerlingen (16%) het moreel juist dat een meisje een jongen heel hard tegen het hoofd slaat als deze zegt dat ze er stom uitziet, terwijl zij voor een verjaardagsfeestje haar mooiste kleren had aangedaan.

Met betrekking tot de beoordeling van de ernst van normoverschrijdend gedrag vinden maar weinig leerlingen dat gedrag niet erg. Het oordeel over de ernst hangt sterk af van de specifieke sociale situatie. Relatief veel leerlingen vinden het niet erg dat een meisje een ander meisje terugscheldt nadat deze haar voor dikzak en stommerd heeft uitgescholden (23% niet erg), een meisje een jongen heel hard op het hoofd slaat nadat deze heeft gezegd dat ze er stom uitziet (13% niet erg) en een jongen boos wordt als zijn moeder hem vraagt zijn kamer op te ruimen (13% niet erg). Veel erger vinden de leerlingen de materiële agressie waarvan sprake is als een jongen een bouwwerk van lego stuk maakt (21% vindt dit heel erg), de relationele agressie

waarbij een meisje een stotterende allochtone leerling in de klas uitlacht (38% heel erg) en de fysieke agressie waarbij een jongen een andere jongen bij het knikkeren zomaar een stomp in de buik geeft (34% heel erg).

De gemiddelden en de spreiding van de oordelen over de aanvaardbaarheid zijn duidelijk lager dan die over de ernst van de overtreding. Leerlingen zijn nagenoeg unaniem in hun morele afwijzing van het normoverschrijdend gedrag, maar lang niet alle leerlingen vinden dat gedrag ook ernstig. Dat blijkt ook uit onze voorlopige inhoudelijke normen. Na afronding op een geheel getal beschikt nul procent van de leerlingen over een mogelijk problematisch beoordelingsvermogen waar het de aanvaardbaarheid van normoverschrijdend gedrag betreft. Met betrekking tot de ernst van dat gedrag denkt dertien procent mogelijk te lichtvaardig over de gevolgen van dat gedrag.

De analyse van de verschillen tussen groepen leerlingen geeft het volgende beeld te zien. Jongens, kinderen van laag opgeleide ouders en leerlingen die thuis (ook) een taal van Turkije of Noord-Afrika spreken, vinden normoverschrijdend gedrag naar verhouding meer toelaatbaar en minder ernstig (dan respectievelijk jongens, kinderen van middelmatig of hoog opgeleide ouders en kinderen die thuis geen taal van Turkije of Noord-Afrika spreken). Voor kinderen met een Islamitisch geloof kan alleen worden vastgesteld dat zij dat gedrag minder ernstig vinden. Kinderen uit een onvolledig gezin keuren normoverschrijdend gedrag wat sterker af dan degenen die met beide ouders samenleven. De achtergrondkenmerken doubleren en het geboorteland van de ouders zijn voor het morele oordeelsvermogen niet van belang.

Discussie

Uit het onderzoek komt naar voren dat het moreel oordeel sterk afhankelijk is van de specifieke opdracht. Het oordeel over de toelaatbaarheid en de ernst van de morele normoverschrijding hangt niet alleen af van de vraagstelling (Hoe fout of Hoe erg), maar ook van het type antisociaal gedrag (proactief versus reactief; fysiek, relationeel versus oppositioneel-opstandig) en andere kenmerken zoals de sekse en de etnische achtergrond van dader of slachtoffer. Mogelijk is er bij achtstegroepers nog nauwelijks sprake van een stabiel vermogen om normoverschrijdingen in uiteenlopende sociale situaties op een vergelijkbare manier te evalueren in termen van aanvaardbaarheid en ernst. Voor toekomstig peilingsonderzoek verdient het aanbeveling het moreel oordeelsvermogen met meer opdrachten vast te stellen.

Rechtvaardiging van normoverschrijdend gedrag

Moreel rechtvaardigen is het kunnen aangeven waarom gedrag in moreel opzicht goed of fout is. Met de *Vragenlijst Hypothetische Normoverschrijdingen* is ook vastgesteld hoe leerlingen hun afkeuring of goedkeuring van normoverschrijdend gedrag rechtvaardigen. Op het moment van het schrijven van deze samenvatting was het coderen van de antwoorden van de leerlingen nog in volle gang. Om deze reden bespreken we alleen de resultaten op de opdracht 'Hard slaan'. Van de overige opdrachten is verslag gedaan in De Zeeuw (2012b).

Indicator	Omschrijving
De rechtvaardiging van normoverschrijdend gedrag	De mate waarin leerlingen morele, conventionele en persoonlijke argumenten gebruiken om hun goedkeuring of afkeuring van normoverschrijdend gedrag te rechtvaardigen.

In het verhaaltje van de opdracht 'Hand slaan' slaat een meisje een jongen heel hard tegen zijn hoofd. De jongen heeft namelijk gezegd dat zij er stom uitziet, terwijl zij voor een verjaardagsfeestje net haar mooiste kleren had aangedaan.

Op de vraag in hoeverre zij dat gedrag van het meisje goed of fout vonden, antwoordde 2% van de leerlingen met 'helemaal goed', 16% met 'goed', 69% met 'fout' en 12% procent met 'helemaal fout'. De leerlingen is vervolgens gevraagd op te schrijven waarom zij het goed of fout vonden dat het meisje de jongen slaat. In het onderzoek is nagegaan met welke argumenten leerlingen hun goed- of afkeuring van de fysieke agressie rechtvaardigen. Van alle rechtvaardigingen komt de categorie 'Prosociaal alternatief' het vaakst voor. Ruim een op de vijf (22%) rechtvaardigingen heeft hierop betrekking. De leerlingen die deze rechtvaardiging in hun antwoord noemen, keuren het normoverschrijdend gedrag van het meisje af met het argument dat zij ook, of beter, had kunnen kiezen voor een sociaal alternatief. Twee karakteristieke voorbeelden van 'echte' antwoorden van leerlingen zijn: 'Zo los je dat niet op, je moet erover praten' en 'Fout, omdat ze hem beter kan negeren en doorlopen. Of naar hem toelopen en zeggen: Hé Fabian, wat je nu zegt vind ik echt niet leuk'.

Op de tweede plaats komen 'immorele' rechtvaardigingen in de categorie 'Negatieve eerlijkheid' (20%). In een op de vijf rechtvaardigingen keurt de leerling de fysieke agressie van het meisje goed door te verwijzen naar principes als 'Oog om oog, tand om tand' of 'Boontje komt om zijn loontje'. Typende voorbeelden van deze als immoreel te beschouwen rechtvaardigingen zijn: 'Hij lacht haar zelf uit, dus hij vraagt erom', 'Hij heeft het zelf uitgelokt' en 'Het is zijn eigen schuld'. Overigens valt slechts vijf procent van de rechtvaardigingen in de categorie 'Positieve eerlijkheid'. Het agressieve gedrag van het meisje wordt dan afgekeurd door te verwijzen naar een verstoring van een eerlijke balans van rechten tussen personen. Bijvoorbeeld: 'Het is niet eerlijk dat Sterre Fabian slaat' of 'Sterre slaat zonder reden'.

Op een gedeelte derde en vierde plaats staan twee zogeheten conventionele rechtvaardigingen, te weten 'Gewoonte, norm of traditie' (14%) en 'Regels of autoriteit' (12%). De leerling keurt het af dat het meisje de jongen heel hard tegen zijn hoofd slaat door te verwijzen naar een gewoonte, norm, traditie of regel. Bijvoorbeeld: 'Het hoort gewoon niet' of 'Omdat je gewoon niet moet slaan'.

Op de vijfde plaats komt 'Begrip voor de dader'. In een op de tien rechtvaardigingen wordt het slaan van het meisje goedgekeurd in de zin dat de leerling begrip toont voor haar agressieve gedrag of dat probeert te verklaren of te bagatelliseren met een verwijzing naar de stemming waarin zij verkeerde, haar aard of haar behoeften. Bijvoorbeeld: 'Ik snap wel dat zij boos wordt' of 'Nou, ik vind dat niet leuk als iemand dat over mij zegt'.

De overige typen rechtvaardigingen maken ieder hooguit vijf procent uit van het totaal aantal gegeven rechtvaardigingen. Het betreft onder meer verwijzingen naar positieve eerlijkheid (5%), een voorkeur of keuze van het slachtoffer (5%), het welzijn en de belangen van het slachtoffer (2%) en een (immorele) persoonlijke voorkeur of keuze van de dader (2%). Geen van de leerlingen keurt het gedrag van het meisje af met een verwijzing naar eventuele negatieve consequenties voor haar eigen veiligheid of gezondheid.

Een van dingen die ons opvielen, is het volledig ontbreken van verwijzingen naar autoriteiten en gezagspersonen. Geen enkele leerling motiveerde zijn of haar afkeuring van de fysieke agressie door erop te wijzen dat de leerkracht of de ouders dat verboden hebben. In overeenstemming hiermee is de bevinding dat maar weinig leerlingen de morele overtreding afkeuren om straf te vermijden (1% van de rechtvaardigingen had hierop betrekking).

Het onderzoek heeft ook inzicht gegeven in de prevalentie van zogenoemde positieve en negatieve rechtvaardigingen. Onder positieve rechtvaardigingen verstaan we alle 'morele' rechtvaardigingen waarin het normoverschrijdend gedrag wordt afgekeurd en onder negatieve rechtvaardigingen vallen we alle 'immorele' rechtvaardigingen waarin dat gedrag wordt goedgekeurd. Van alle rechtvaardigingen is 65% positief en de overige 35% is negatief.

Verschillen tussen groepen leerlingen

Jongens blijken hun goedkeuring van de fysieke agressie veel vaker te rechtvaardigen met een verwijzing naar het principe 'Oog om oog, tand om tand' of 'Boontje komt om zijn loontje' dan meisjes (30% versus 15% van alle rechtvaardigingen). Daarentegen motiveren meisjes hun afkeuring van dat gedrag wat vaker door te verwijzen naar een gewoonte, norm of traditie (18% versus 11%). Verder noemen meisjes in vergelijking met jongens relatief vaak positieve rechtvaardigingen (73% versus 60%) die aangeven waarom zij de fysieke agressie fout vinden en minder vaak negatieve of immorele rechtvaardigingen (37% versus 40%) die erop wijzen dat de leerling dat gedrag goedkeurt.

De verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen naar thuistaal, geboorteland en geloof (al dan niet gelovig) zijn klein. Wel rechtvaardigen Islamitische leerlingen hun afkeuring van de fysieke agressie minder vaak met conventionele argumenten (9% versus 16%) en vaker met prosociale argumenten (34% versus 23%). De achtergrondkenmerken dubleren, opleidingsniveau van de ouders (leerlingengewicht), thuistaal en gezinssituatie zijn niet van belang voor de manier waarop leerlingen (im)moreel gedrag rechtvaardigen.

Moreel redeneren

De cognitieve dimensie van morele ontwikkeling betreft het kunnen redeneren over morele vraagstukken in termen van rechtvaardigheid en het welzijn van anderen. Anders gezegd gaat het erom in hoeverre de leerling kan beredeneren waarom iets in moreel opzicht goed of fout is. Onderzoek heeft aangetoond dat moreel redeneren tot op zekere hoogte samenhangt met moreel gedrag in alledaagse situaties. Zo zijn er aanwijzingen dat jongeren die in de egocentrische stadia van morele ontwikkeling zijn blijven hangen meer tot antisociaal en agressief gedrag neigen dan leeftijdsgenoten die op een meer volwassen manier redeneren. In zijn zogeheten *Sociomoral Stage Theory* onderscheidt Gibbs (2003) de volgende vier stadia van moreel redeneren:

Stadium van moreel redeneren	Omschrijving
Stadium 1 Redeneren vanuit eenzijdige en concrete gevolgen	Het kind redeneert sterk egocentrisch waarbij moraliteit wordt verward met fysieke eigenschappen, macht of straf. Kenmerkende redeneringen zijn 'Het is eerlijk omdat ik het wil', 'Vader is de baas omdat hij groot en sterk is' en 'Het is niet goed om te stelen, want dan kun je in de gevangenis komen'.
Stadium 2 Redeneren in termen van 'in ruil voor' en instrumenteel redeneren	In het stadium van de pragmatische uitwisseling redeneert het kind nog steeds egocentrisch, maar het kan zich al wel enigszins in anderen verplaatsen. Goed is vooral een kwestie van pragmatisch uitwisseling en deals. Kenmerkende redeneringen zijn 'Voor wat hoort wat', 'Oog om oog, tand om tand', 'Het is niet goed om te stelen omdat anderen anders ook van jou gaan stelen' en 'Als ouders willen dat kinderen zich aan hun beloftes houden, moeten zij dat zelf ook doen'.
Stadium 3 Redeneren vanuit wederkerigheid en pro sociaal redeneren	Het kind is nu in staat om het perspectief van een derde persoon in te nemen en zaken van meer kanten te bekijken (perspectief nemen of rolnemingsvaardigheid). Het belangrijkste motief voor moreel handelen is 'Behandel anderen zoals jij hoopt dat anderen jou zullen behandelen' of 'Wat u niet wil dat u geschiedt, doe dat ook een ander niet'. Goed is vooral wat goed is voor het aangaan en onderhouden van goede relaties met anderen. Belangrijke motieven zijn wederzijds vertrouwen, voor elkaar zorgen, begrip hebben voor een ander en een goede indruk op anderen maken. Typerende uitspraken zijn 'Het is niet goed om te stelen omdat die mensen er hard voor gewerkt hebben', 'Mensen moeten zich aan hun beloftes houden omdat ze anders het vertrouwen in elkaar verliezen' en 'Mensen moeten de waarheid vertellen omdat het over het algemeen het beste is om eerlijk te zijn'.
Stadium 4 Redeneren vanuit normen en sociale systemen	In het morele redeneren heeft een uitbreiding plaatsgevonden van het interpersoonlijke naar het maatschappelijke belang van de groep of samenleving als geheel. De jongere redeneert nu vanuit algemeen geaccepteerde morele normen en vanuit basale waarden en rechten. Goed is wat bijdraagt aan de samenleving of wat de samenleving anders schade zou toebrengen. Belangrijke motieven zijn rechten voor iedereen en je verantwoordelijkheid nemen. Typerende redeneringen zijn: 'Stelen is fout omdat de samenleving uit elkaar zou vallen als iedereen dat zou doen', 'Je mag niet stelen omdat je in een samenleving ook plichten hebt' en 'Je moet je aan de wet houden omdat de samenleving anders een puinhoop zou worden'.

Het niveau van moreel redeneren in de populatie is vastgesteld met de *SocioMorele Reflectievragenlijst* (SRM). Dit is dezelfde vragenlijst waarmee ook het oordeel over het belang van morele principes is vastgesteld. Per moreel principe kregen de leerlingen vier redenen voorgelegd waarom het belangrijk kan zijn om zich daaraan te houden. Elke reden had betrekking op een van de vier stadia van morele ontwikkeling van Gibbs. De leerlingen hebben aangegeven in hoeverre zij deze redenen als antwoord zouden geven als iemand ernaar zou vragen. Gemiddeld herkennen leerlingen zich het beste in de redenen bij stadium 3 (81%), gevolgd door die bij stadium 2 en 4 (resp. 74% en 75%) en ten slotte stadium 1 (60%). De leerlingen is ook gevraagd welke reden voor hen het belangrijkste is. Zij moesten aangeven welke van de vier redenen het meest lijkt op de reden die zij zelf zouden geven (als iemand daarnaar zou vragen). De redenen die horen bij stadium 2 en 3 blijken gemiddeld vaker gekozen dan die bij stadium 1 en 4 (respectievelijk 30% en 31% versus 21% en 18%).

Met de SRM kan ook het niveau van moreel redeneren worden vastgesteld. Dat wordt uitgedrukt op een schaal van 1 (zuiver stadium 1) tot en met 4 (zuiver stadium 4). Het landelijk gemiddelde op deze schaal bedraagt 2.26. De gemiddelde achtstegroeper blijkt het tweede stadium van moreel redeneren dus nog maar net ontstegen. De percentielscores geven meer inzicht in de verdeling van het vermogen tot moreel redeneren. Zo komt de 'laagste' 25% niet verder dan het tweede stadium van moreel redeneren en bevindt de 'hoogste' 25% zich minimaal halverwege het tweede en derde ontwikkelingsstadium.

Tot slot is een meer verfijnde indicatie van de morele ontwikkeling verkregen, de zogeheten *Globale Stage Rating*. Het blijkt dat geen enkele leerling zich nog in stadium 1 bevindt, maar ook dat geen enkele leerling stadium 4 al bereikt heeft. Bijna twee derde van de achtstegroepers is onderweg van stadium 2 naar 3.

De verschillen tussen groepen leerlingen geven het volgende beeld te zien. Meisjes bereiken een iets hoger niveau van moreel redeneren dan jongens. Het niveau van moreel redeneren van kinderen van laag opgeleide ouders verschilt niet van dat van kinderen van middelmatig en hoog opgeleide ouders. Evenmin is er sprake van een verschil tussen kinderen van ouders die beiden werk hebben en tussen kinderen van wie vader en/of moeder geen werk heeft.

Discussie

De *SocioMorele Reflectievragenlijst* is een meerkeuzevragenlijst waarbij de leerlingen morele redeneringen niet zelf hoeft te produceren maar slechts hoeft te herkennen. De analyse van de interne structuur en de verschillen tussen groepen leerlingen roepen vragen op over de validiteit van de meting met een meerkeuzevragenlijst (zie hoofdstuk 13). Nader onderzoek zou hierover meer uitsluitel moeten geven alvorens de SMR opnieuw in PPO te gebruiken. Vooralsnog dienen de resultaten met betrekking tot moreel redeneren dan ook met de grootst mogelijke voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden.

Positief, veilig en ordelijk klimaat op school en in de klas

Een positief, veilig en ordelijk klimaat op school en in de klas is een belangrijke voorwaarde voor sociaal en cognitief leren. De school als geheel is verantwoordelijk voor het scheppen van een gunstig schoolklimaat. De leerkracht is daarbij de belangrijkste factor. Een goede pedagoog is aardig, eerlijk, communicatief sterk, trekt geen leerlingen voor, toont echte interesse voor leerlingen en behandelt hen met respect. Behalve pedagoog is de leerkracht ook vakdocent. Een vakbekwame en geëngageerde leerkracht kan bijvoorbeeld goed uitleggen, gaat niet te snel door de stof heen, geeft niet te moeilijk les en weet de leerlingen te boeien. De kwaliteit van de leerkracht komt ook tot uiting in de verwachtingen en eisen die aan de leerlingen gesteld worden. Als de leerkracht positieve en realistische verwachtingen heeft, voelen de leerlingen zich beter en behalen zij hogere cognitieve en sociale resultaten dan wanneer de verwachtingen negatief en defaitistisch zijn.

Het klimaat in de klas wordt onder meer bepaald door de manier waarop leerkrachten en leerlingen met elkaar omgaan. Voor leerlingen is de klas een sociale ontmoetingsplaats waar zij een groot deel van de dag doorbrengen. De klas kan een plaats zijn waar het gezellig is en waar leerlingen vrienden zijn en elkaar helpen. Het kan echter ook een plek zijn waar leerlingen zich vervelen en respectloos met elkaar omgaan. Als leerlingen in de klas regelmatig met agressie te maken hebben, kan dat ten koste gaan van hun cognitieve en sociale ontwikkeling. En als er regelmatig ordeproblemen zijn en het lawaaiig en rommelig is, kan de leerkracht niet goed lesgeven en kunnen leerlingen zich niet goed ontwikkelen.

Het volgende overzicht bevat een beschrijving van de indicatoren van een positief, veilig en ordelijk school- en klasklimaat.

Indicator	Omschrijving	Percentage
Beleving van de school, leerkracht en klasgenoten		
Beleving van de school	De mate waarin de leerlingen een positieve houding hebben ten opzichte van de school (o.a. het leuk vinden op school, zich er thuis voelen, er gelukkig zijn en de sfeer goed vinden).	4%
Beleving van de leerkracht als persoon	De mate waarin de leerlingen de leerkracht beleven als aardig, eerlijk, respectvol en echt in hen geïnteresseerd.	2%
Beleving van de leerkracht als vakdocent	De mate waarin de leerlingen de leerkracht beleven als iemand die goed kan lesgeven, goed kan uitleggen, spannend kan vertellen, niet te moeilijke lessen geeft, niet te snel door de stof heen gaat en bereid is leerlingen te helpen als zij iets niet snappen.	2%
Beleving van de verwachtingen van de leerkracht	De mate waarin de leerkracht volgens de leerlingen positieve, niet-pessimistische of niet-defaitistische verwachtingen van hen heeft (ook met betrekking tot hun kansen op succes in het voortgezet onderwijs).	0%
Beleving van de relaties met klasgenoten	De mate waarin de leerlingen vinden dat klasgenoten respect voor elkaar hebben, aardig voor elkaar zijn, niet vervelend doen in de klas en vrienden of vriendinnen van elkaar zijn.	3%
Veilig klasklimaat		
Leerling dader en klasgenoten slachtoffer	De mate waarin de leerlingen naar eigen zeggen in de klas agressief gedrag vertonen ten opzichte van klasgenoten (o.a. roddelen, uitlachen, uitschelden, vernielen, pesten, stelen, met opzet slaan, knijpen, krabben, vechten of met iemand met opzet verwonden).	5%
Leerling slachtoffer van klasgenoten	De mate waarin de leerlingen naar eigen zeggen in de klas slachtoffer zijn van agressie door klasgenoten.	9%
Leerkracht dader	De mate waarin de leerlingen naar eigen zeggen slachtoffer zijn van verbale en relationele agressie van de leerkracht (o.a. verdriet doen, uitlachen en schelden).	3%
Leerkracht slachtoffer	De mate waarin de leerkracht volgens de leerlingen slachtoffer is van verbale en relationele agressie van leerlingen (o.a. verdriet doen, uitlachen en schelden).	4%
Ordelijk klasklimaat		
Ordelijk klasklimaat	De mate waarin de leerlingen in de klas ordeproblemen ervaren en vinden dat de onderwijstijd efficiënt gebruikt wordt.	6%

Schoolklimaat

De overgrote meerderheid van de leerlingen vindt het leuk op school, voelt zich daar thuis en vindt dat de sfeer goed is. Ongeveer tien procent van de leerlingen denkt niet positief over hun school. Zij zeggen onder meer een hekel aan school te hebben, zich daar ongelukkig te voelen of zich daar niet thuis te voelen. Volgens onze voorlopige inhoudelijke norm heeft vier procent van de leerlingen een abnormaal negatieve en mogelijk problematische beleving van de school.

Beleving van de leerkracht

Gevraagd naar hun mening over de leerkracht als persoon, typeren vrijwel alle leerlingen hun leerkracht als aardig, eerlijk, respectvol en echt in hen geïnteresseerd. Gevraagd naar de kwaliteit als vakdocent, vinden vrijwel iedereen dat hun leerkracht goed kan lesgeven, goed kan uitleggen, spannend kan vertellen en niet te moeilijke lessen geeft. Iets minder positief denken de leerlingen over het tempo van de lessen en de bereidheid de leerling te helpen als deze iets niet snapt. De antwoorden op de vragen over de verwachtingen van de leerkrachten laten zien dat maar weinig leerkrachten negatieve, pessimistische of defaitistische verwachtingen van hun leerlingen hebben. Volgens onze inhoudelijke norm is het percentage leerlingen met een abnormaal negatieve en mogelijk problematische beleving van de leerkracht met twee procent zeer laag.

Relaties met klasgenoten

Leerlingen ervaren hun klasgenoten overwegend als aardig, behulpzaam en respectvol. Ongeveer een kwart vindt echter dat leerlingen in de klas (helemaal) geen respect voor elkaar hebben of (helemaal) niet aardig voor elkaar zijn. Ruim een op de tien vindt dat klasgenoten regelmatig (erg) vervelend tegen hem of haar doen of dat zij in de klas weinig vrienden of vriendinnen hebben. Volgens onze inhoudelijke norm zou drie procent van de leerlingen een ernstig getroebleerde relatie met klasgenoten hebben.

Veilig klasklimaat

In de klassen uit het onderzoek blijken de bevroegde agressieve gebeurtenissen over het algemeen zeer weinig voor te komen. Relationele agressie komt wat vaker voor dan materiële en fysieke agressie. Dit geldt zowel voor de leerling in de rol van dader als slachtoffer. Zelfs bij de tien procent leerlingen die er naar eigen zeggen het meest mee te maken hebben, is de incidentie zeer laag (dit wil zeggen: gemiddeld tussen 'Nooit' en 'Een enkele keer' op een schaal van 'Nooit', 'Een enkele keer', 'Elke week' en 'Elke dag'). Volgens onze inhoudelijke norm voelt negen procent van de leerlingen zich in mogelijk problematische mate slachtoffer van agressief gedrag van klasgenoten. Agressief gedrag in de klas blijkt niet voorhouden aan leerlingen. Ook leerkrachten kunnen in de klas zowel dader als slachtoffer zijn van relationele agressie, maar ook hier is de incidentie zeer laag.

Verschillen tussen klassen

De analyse van de verschillen tussen klassen laat zien dat het school- en klasklimaat sterk van klas tot klas verschilt. Klassen verschillen in het bijzonder in de beleving van de school, de kwaliteit van de leerkracht als persoon en als vakdocent, de mate waarin de leerkracht geconfronteerd wordt met relationele agressie van leerlingen en de mate waarin de klas te kampen heeft met ordeproblemen en inefficiënt gebruik van onderwijstijd. In de ene klas lijken de randvoorwaarden voor de ontwikkeling van sociale competenties dus gunstiger dan in de andere klas.

Verschillen tussen groepen leerlingen

Meisjes denken gemiddeld iets positiever over hun school dan jongens, maar met betrekking tot de beleving van de leerkracht en de klasgenoten is er nauwelijks verschil. Meisjes zijn naar eigen zeggen ook minder vaak betrokken bij agressieve gebeurtenissen in de klas dan jongens, zowel in de rol van dader als van slachtoffer. Jongens en meisjes rapporteren ongeveer evenveel gebeurtenissen waarbij de leerkracht dader of slachtoffer is van relationele agressie. Deze bevindingen komen overeen met ander onderzoek waaruit blijkt dat meisjes meer worden opgevoed om beleefd en aardig te zijn, minder als dader betrokken zijn bij pesten en dan minder vaak voor directe vormen van agressie kiezen.

De verschillen tussen zittenblijvers en niet-zittenblijvers en tussen leerlingen van ouders met een verschillend opleidingsniveau zijn voor zover aanwezig klein. Dat is ook het geval bij de verschillen naar thuistaal, geboorteland van de ouders, thuissituatie en geloof.

Het vormingsaanbod

Het vormingsaanbod op het gebied van sociale competentie is vastgesteld met een vragenlijst voor leerkrachten. Van de 137 leerkrachten die met hun klas aan het onderzoek deelnamen, hebben er 135 (99%) de aanbodvragenlijst ingevuld.

De leerkrachten

Van de leerkrachten is 38% man en 62% vrouw. De gemiddelde leeftijd is veertig jaar. De jongste tien procent is jonger dan 26 jaar en de oudste tien procent is 57 jaar of ouder. De gemiddelde leerkracht is vijftien jaar werkzaam in het primair onderwijs, waarvan zeven jaar in groep acht. De tien procent met de minste onderwijservaring staat hooguit vier jaar voor de klas waarvan maximaal een jaar in groep acht. De tien procent met de meeste onderwijservaring staat 34 jaar of langer voor de klas waarvan ten minste zeventien jaar in groep acht.

Affiniteit met sociale competentie als onderwijsdoel is een belangrijke voorwaarde voor het effectief werken aan sociale competenties (Ten Dam & Volman, 1999). Vrijwel alle leerkrachten vinden het belangrijk of zeer belangrijk dat scholen aandacht besteden aan de sociaal-emotionele competenties van de leerlingen. Er is echter een kleine groep van tien procent die dat zeer onbelangrijk vindt. De gemiddelde leerkracht heeft de laatste drie jaar 1.7 na- of bijscholingscursussen op het terrein van sociale competentie gevolgd. Van de leerkrachten volgde 28% de laatste drie jaar geen enkele cursus, 31% volgde er één, 15% twee, 15% drie en 12% vier of meer.

Voor de ontwikkeling van de sociale competenties van de leerlingen is het belangrijk dat de leerkracht zelf het goede voorbeeld geeft. De gemiddelde leerkracht waardeert de eigen sociale competenties met het cijfer 7.6. Slechts enkele leerkrachten geven zichzelf hiervoor een onvoldoende.

Het schoolbeleid

Van scholen wordt verwacht dat zij een beleid hebben op het gebied van sociale competentie. Volgens de leerkrachten kent 43% van de scholen een duidelijk beleid met betrekking tot het ontwikkelen en evalueren van de sociaal-emotionele competenties van de leerlingen (dat de basis vormt voor het planmatig werken aan sociale competentie in alle leerjaren en dat door het hele team wordt uitgevoerd).

Het snel en adequaat reageren op probleemgedrag zoals pesten en agressie is een van de kwaliteitscriteria waar de Inspectie op let in het toezicht op de kwaliteit van het onderwijs. Volgens bijna tweederde (63%) van de leerkrachten is er op hun school sprake van een duidelijk beleid "met uitgangspunten, richtlijnen en regels voor het signaleren, voorkomen en aanpakken van probleemgedrag dat bij iedereen bekend is en dat door het hele team wordt uitgevoerd". Op ruim de helft van de scholen wordt de veiligheidsbeleving van leerkrachten en leerlingen ten minste één keer in de twee jaar in kaart gebracht, maar op een kwart van de scholen gebeurt dat nooit.

Tijdbesteding aan sociale competentie

De leerkrachten is gevraagd hoe vaak zij in een gemiddelde schoolweek aandacht besteden aan een aantal sociale competenties die in de peiling bij leerlingen onderzocht zijn. Leerkrachten besteden relatief veel aandacht aan 'Werkhouding', 'Zelfstandigheid/initiatief nemen' en 'Sociale vaardigheden'. In een gemiddelde schoolweek besteedt de gemiddelde leerkracht ten

minste meerdere lessen aandacht aan deze aspecten. Daarna volgen: 'Interesse en motivatie voor leren', 'Morele ontwikkeling', 'Zelfbeeld en zelfvertrouwen', 'Sociale cognitie' en 'Geloof of levensovertuiging'. Voor deze aspecten ligt de gemiddelde tijdsbesteding tussen 'een enkele les' en 'meerdere lessen per week'. De minste aandacht schenken leerkrachten naar eigen zeggen aan 'Externaliserende problematiek', 'Aandachtstekort, hyperactiviteit en impulsiviteit' en 'Internaliserende problematiek'. Hieraan besteedt de gemiddelde leerkracht naar eigen zeggen ongeveer één les per week aandacht.

Gebruik van methoden en lesmateriaal

Leerkrachten kunnen de sociale competenties van de leerlingen ontwikkelen met een methode of met losse programma's. Een methode biedt doelen, leerlijnen en lessen voor het hele leerjaar. Een los programma bestaat uit een project of een serie lessen over een bepaald onderwerp gedurende een korte periode. Van de leerkrachten gebruikt 24% noch een methode noch een of meer losse programma's, 41% gebruikt alleen een methode, 16% gebruikt alleen losse programma's en 19% gebruikt zowel een methode als een of meer losse programma's. De gemiddelde leerkracht geeft ruim twee volledige lessen per maand met een methode. Het meest gebruikt worden: 'Leefstijl', 'Kinderen en hun sociale en morele talenten', 'Kanjer methode' en 'De vreedzame school'. De gemiddelde leerkracht heeft in het schooljaar 2010-2011 tussen de drie en vier lessen met een of meer losse programma's gegeven. Van de vele losse programma's worden 'Beter omgaan met jezelf en de ander', 'Soemokaarten' en de restcategorie 'Overige losse programma's' het meest gebruikt.

Behalve via volledige lessen kunnen leerkrachten ook tussen de bedrijven door aandacht schenken aan de sociale competenties van de leerlingen. Denk bijvoorbeeld aan het uitpraten van ruzies tussen leerlingen of het geven van een complimentje om het zelfbeeld te versterken. Dit kan zowel tijdens de lessen taal, rekenen en wereldoriëntatie als tijdens de pauzes plaatsvinden. Slechts één leerkracht (1%) zegt tussen de bedrijven door geen aandacht aan de sociale competenties van de leerlingen te besteden. Van de overige leerkrachten loopt de tijdsbesteding zeer sterk uiteen. Een vijfde (20%) besteedt er enkele minuten per dag aan, 36% een kwartier, 30% een half uur en 13% minimaal één uur.

Competentiebevorderende onderwijspraktijken

In de vragenlijst is op beperkte schaal aandacht besteed aan onderwijspraktijken die naar verwachting bevorderlijk zijn voor de ontwikkeling van sociale competentie (Ten Dam & Volman, 1999; Van Oenen, 2001).

De leerkrachten is gevraagd of zij in hun onderwijs in sociale competentie differentiatie toepassen. Bijna de helft van hen past geen differentiatie toe in de zin dat alle leerlingen hetzelfde programma doorlopen.

Werkvormen van samenwerkend leren bieden leerlingen naar verwachting meer gelegenheid tot het oefenen van sociale vaardigheden dan frontaal-klassikale en individuele werkvormen. Van de totale lestijd krijgen leerlingen 31% van de tijd frontaal-klassikaal onderwijs, 28% werken zij individueel, 17% in tweetallen, 16% in kleine groepjes van drie à vier leerlingen en 8% in grotere groepen van vijf à acht leerlingen.

Het planmatig werken aan sociale competenties vereist dat leerkrachten de sociale ontwikkeling van de leerlingen op de voet volgen met een leerlingvolgsysteem. In het schooljaar 2010-2011 is in twee derde van de klassen een test afgenomen om de sociaal-emotionele competenties van de leerlingen vast stellen. De Schoolvragenlijst (SVL) is het meest gebruikte instrument, op de voet gevolgd door de Sociale Competentie ObservatieLijst (SCOL) en het VolgInstrument Sociaal-Emotionele Ontwikkeling (VISEON)

Discussie

Uit het onderzoek blijkt dat het aanbod in het sociale domein sterk van klas tot klas verschilt. De diversiteit van het vormingsaanbod komt onder meer tot uiting in het gebruik van methoden en losse programma's, de tijdbesteding aan sociale competentie, het gebruik van didactische werkvormen en de toetsing. Het onderzoek lijkt de conclusie van andere onderzoekers te bevestigen dat er op veel scholen nog geen sprake is van een algemeen aanvaarde onderwijspraktijk waarin sociale vaardigheden, sociale relaties en normen en waarden op evenwichtige wijze, volgens een verantwoorde leerlijn worden aangeboden.

Verschillen tussen klassen

Tot op heden is voor de analyse van PPON-gegevens nog vrijwel geen gebruikgemaakt van meerniveau analyse. In dit rapport is de grootte van de verschillen tussen klassen besproken aan de hand van de intraclasscorrelatie (ICC). Dat is de proportie tussen-klassenvariantie berekend als de variantie tussen klassen gedeeld door de totale variantie. Volgens een vuistregel is meerniveau analyse op zijn plaats als de ICC groter is dan .04 en het design effect tegelijkertijd groter is dan 2.0 (berekend als $1 + (n-1) \cdot ICC$), waarbij n de gemiddelde groepsgrootte is). Uit het onderzoek komt naar voren dat de ICC en het design effect voor vrijwel alle indicatoren van de sociale opbrengsten groter zijn dan respectievelijk .04 en 2.0. Dit betekent dat niet meer kan worden volstaan met de gebruikelijke technieken van unilevel analyse maar dat meerniveau analyse op zijn plaats is.

De hoogte van de ICC is ook beleidsmatig van belang. Als scholen of klassen niet verschillen in hun bijdrage aan de sociale opbrengsten bij leerlingen is er weinig aanleiding voor een beleid waarin schoolleiders en leerkrachten op hun gebrek aan effectiviteit worden aangesproken of voor hun effectiviteit worden beloond. Uit het onderzoek komt naar voren dat de verschillen tussen klassen in het sociale domein vrijwel altijd beduidend lager zijn dan die in het cognitieve domein van de leerprestaties (zoals gemeten met de Eindtoets Basisonderwijs). Daarnaast zijn de verschillen tussen klassen voor het ene aspect van de sociale opbrengsten veel groter dan voor het andere aspect (en hetzelfde geldt voor de indicatoren binnen de aspecten). Een eerste inspectie van de ICC's doet theoretisch en praktisch interessante patronen vermoeden. De resultaten van een meerniveau analyse van de verschillen tussen klassen en de factoren die daarop van invloed zijn, zullen worden gerapporteerd in Grundel, Dijkstra, Volman & Kuhlemeier (in voorbereiding).

Relaties tussen indicatoren van de sociale opbrengsten

Een aantal van de meetinstrumenten uit het onderzoek is nieuw of speciaal voor het onderzoek samengesteld uit 'oude' instrumenten. In de rapportage is op beperkte schaal aandacht besteed aan de relaties tussen deze instrumenten. Deze eerste analyse van de externe structuur is van belang om beter te begrijpen wat de nieuwe instrumenten precies meten. Daarnaast kan bestudering van de relaties tussen instrumenten theoretisch relevante informatie opleveren. We lichten dit toe aan de hand van een voorbeeld. Verondersteld wordt dat agressieve jongeren een overdreven positief zelfbeeld combineren met een zwak ontwikkeld inlevingsvermogen, een gebrekkige sociale informatieverwerking, een achterblijvende morele ontwikkeling, een sterkere neiging tot het maken van zelfbeschermende denkfouten en lagere schoolprestaties. Ondanks hun vaak lagere schoolprestaties en sociaal aanzien zouden agressieve jongeren zich competent en superieur voelen. Zij neutraliseren hun zwak ontwikkelde vermogens tot empathie en moreel redeneren met zelfbeschermende denkfouten zoals anderen de schuld geven en het aangedane leed bagatelliseren. Daardoor zouden zij de positieve waardering van zichzelf ondanks hun agressief gedrag in stand houden. Bestudering van de samenhang tussen de indicatoren kan uitwijzen in hoeverre deze en andere veronderstellingen ook opgaan voor bepaalde groepen leerlingen in de laatste groep van het basisonderwijs. Onze eerste analyse van de relaties tussen indicatoren doet vermoeden dat dit tot op zekere hoogte het geval is. Secundaire analyse van de dataset kan hierover meer uitsluitsel geven.

Relaties tussen vormingsaanbod en de sociale en cognitieve opbrengsten

Algemeen wordt aangenomen dat aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen de sociale en cognitieve opbrengsten ten goede komt. Anders dan verwacht blijkt het vormingsaanbod niet samen te hangen met de opbrengsten in het sociale en cognitieve domein. Voor het ontbreken van de veronderstelde relatie zijn verschillende verklaringen te geven. Een van de vele mogelijke verklaring is dat het vormingsaanbod is vastgesteld met een vragenlijst waarvan de validiteit ongewis is. Een andere verklaring verwijst ernaar dat het aanbod en de opbrengsten slechts op één moment gemeten zijn. We kunnen slechts constateren in hoeverre verschillen tussen klassen in vormingsaanbod samengaan met verschillen in opbrengsten, terwijl we eigenlijk zouden willen weten in hoeverre veranderingen in het vormingsaanbod veranderingen in de sociale en cognitieve opbrengsten teweegbrengen (en vice versa). Om de vraag naar de invloed van het vormingsaanbod te kunnen beantwoorden is longitudinaal onderzoek volgens een experimentele opzet een geschikt middel. Het verdient daarbij aanbeveling het vormingsaanbod en de sociale opbrengsten niet alleen vaker, maar ook met andere instrumenten zoals klasobservatie, interviews en logboeken in kaart te brengen.

Slotconclusie

In dit rapport is verslag gedaan van de eerste PPON-meting van de sociale opbrengsten in groep acht van het basisonderwijs. De niveaupeiling heeft een set indicatoren opgeleverd waarmee de ontwikkelingen van de opbrengsten in het sociale domein over een reeks van jaren gevolgd kunnen worden. Uit het onderzoek komt naar voren dat het sociale functioneren van het leeuwendeel van de leerlingen geen enkele aanleiding tot bezorgdheid geeft. Dit geldt voor het zelfbeeld, de intrinsieke en extrinsieke motivatie voor school en leren, de vaardigheden in het verwerken van sociale informatie, externaliserend en internaliserend probleemgedrag, de burgerschapsattituden en -vaardigheden, het inlevingsvermogen, de neiging tot het maken van sociale denkfouten, het morele oordeelsvermogen, de beleving van de school, de leerkracht en de klasgenoten en de mate waarin de leerlingen betrokken zijn bij agressief en onordelijk gedrag in de klas. Het gaat over het algemeen dus goed met het sociale functioneren van leerlingen in groep acht van het basisonderwijs. Voor de meeste leerlingen lijkt het laatste leerjaar van het basisonderwijs in sociaal opzicht een relatief probleemloze periode. Deze conclusie is in overeenstemming met recent onderzoek van Unicef waaruit blijkt dat Nederlandse jongeren het gelukkigst zijn van alle kinderen in de ontwikkelde wereld (Bertram & Kohl, 2010; Child Poverty Action Group, 2009; Unicef, 2007; Van Dorsselaer e.a., 2010).

Toch geldt het positieve beeld van het sociale functioneren niet voor alle leerlingen in de achtste groep van het basisonderwijs. Bij elk aspect van de sociale opbrengsten is er een meestal kleine groep leerlingen waarvan het sociale functioneren als problematisch beschouwd kan worden en die waarschijnlijk meer dan een beetje aandacht en begeleiding behoeft. Zo zou volgens onze inhoudelijke norm negen procent van de leerlingen zich in mogelijk problematische mate slachtoffer voelen van agressief gedrag van klasgenoten. Het positieve beeld geldt ook niet voor alle indicatoren van de sociale opbrengsten. In het onderzoek is bijvoorbeeld vastgesteld dat leerlingen sterk verschillen in het beeld van de eigen competentie in lezen en rekenen en hetzelfde geldt voor de interesse in en de motivatie voor deze vakgebieden. De geconstateerde tweedeling van de lezers en rekenaars in een groep met een negatief zelfbeeld en een lage motivatie en een groep met een positief zelfbeeld en een sterke motivatie geeft aanleiding tot bezorgdheid. De vraag is hoe het komt dat leerlingen zo problematisch reageren op de twee kerntaken van het onderwijs in het cognitieve domein. Het verdient aanbeveling nader onderzoek te doen naar de oorzaken die hieraan ten grondslag liggen. Daarnaast lijkt het raadzaam na te gaan hoe kan worden voorkomen dat lezers en rekenaars een extreem negatief beeld van de eigen competenties of een abnormaal lage motivatie ontwikkelen.

Een standaardonderzoek vormt een vast onderdeel van de cognitieve niveaupeilingen die sinds het einde van de jaren tachtig van de vorige eeuw om de vijf jaar zijn uitgevoerd (Van der Schoot, 2001, 2008). Daarbij bepaalt een groep deskundigen in hoeverre het bereikte niveau voldoende is gegeven de kerndoelen (en de pedagogische opdracht van het onderwijs). In de Peiling Sociale Competentie heeft dat standaardonderzoek om budgettaire redenen niet kunnen plaatsvinden. Dat is jammer, omdat algemeen geaccepteerde en empirisch gevalideerde normen voor het interpreteren en waarderen van de sociale opbrengsten nog nauwelijks beschikbaar zijn. Het verdient aanbeveling deze normen alsnog te bepalen. Daarbij kan ook worden vastgesteld in hoeverre onze voorlopige statistische en inhoudelijke normen door ter zake deskundigen gedeeld worden.

In het verleden behaalde resultaten bieden geen garantie voor de toekomst. Het verdient aanbeveling om in 2017 een tweede niveaupeiling in het sociale domein uit te voeren. Zo kan worden vastgesteld of het niveau van de sociale opbrengsten gelijk gebleven is dan wel vooruit of achteruit gegaan is. Ook kan dan worden nagegaan of de thans geconstateerde verschillen tussen groepen leerlingen naar geslacht, opleidingsniveau, etnische achtergrond, gezinssituatie en geloof groter of kleiner geworden zijn.

Literatuur

Literatuur

Literatuur

Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (eds.), *Curriculum landscapes and trends*, (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Anderson, L. W., & Bourke, S. F. (2000). *Assessing affective characteristics in schools (second edition)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Astor, R. A. (1994). Children's moral reasoning about family and peer violence: the role of provocation and retaliation. *Child Development*, 65, 1054-1067.

Barriga, A.Q., & Gibbs, J.C. (1996). Measuring cognitive distortion in anti-social youth: Development and preliminary evaluation of the How I Think questionnaire. *Aggressive Behavior*, 27, 36-56.

Barriga, A.Q., Gibbs, J.C., Potter, G.B., & Liau, A.K. (2001). *How I Think (HIT) Questionnaire Manual*. Champaign, IL: Research Press.

Basinger, K.S., Brugman, D., & Gibbs, J.C. (2007). *Sociomoral Reflection Measure – Short Form Objective (SRM-SFO)*. Unpublished instrument. Urbana, OK: Urbana University.

Basinger, K.S., & Gibbs, J.C. (1987). Validation of the Sociomoral Reflection Objective Measure – Short Form. *Psychological Reports*, 61, 139-146.

Basinger, K.S., Gibbs, J.C. & Fuller, D. (1995). Context and the measurement of moral judgement. *International Journal of Behavioral Development*, 18, 3, 537-556

Beerthuizen, M.G.C.J. (2012). *The impact of morality on externalizing behavior: values, reasoning, cognitive distortions and identity (proefschrift)*. Utrecht: ZuiddamUithof Drukkerijen.

Bergh, H. van den & Kuhlemeier, H. (1997). Multiniveau modellen voor de analyse van leerwinst vergeleken. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 22, 2, 54-75.

Berk, L. E. (2006). *Child development* (7th edition). Boston: Pearson.

Bertram, H., & Kohl, S. (2010). *Zur Lage der Kinder in Deutschland. Kinder stärken für eine ungewisse Zukunft*. Berlin: Humboldt-Universität.

Blair, R.J.R., Monson, J., & Frederickson, N. (2001). Moral reasoning and conduct problems in children with emotional and behavioral difficulties. *Personality and Individual Differences*, 31, 799-811.

Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and more action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88, 1-45.

Boekaerts M., & Simons P.R.-J. (1995). *Leren en instructie: Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorkum.

Boxtel, H. van, Engelen, R., & Wijs, A. de (2011). *Eindtoets Basisonderwijs 2010. Wetenschappelijke verantwoording*. Arnhem: Cito.

Bradshaw, J., Hoelscher, P., & Richardson, D. (2006) Comparing child well-being in OECD countries: concepts and methods (*IWP-2006-03*). Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

Branden, N. (1994). *Six pillars of self-esteem*. New York: Bantam.

Bronneman-Helmerts, H., & Zeijl, E. (2008). Burgerschapsvorming in het onderwijs. In: P. Schnabel, R. Bijl & J. de Hart (Red.), *Betrekkelijke betrokkenheid, Studies in sociale cohesie, Sociaal en Cultureel Rapport 2008* (pp. 170-205). Den Haag: SCP.

Brugman, D., Nas, C.N., Velden, F. van der, Barriga, A.Q., Gibbs, J.C., Granville, B.P., & Liao, A.K. (2011). *Hoe ik Denk Vragenlijst (HID) Handleiding*. Amsterdam: Boom test uitgevers.

Bunt, J.A. van den, Brugman, D., & Aleva, A.E. (in voorbereiding). *Moral evaluation and externalizing behavior in children with behavior disorders: The mediating role of self-serving cognitive distortions*.

Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.

Bügel, K., Alberts, R.V.J., & Zwitser, R.J. (2011). Hebben jongens een steeds groter wordende onderwijsachterstand? Sekseverschillen in onderwijsprestaties vanaf vijftien jaar. *Tijdschrift voor Gender Studies*, 4, 63-76.

Campbell, D.T., & Fiske, D.W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.

Cate, A. ten (2011). *Cognitive distortions as predictor of antisocial behaviour in children (master thesis)*. Utrecht University: Department of Developmental Psychology.

Chabrol, H., Montovany, A., Chouicha, K. & Duconge, E. (2002). Study of the CES-D on a sample of 1,953 adolescent students. *Encephale*, 28, 429-432.

Child Poverty Action Group (2009). *Child wellbeing and child poverty. Where the UK stands in the European table*. London: Child Poverty Action Group.

Cito (ongedateerd). *Leerlingrapport: Betekenis van de standaardscore op de Cito-toets*. Arnhem: Cito.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37- 46.

Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (revised edition)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment, Vol. 1: Theoretical foundations and research validation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., & Lieberman, M. (1983). A longitudinal study of moral judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48 (1–2).

Cook, E.T., Greenberg, M.T., & Kusche, C.A. (1994). The relations between emotional understanding, intellectual functioning, and disruptive behavior problems in elementary-school-aged children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22, 2, 205-219.

Corte, E. de, Geerligs, C., Lagerweij, N., Peters, J., & Vandenberghe, R. (1976). *Beknopte didaxologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 1, 74–101.

Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1996). Social information processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993–1002.

Cronbach, L.J. (1970). *Essentials of psychological testing*. (3rd ed.) New York: Harper.

Dam, G. ten, Geijsel, F., Ledoux, G., Reumerman, R., Keunen, M., & Visser, A. (2010a). *Handleiding burgerschap meten voor het primair onderwijs*. Amsterdam: Rovict BV.

Dam, G. ten, Geijsel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2010b). Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën*, 87, 5, 313-333.

Dam, G. ten, & Volman, M. (1999). *Scholen voor sociale competentie. Een pedagogisch-didactische benadering*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.

Dam, G. ten, & Volman, M. (2000). Sociale competentie: reddingsvest en levenskunst. Over de pedagogische opdracht in de praktijk. *Pedagogiek*, 20, 2, 112-127.

Dam, G. ten, & Volman, M. (2007). Educating for adulthood or for citizenship: social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, 42, 281-298.

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

Davidson, P., Turiel, E., & Black, A. (1983). The effect of stimulus familiarity on the use of criteria and justifications in children's social reasoning. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 1, 49-65.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 4, 227-268.

- Denham, S.A., Wyatt, T.M., Bassett, H.H., Echeverria, D., & Knox, S.S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiological Community Health*, 63, 37-52.
- Dorselaer, S. van, Looze, M. de, Vermeulen-Smit, E., Roos, S. de, Verdurmen, J., Bogt, T. ter, & Vollebergh, W. (2010). *Gezondheid, welzijn en opvoeding van jongeren in Nederland*. Utrecht: Trimbos-instituut.
- Dorselaer, S. van, Zeijl, E., Eekhout, S. van den, Bogt, T. ter, & Vollebergh, W. (2007). HBSC 2005. *Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland*. Utrecht: Trimbos-instituut.
- Ensel, W.M. (1986). Social class and depressive symptomatology. In N. Lin, A. Dean & W. Ensel (Eds.), *Social support, life events, and depression* (pp. 249-266). Orlando, FL: Academic Press.
- Fekkes, Pijpers, F.I., Verloove-Vanhorick, S.P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *The Journal of Pediatrics*, 144, 1, 17-22.
- Francis, L.J., Lewis, C.A., & Ziebertz, H.G. (2006). The short-form revised Eysenck personality Questionnaire (EPQ-S): A German edition. *Social Behavior and Personality*, 34, 2, 197-204.
- Gibbs, J.C. (1991). Sociomoral developmental delay and cognitive distortion: Implications for the treatment of antisocial youth. In W. M. Kurtines & J. L. Gerwitz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 3, pp. 95-110). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gibbs, J.C. (2003). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gibbs, J.C., Arnold, K.D., Morgan, R.L., Schwartz, E.S., Gavaghan, M.P., & Tappan, M.B. (1984). Construction and validation of a multiple-choice measure of moral reasoning. *Child Development*, 55, 572-536.
- Gibbs, J.C., Basinger, K.S. & Fuller, D. (1992). *Moral maturity: Measuring the development of sociomoral reflection*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibbs, J.C., Potter, G., & Goldstein, A.P. (1995). *The EQUIP Program: Teaching youth to think and act responsibly through a peer-helping approach*. Champaign, IL: Research Press.
- Gibbs, J.C., Widaman, K.F., & Colby, A. (1982). Construction and validation of a simplified, group-administrable equivalent to the Moral Judgment Interview. *Child Development*, 52, 895-910.
- Gilligan, C.F. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goldstein, H., & Healy, M.J.R. (1995). The graphical representation of a collection of means. *Journal of the Royal Statistical Society, Series A*, 158, 175-177.
- Goldstein, A.P., Glick, B., & Gibbs, J.C. (1998). *Aggression Replacement Training: A comprehensive intervention for aggressive youth*. Champaign, Ill: Research Press.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.

- Goudena, P. (1999). Een veilige omgeving waarin kinderen zich kunnen ontwikkelen. In K. Bakker, M. Pannebakker & J. Snijders (Red.), *Kwetsbaar en competent. Sociale participatie van kwetsbare jeugd. Theorie, beleid en praktijk* (pp. 55 – 66). Utrecht: NIZW Uitgeverij.
- Gregg, V., Gibbs, J.C., & Basinger, K.S. (1994). Patterns of developmental delay in moral judgment by male and female delinquents. *Merill-Palmer Quarterly*, 40, 538–553.
- Grundel, M., Dijkstra, A., Volman, M., & Kuhlemeier, H. (in voorbereiding).
- Haan, J. de, & Huysmans, F. (2002). Digitale vaardigheden in de informatiesamenleving . In J. de Haan & F. Huysmans (Red.), *E-cultuur: Een empirische verkenning* (pp. 61–73). Den Haag: SCP.
- Hakkarainen, K., Ilomaki, L., Lipponen, L., Muukkonen, H., Rahikainen, M., Tuominen, T., et al. (2000). Students' skills and practices of using ICT: results of a national assessment in Finland. *Computers & Education*, 34, 2, 103–117.
- Haney, P., & Durlak, J.A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A metaanalytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 423-433.
- Harrison, C., Comber, C., Fisher, T., Haw, K., Lewin, C., & Lunzer, E. (2003). *The impact of information and communication technologies on pupil learning and attainment. ICT in Schools Research and Evaluation Series No. 7*. Coventry, GB: Becta.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Hattie, J.A. (1992). *Self-concept*. Hillsdale NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hoogenkamp, M., Joosten, F. & Voorst van Beest, K. van (2001). *Sociale competentie: een vak apart*. Leuven/Leusden: Acco.
- Huiberts, A., Vollebergh, W. & Meeus, W. (1999). Individualisme en collectivisme bij Nederlandse, Turkse en Marokkaanse jongeren. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 38, 342-356.
- Inspectie van het onderwijs (2006). Toezichtkader actief burgerschap en sociale integratie. In: *Staatscourant 5 juli 2006, nr. 128*, p. 13.
- Inspectie van het onderwijs (2008). *Herziening normering Toezichtkader Actief burgerschap en sociale integratie*. In: *Staatscourant 30 januari 2008, nr. 21*, p. 24.
- Inspectie van het Onderwijs (2010a). *Analyse en waardering van opbrengsten primair onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2010b). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008-2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2011a). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2009-2010*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2011b). *Toezichtkader PO/VO 2009 (Versie 13 juli 2009; Aanpassing 17 mei 2011)*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Jaffee, S., & Hyde, J. (2000). Gender differences in moral orientation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 126, 703-726.

Kievit, Th., Tak, J.A. & Bosch, J.D. (2008). *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen*. Utrecht: De Tijdstroom.

Klaassen, C. (1999). Grenzen en mogelijkheden van morele opvoeding op school. *Vernieuwing. Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, 58, 5, 4-6.

Klein, D. C. D., Yarnall, L., & Glaubke, C. (2001). *Using technology to assess students' web expertise (CSE technical report no. 544)*. Los Angeles, CA: CRESST.

Kuhlemeier, H. (2011a). *Op weg naar een peiling sociaal-emotionele competenties (ongepubliceerde discussienota)*. Arnhem: Cito.

Kuhlemeier, H. (2011b). *Rapportage panelbijeenkomst ontwerp peiling sociaal-emotionele competentie (ongepubliceerde projectnotitie)*. Arnhem: Cito.

Kuhlemeier, J.B., Bergh, H. van den, & Teunisse, F. (1990). Interne structuur en constructvaliditeit van belevingschalen voor Wiskunde en Engels. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 15, 2, 110-122.

Kuhlemeier, H., Praster, S., & Vos, I. (2011). *Handleiding voor proefleiders*. Arnhem: Cito.

Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.

Landis, J.R., & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 1, 159-174.

Ledoux, G., Geijssels, F., Dam, G. ten, & Reumerman, R. (2011). Burgerschapscompetenties van jongeren in Nederland. *Pedagogische Studien*, 88, 1, 3-22.

Leenders, I., & Brugman, D. (2005). The moral/non-moral domain shift in relation to delinquent behavior in adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 65-79.

Leeuw, E.D. de, Hox, J.J., & Duijx, A.W.M. (1985). Sociale wenselijkheid bij postenquêtes: onbedoelde effecten van het Dillman systeem. *Sociale Wetenschappen*, 28, 151-157.

Lemerise, E.A., & Arsenio, W.F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.

Le Sage L. (2006). De gewetensontwikkeling van jeugdige delinquenten in diagnose en Behandeling. In L. Le Sage, H. Stegge & J. Steutel (Red.), *Jeugd delinquentie en gewetensontwikkeling: Conceptualisering, diagnostiek en behandeling* (pp. 14-32). Amsterdam: SWP.

Liau, A.K., Barriga, A.Q., Gibbs, J.C. (1998). Relations between self-serving cognitive distortions and overt versus covert antisocial behavior in adolescents. *Aggressive Behavior*, 24, 335-346.

- Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn, Stafleu Van Loghum.
- Martinot, M.J., Kuhlemeier, J.B. & Feenstra, J.M. (1988). Het meten van affectieve doelen. De validering en normering van de Belevingsschaal voor Wiskunde. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 13, 2, 65-77.
- Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1, 2002, 1-23.
- Marsh, H.W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 1, 129-149.
- Marsh, H.W. (1990). A multidimensional, hierarchical self-concept: theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Marsh, H.W. (1992). *Self-description questionnaire I: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept: A test manual and research monograph*. Macarthur, NSW, Australia: Faculty of Education, University of Western Sydney.
- Marsh, H.W., & Craven, R. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In G. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement, and adjustment* (pp. 131-198). Orlando, FL: Academic Press.
- Marsh, H.W., Hau, K-T, Artelt, C, Baumert, J., & Peschar, L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6, 4, 311-360.
- Marsh, H.W., & Shavelson, R.J. (1985). Self-concept: Its multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125
- Menard, S. & Huizinga, D. (1994). Changes in conventional attitudes and delinquent behaviour in adolescence. *Youth and Society*, 26, 23 – 53.
- Metzger, M. J., Flanagin, A. J., & Zwarun, L. (2003). College student web use, perceptions of information credibility, and verification behavior. *Computers & Education*, 41, 3, 271–290.
- Ministerie van OCW (2006). *Kerdoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Mönks, F.J. & Knoers, A.M.P. (2009). *Ontwikkelingspsychologie. Inleiding tot de verschillende deelgebieden*. Assen: Van Gorcum.
- Muris, P., Meesters, C., & Berg, F. van den (2003). The strengths and difficulties questionnaire (SDQ): Further evidence for its reliability and validity in a community sample of Dutch children and adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 12, 1-8.
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 16, 2094-2100

- Nas, C.N., Brugman, D. & Koops, W. (2005). Effects of the EQUIP programme on the moral judgment, cognitive distortions, and social skills of juvenile delinquents. *Psychology, Crime, and Law*, 11, 421-434.
- Nelson, J.R., Smith, J.J. & Dodd, J. (1990). The moral reasoning of juvenile delinquents: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 231-239.
- Nieuwenhuijzen, M. van, Bijman, E.R., Lamberix, I.C.W., Wijnroks, L., Orobio de Castro, B., Vermeer, A., & Matthys, W. (2005). Do children do what they say? Responses to hypothetical and real-life social problems in children with mild intellectual disabilities and behaviour problems. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 6, 419-433.
- Nucci, L.P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge: University Press.
- Nucci, L.P., & Herman, S. (1982). Behavioral disordered children's conceptions of moral, conventional, and personal issues. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 411-425.
- Nucci, L. P., & Turiel, E. (2009). Capturing the complexity of moral development and education. *Mind, Brain, and Education*, 3, 151-159.
- Nijntjes, W., & Diepen, M. van (2008). *Maatschappelijke taken in het onderwijs*. Amsterdam: TSO Nipo.
- Oberon (2006). *Sociale competentie en participatie in beeld. Een begrippen- en analysekader*. Utrecht: Oberon.
- OECD (2011). Has discipline in schools deteriorated? *Pisa in Focus*, 4, 1-4.
- Oenen, S. van (2001). *Sociale competentie en de brede school*. Utrecht: NIZW.
- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap. Een voorname rol voor onderwijsinstellingen en overheid*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Orobio de Castro, B. (2000a). Sociale informatieverwerking bij agressieve gedragsproblemen: Van fouten en vertekeningen tot aanpassingen aan aversieve omstandigheden. In J.R.M. Gerris (Red.), *Jeugdzorg en probleemgedrag: Opvoedingswaarden en vernieuwingen in aanpak* (pp. 59-75). Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Orobio de Castro, B. (2000b). *Social information processing and emotion in antisocial boys* (Proefschrift). Duivendrecht: Paedologisch Instituut Amsterdam.
- Orobio de Castro, B., Merk, W., Koops, W., Veerman, J.W., & Bosch, J.W. (2005). Emotions in social information processing and their relations with reactive and proactive aggression in referred aggressive boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 105-116.
- Orobio de Castro, B., Veerman, J. W., Koops, W., Bosch, J. D., & Monshouwer, H. J. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. *Child Development*, 73, 916-934.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.

Poulin, C., Hand, D., & Boudreau, B. (2005). Validity of a 12-item version of the CES-D used in the National Longitudinal Study of Children and Youth. *Chronic Diseases in Canada*, 26, 65-72.

Radloff, L.S. (1977). The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.

Rasbash, J., Steele, J.F., Browne, W.J., & Goldstein, H. (2009). *A user's guide to MLwiN (Version 2.10)*. Bristol: Centre for Multilevel Modelling, University of Bristol.

Raver, C.C., & Zigler, E.F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating head start's succes. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 4, 363-385.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem. Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 1, 141-156.

Roy, B. van, Veenstra, M., & Clench-Aas, J. (2008). Construct validity of the five-factor Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in pre-, early, and late adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 1304-12.

Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture, *Child Development*, 81, 1, 6-22.

Scholte, E.M., & Van der Ploeg, J.D. (2007). *Handleiding Sociaal Emotionele Vragenlijst (SEV)*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Schoon, I. (2009). *Measuring social competencies. Working Paper Series of the German Council for Social and Economic Data 58, German Council for Social and Economic Data (RatSWD)*.

Schoot, F. van der (2001). *Standaarden voor kerndoelen basisonderwijs. De ontwikkeling van standaarden voor kerndoelen basisonderwijs op basis van resultaten uit peilingsonderzoek (Academisch proefschrift)*. Arnhem: Cito.

Schoot, F. van der (2008). *Onderwijs op peil? Een samenvattend overzicht van 20 jaar PPON*. Arnhem: Cito.

Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-44.

Slot, W. (2006). Competentievergroting, uitgangspunten en nieuwe ontwikkelingen. In L. le Sage, H. Stegge & J. Sleutel (Red.), *Jeugd delinquentie en gewetensontwikkeling. Conceptualisering, diagnostiek en behandeling* (pp. 129-152). Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Slot, N.W., & Spanjaard, H.J.M (1996). Ontwikkelingstaken voor ouders van jonge kinderen. Het competentiemodel en gezinsgerichte hulpverlening. *Jeugd en samenleving*, 26, 1, 3 - 19.

Smetana, J.G. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 119-153). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Stams, G. J. J. M., Brugman, D., Deković, M., Van Rosmalen, L., Van der Laan, P. L. C., & Gibbs, J. C. (2006). The moral judgment of juvenile delinquents: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 697-713.
- Stegge, H. (2006). Emotie en gewetensvorming. In: L. le Sage, H. Stegge & J. Sleutel (Red.), *Jeugddelinquentie en gewetensontwikkeling. Conceptualisering, diagnostiek en behandeling* (pp. 33-51). Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Stinissen, I. (ongedateerd). *Handleiding bij de SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire). Nederlandse versie vragenlijst sterke kanten en moeilijkheden*. Online beschikbaar via: <http://opvoedingsproject.files.wordpress.com/2008/03/handleiding-bij-de-sdq.pdf>
- Tisak, M.S. (1993). Preschool children's judgments of moral and personal events involving physical harm and property damage. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 375-390.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge University press.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 863-932). New York: John Wiley & Sons
- Turiel, E. (2008a). The development of children's orientations toward moral, social and personal orders: more than a sequence in development. *Human Development*, 51, 1, 136- 154.
- Turiel, E. (2008b). Thought about actions in social domains: Morality, social conventions, and social interactions. *Cognitive Development*, 51, 1, 136- 154.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111-135
- Unicef (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries (Innocenti Report Card 7)*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Velden, F. van der (2010). *EQUIPPing high school students*. Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Velden, M. van der (2008). *Morele domeinverschuiving en denkfouten bij kinderen in het zesde en achtste leerjaar van de basisschool (doctoraalonderzoek)*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Vakgroep Ontwikkelingspsychologie.
- Verkuyten, M., Thijs, J. & Canatan, K. (2001). Achievement motivation and academic performance among Turkish early and young adolescents in the Netherlands. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 127, 378-408.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R.E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 4, 313-325.
- Vogels, A.G.C., Crone, M.R., Hoekstra, F., & Reijneveld, S.A. (2005). *Drie vragenlijsten voor het opsporen van psychosociale problemen bij kinderen van zeven tot twaalf jaar*. Leiden: TNO

Vollebergh, W. (1999). Kwetsbare adolescenten en sociale competentie. In K. Bakker, M. Pannebakker & J. Snijders (Red.), *Kwetsbaar en competent. Sociale participatie van kwetsbare jeugd. Theorie, beleid en praktijk* (pp. 37 – 52). Utrecht: NIZW Uitgeverij.

Wagenaar, H., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2012). *Balans actief burgerschap en sociale integratie. Uitkomsten van de peiling in 2009*. Arnhem: Cito.

Walker, L.J. (2006). Gender and morality. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 93-115). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.

Welsh, M., Parke, R.D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology, 39*, 6, 463-482.

Widenfelt, B.M. van, Goedhart, A.W., Treffers, P.D.A., & Goodman, R. (2003). Dutch version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *European Child and Adolescent Psychiatry, 12*, 281-289.

Wied, M. de, Maas, C., Van Goozen, S., Vermande, M., Engels, R., Meeus, W., Matthys, W., & Goudena, P. (2007). Bryant's Empathy Index: A closer examination of its internal structure. *European Journal of Psychological Assessment, 23*, 99-104.

Wigelsworth, M., Humphreya, N., Kalamboukaa, A., & Lendruma, A. (2010). A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice, 26*, 2, 173-186.

Wit, J. de, Veer, G. van der, & Slot, N.W. (2002). *Psychologie van de adolescentie*. Baarn: HBUitgevers.

Zeeuw, L. de. (2012a). *Handleiding voor het coderen van morele, conventionele en persoonlijke rechtvaardigingen van normoverschrijdend gedrag*. Arnhem: Cito.

Zeeuw, L. de (2012b). *Morele ontwikkeling: beoordeling en rechtvaardiging van normoverschrijdend gedrag (master thesis)*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Vakgroep Ontwikkelingspsychologie.

Zich, J. M., Attkisson, C.C., & Greenfield, T.K. (1990). Screening for depression in primary clinics: the CES-D and the BDI. *International Journal of Psychiatry in Medicine, 20*, 259-277.

Bijlagen

Bijlage 1 Classificatie van de indicatoren volgens het schema van Ten Dam e.a. (2003)

ASPECT EN INDICATOR	INTRAPERSONLIJK			INTERPERSONLIJK			MAATSCHAPPELIJK		
	KR	H	V	KR	H	V	KR	H	V
Zelfwaardering, zelfvertrouwen en zelfstandigheid									
1		X							
2		X			X				
3		X							
4		X							
5		X							
6		X							
7		X	X						
8		X							
9		X							
Intrinsieke en extrinsieke motivatie									
1		X	X						
2		X							
3		X							
4		X							
5		X							
6		X							
7		X							
Sociale informatieverwerking									
1	X	X							
2	X	X							
3	X	X	X	X	X	X			
4	X	X	X	X	X	X			
5	X	X		X	X				
6	X	X		X	X				
7	X	X		X	X				
8	X	X		X	X				
9	X	X		X	X				
10	X	X		X	X				
11	X		X	X		X			
12		X			X				
13		X			X				
Sociaal gedrag en probleemgedrag									
1						X			
2						X			
3						X			
4			X						
5		X	X						
6		X	X						
Burgerschapsattituden en -vaardigheden									
1					X			X	
2					X			X	
3					X			X	
4					X			X	
5					X			X	
6						X			X
7						X			X
8						X			X
9						X			X
Inlevingsvermogen									
1		X			X				
2		X			X				

Noot. KR: Kennis en Reflectie; H: Houding (incl. intenties, interesses, motivatie en emoties); V = Vaardigheid (incl. gedrag)

(vervolg bijlage 1)	INTRAPERSONLIJK			INTERPERSONLIJK			MAATSCHAPPELIJK		
	KR	H	V	KR	H	V	KR	H	V
Zelfbeschermende denkfouten									
1	X	X		X	X				
2	X	X		X	X				
3	X	X		X	X				
4	X	X		X	X				
5	X	X		X	X				
6	X	X		X	X				
7	X	X		X	X				
Moreel oordelen									
1		X			X				
2		X			X				
3		X			X				
4		X			X				
Moreel rechtvaardigen									
	X		X	X		X			
Moreel redeneren									
	X		X	X		X			
Positief, veilig en ordelijk school- en klasklimaat									
1		X			X				
2		X			X				
3		X			X				
4		X			X				
5		X			X				
6		X			X				
7		X			X				
8		X			X				
9		X			X				
10		X			X				

Noot. KR: Kennis en Reflectie; H: Houding (incl. intenties, interesses, motivatie, emoties, waarden en normen); V = Vaardigheid (incl. gedrag)

Vormingsaanbod (selectie)

- Geslacht, leeftijd, opleiding en ervaring leerkracht
- Visie, kennis, houding en vaardigheden leerkracht
- Schoolbeleid
- Tijdbesteding
- Gebruik methoden en losse programma's
- Competentiebevorderende onderwijspraktijken
- Toetsing van sociale competentie

Cognitieve opbrengsten: Eindtoets Basisonderwijs

- Standaardscore
- Taal
- Begrijpend lezen
- Rekenen en wiskunde
- Studievaardigheid
- Wereldoriëntatie

Achtergrondkenmerken leerlingen (selectie)

Geslacht
Geboortjaar en –maand (= leeftijd in maanden)
Doubleren
Gezinssamenstelling
Thuis taal
Geboorteland ouders
Betaald werk vader en moeder
Geloof
Advies directeur basisonderwijs
Keuze brugklatype voortgezet onderwijs
Leerlingengewicht (proxy voor opleidingsniveau ouders)
Proportie leerlingen per school met leerlingengewicht 0, 0,3 en 1,2
Leerling minder dan vier jaar in Nederland
Provincie en regio

Bijlage 2 Verdeling van de responsgroep van leerlingen naar achtergrondkenmerken

Geslacht

Van de leerlingen die aan de Peiling Sociale Competentie hebben meegedaan is 47% jongen en 53% meisje (zie tabel 1)

Tabel 1 Verdeling naar geslacht

	N	%
Jongen	1215	47.2
Meisje	1358	52.8
Totaal	2573	100.0

Leeftijd in maanden

De gemiddelde leeftijd van de leerlingen die aan het onderzoek hebben meegedaan is 148 maanden, dit wil zeggen twaalf jaar en vier maanden (zie tabel 2). De jongste leerling is tien jaar en zeven maanden en de oudste is zestien jaar en twee maanden.

Tabel 2 Verdeling naar leeftijd

N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Std-dev	P10	P25	P75	P90
2563	127	194	148.16	.11	5.81	142.00	144.00	152.00	156.00

Doubleren

Van de leerlingen is 80% nooit blijven zitten, 20% één keer, een half procent twee keer en één leerling is drie keer of vaker blijven zitten (zie tabel 3).

Tabel 3 Verdeling naar doubleren

	N	%
Nooit	2062	80.0
Een keer	504	19.5
Twee keer	12	.5
Drie keer of vaker	1	.0
Totaal	2579	100.0

Deelname aan Eindtoets Basisonderwijs

Van de leerlingen zegt 88% aan de Eindtoets Basisonderwijs te hebben meegedaan (zie tabel 4).

Tabel 4 Deelname aan de Eindtoets Basisonderwijs

	N	%
Ja	2260	87.9
Nee	310	12.1
Totaal	2570	100.0

Totaalscore op Eindtoets Basisonderwijs

In totaal 1979 leerlingen konden zich hun standardscore nog herinneren. Hun gemiddelde was 536.3 (zie tabel 5).

Tabel 5 De verdeling van de leerlingen naar standardscore

N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Std-dev	P10	P25	P75	P90
1979	507	550	536.25	.20	8.96	524.00	530.00	543.00	547.00

Schooladvies juf of meester met betrekking tot het voortgezet onderwijs

Van de 2427 leerlingen die deze vraag beantwoord hebben, zegt 96% zich het advies ten aanzien van het type voortgezet onderwijs van hun juf of meester nog te kunnen herinneren (zie tabel 6).

Tabel 6 Verdeling van de antwoorden op de vraag 'Weet je nog welk advies voor voortgezet onderwijs je hebt gekregen (van je juf of meester)?'.

	N	%
Ja	2427	95.6
Nee, ik weet mijn schooladvies niet meer	105	4.1
Nee, ik heb geen schooladvies gekregen	8	.3
Totaal	2540	100.0

In totaal 2457 leerlingen hebben de vervolgvraag naar de aard van het schooladvies beantwoord. De verdeling van de schooladviezen is weergegeven in tabel 7.

Tabel 7 Verdeling van het advies van de meester of juf

	N	%
Praktijkonderwijs	18	.7
Vmbo bb	106	4.3
Vmbo bb/kb	93	3.8
Vmbo kb	232	9.4
Vmbo gtl	391	15.9
Havo en Vmbo gtl	429	17.5
Havo	356	14.5
Havo/vwo	433	17.6
Vwo	399	16.2
Totaal	2457	100.0

Keuze brugklatype VO

Tabel 8 beschrijft de verdeling van de leerlingen naar het gekozen brugklatype in het voortgezet onderwijs.

Tabel 8 Verdeling naar brugklatype voortgezet onderwijs

	N	%
Praktijkonderwijs	20	.8
Vmbo bb	118	4.6
Vmbo bb/kb	108	4.3
Vmbo kb	238	9.4
Vmbo gtl	391	15.4
Havo en Vmbo gtl	454	17.9
Havo	235	9.2
Havo/vwo	588	23.1
Vwo	389	15.3
Totaal	2541	100.0

Thuisituatie

De verdeling van de antwoorden op de vraag 'Bij welke personen woon jij in huis?' is weergegeven in tabel 9. Omdat de leerlingen bij deze vraag meer antwoordmogelijkheden konden kiezen, tellen de percentages op tot boven de honderd procent. Van de leerlingen woont 11% thuis zonder vader en bij 4% is thuis geen moeder aanwezig.

Tabel 9 Verdeling van de leerlingen naar thuisituatie

	N	%
vader (ook verzorger, voogd, pleeg- of stiefvader)	2306	89.2
moeder (ook verzorgster, voogdes, pleeg- of stiefmoeder)	2485	96.1
één of meer broers (of stiefbroers)	1422	55.0
één of meer zussen (of stiefzussen)	1428	55.2
andere familieleden of personen	80	3.1
ik woon niet thuis	4	.2

Tabel 10 toont de verdeling van de leerlingen over de verschillende constellaties van vader, moeder, broers, zussen en andere familieleden of personen. Ten zien is onder meer dat 1% thuis alleen met vader woont, 4% alleen met moeder en 8% alleen met vader en moeder.

Tabel 10 Verdeling van de leerlingen naar thuissituatie (uitgesplitst)

	N	%
alleen met vader	16	.6
alleen met moeder	101	3.9
vader en moeder	216	8.4
alleen met broer(s)	6	.2
alleen met vader en broer(s)	8	.3
alleen met moeder en broer(s)	42	1.6
vader, moeder en broer(s)	710	27.6
alleen met zus(sen)	8	.3
alleen met vader en zus(sen)	14	.5
alleen met moeder en zus(sen)	48	1.9
vader, moeder en zus(sen)	699	27.1
alleen met broer(s) en zus(sen)	5	.2
alleen met vader, broer(s) en zus(sen)	3	.1
alleen met moeder, broer(s) en zus(sen)	27	1.0
vader, moeder, broer(s) en zus(sen)	590	22.9
alleen met andere familieleden of personen	21	.8
alleen met moeder en anderen	2	.1
vader, moeder en anderen	8	.3
alleen met vader, broer(s) en ander(en)	1	.0
alleen met moeder, broer(s) en ander(en)	2	.1
vader, moeder, broer(s) en ander(en)	12	.5
alleen met zus(sen) en ander(en)	1	.0
alleen met vader, zus(sen) en ander(en)	2	.1
alleen met moeder, zus(sen) en ander(en)	2	.1
vader, moeder, zus(sen) en ander(en)	13	.5
alleen met broer(s), zus(sen) en ander(en)	2	.1
alleen met vader, broer(s), zus(en) en ander(en)	1	.0
vader, moeder, broer(s), zus(sen) en ander(en)	13	.5
ik woon niet meer thuis	4	.2
Totaal	2577	100.0

In tabel 11 is de verdeling naar thuissituatie ingedikt tot vier categorieën. Van de leerlingen woont 88% in een volledig gezin met zowel vader als moeder (en daarnaast eventuele andere gezinsleden zoals broers, zussen en/of anderen); bij de overige 12% is sprake van een onvolledig gezin waarin vader en/of moeder ontbreken.

Tabel 11 Verdeling van de leerlingen naar thuissituatie (ingedikt)

	N	%
Vader en moeder	2261	87.7
Alleen vader	45	1.7
Alleen moeder	224	8.7
Noch vader noch moeder	47	1.8
Totaal	2577	100.0

Thuis taal

De leerlingen is gevraagd naar de taal die zij thuis spreken (zie tabel 12). Omdat een leerling thuis meer talen kan spreken, tellen de percentages op tot boven de honderd procent. Van de leerlingen spreekt 96% thuis ten minste Nederlands.

Tabel 12 Verdeling van de antwoorden op de vraag 'Welke taal spreek je thuis met je ouders of verzorgers?'

	%
Nederlands (ook dialect, spreektaal of Fries)	95.7%
een taal van Turkije	3.3%
een taal van Noord-Afrika (bijvoorbeeld van Marokko of Tunesië)	4.8%
een taal van Suriname, Nederlandse Antillen, Aruba, Indonesië	1.7%
Duits, Engels, Frans, Spaans, Italiaans, Deens, Noors, Zweeds	4.2%
een taal van Roemenië, Hongarije, Bulgarije, Polen, Rusland, Joegoslavië	1.4%
een andere taal	4.0%

Tabel 13 toont de verdeling van de leerlingen over de verschillende constellaties van thuistalen. Van alle leerlingen spreekt 82% thuis alleen Nederlands, iets meer dan een half procent spreekt thuis alleen een taal van Turkije, bijna 1% spreekt thuis alleen een taal van Noord-Afrika, een half procent spreekt thuis alleen een taal van de (voormalige) koloniën Suriname, Nederlandse Antillen, Aruba en Indonesië, en 1% spreekt thuis alleen een taal van een ander dan de hiervoor genoemde landen of gebieden. De meest voorkomende combinaties met Nederlands en één andere taal zijn Nederlands en een taal van Turkije (3%), Nederlands en een taal van Noord-Afrika (4%), Nederlands en een West-Europese taal (3%) en Nederlands en een andere taal (2%).

Tabel 13 Verdeling naar thuistaal (uitgesplitst)

	N	%
alleen Nederlands	2108	81.8
alleen taal van Turkije	15	.6
Ned en Turk	64	2.5
alleen taal van Noord-Afrika	23	.9
Ned en N-Afr	95	3.7
Ned, Turk en N-Afr	1	.0
alleen taal voormalige koloniën	13	.5
Ned en Kol	26	1.0
alleen taal van West-Europa	8	.3
Ned en W-Euro	80	3.1
Turk en W-Euro	1	.0
Ned, Turk en W-Euro	2	.1
Ned, N-Afr en W-Euro	2	.1
Ned, Kol en W-Euro	1	.0
alleen taal van Oost-Europa	11	.4
Ned en O-Euro	19	.7
Ned, Kol en O-Euro	2	.1
W-Euro en O-Euro	1	.0
Ned, W-Euro en O-Euro	2	.1
alleen taal van een ander land	29	1.1
Ned en Ander	58	2.2
Turk en Ander	1	.0
Ned, Turk en Ander	1	.0
Ned, N-Afr en Ander	1	.0
Ned, Kol en Ander	1	.0
W-Euro en Ander	1	.0
Ned, W-Euro en Ander	10	.4
Ned, N-Afr, W-Euro en Ander	1	.0
Ned, O-Euro en ander	1	.0
Totaal	2578	100.0

In tabel 14 is de verdeling naar thuistaal ingedikt tot vier categorieën. Van de leerlingen spreekt 82% thuis alleen Nederlands; 14% spreekt behalve Nederlands nog een of meer andere talen; 4% spreekt alleen één andere taal dan Nederlands (homogeen); een vijfde procent spreekt thuis alleen twee of meer andere talen dan Nederlands (heterogeen).

Tabel 14 Verdeling van de leerlingen naar thuistaal (ingedikt)

	N	%
Alleen Nederlands	2108	81.8
Nederlands en andere taal	367	14.2
Alleen andere taal (homogeen)	99	3.8
Alleen andere talen (heterogeen)	4	.2
Totaal	2578	100.0

Geboorteland ouders

De leerlingen is gevraagd naar het geboorteland of -gebied van hun ouders (zie tabel 15). Als vader in een ander land of gebied geboren was dan moeder, konden zij meer landen aankruisen. Daardoor tellen de percentages op tot boven de honderd procent. Van 86% van de leerlingen is ten minste een van de ouders in Nederland geboren.

Tabel 15 Verdeling van de antwoorden op de vraag 'Waar zijn je ouders geboren (ook verzorgers, stiefvader, stiefmoeder, voogd, pleegouders)?'

	N	%
Nederland	2230	86.3%
Turkije	86	3.3%
Noord-Afrika (bijvoorbeeld Marokko of Tunesië)	139	5.4%
Suriname, Nederlandse Antillen, Aruba, Indonesië	77	3.0%
Duitsland, Engeland, Frankrijk, Spanje, Italië, Denemarken, Noorwegen, Zweden	59	2.3%
Roemenië, Hongarije, Bulgarije, Polen, Rusland, Joegoslavië	42	1.6%
een ander land	2230	7.7%

Tabel 16 toont de verdeling van de leerlingen over de constellaties van geboorteland of -gebied. Zo is van 78% van de leerlingen beide ouders in Nederland geboren en van 3% van de leerlingen zijn beide ouders in Turkije geboren.

Tabel 16 Verdeling naar geboorteland ouders (uitgesplitst)

beiden in Nederland	2002	77.7
beiden in Turkije	74	2.9
Ned en Turk	10	.4
beiden Noord-Afrika	109	4.2
Ned en N-Afr	22	.9
beiden in voormalige koloniën	32	1.2
Ned en Kol	35	1.4
Ned, N-Afr en Kol	1	.0
beiden West-Europa	4	.2
Ned en W-Euro	48	1.9
N-Afr en W-Euro	1	.0
Kol en W-Euro	2	.1
beiden in Oost-Europa	15	.6
Ned en O-Euro	20	.8
Kol en O-Euro	2	.1
W-Euro en O-Euro	1	.0
beiden in een ander land	90	3.5
Ned en Ander	88	3.4
Turk en Ander	1	.0
Ned, Turk en Ander	1	.0
N-Afr en Ander	5	.2
Ned, N-Afr en Ander	1	.0
Kol en Ander	5	.2
W-Euro en Ander	1	.0
Ned, W-Euro en Ander	2	.1
O-Euro en Ander	4	.2
Totaal	2576	100.0

In tabel 17 is de verdeling naar het geboorteland van de ouders ingedikt tot vier categorieën. Onder meer is te zien dat van 13% van de leerlingen beide ouders in hetzelfde andere land dan Nederland geboren zijn (homogeen). Van één procent van de leerlingen is het geboorteland of – gebied van de ouders heterogeen in de zin dat beide ouders in een ander land dan Nederland geboren zijn maar de vader in een ander land dan de moeder.

Tabel 17 Verdeling naar geboorteland ouders (ingedikt)

	N	%
Beide ouders geboren in Nederland	2002	77.7
Nederland plus ander land	228	8.9
Beide ouders ander land (homogeen)	324	12.6
Beide ouders ander land (heterogeen)	22	.9
Totaal	2576	100.0

Betaald werk

De leerlingen is gevraagd of hun vader en moeder betaald werk hebben (zie tabel 18). Driekwart van de leerlingen leeft in een thuissituatie waarin beide ouders betaald werk hebben. Daarentegen heeft van 2% van de leerlingen geen van beide ouders betaald werk.

Tabel 18 Verdeling van de antwoorden op de vraag 'Hebben je ouders of verzorgers betaald werk (ook stiefvader, stiefmoeder, voogd, pleegouders?)'

	N	%
Alleen mijn vader heeft betaald werk	446	17.4
Alleen mijn moeder heeft betaald werk	119	4.6
Mijn vader en mijn moeder hebben betaald werk	1950	75.9
Mijn vader en moeder hebben geen betaald werk	55	2.1
Totaal	2570	100.0

Geloof

De leerlingen is gevraagd of zij gelovig zijn (zie tabel 19). Van de leerlingen zegt 55% gelovig te zijn.

Tabel 19 Verdeling van de antwoorden op de vraag 'Ben je gelovig?'

	N	%
Nee, ik ben niet gelovig	1132	45.3
Ja, namelijk:	1365	54.7
Totaal	2497	100.0

De leerlingen die aangaven gelovig te zijn, konden hun geloofsrichting kenbaar maken (zie tabel 20). Een aantal leerlingen kruiste een specifiek geloof aan, hoewel zij bij de voorafgaande ja/nee-vraag 'Nee, ik ben niet gelovig' hadden aangekruist. Het betreft vooral leerlingen die bij de vervolgvraag 'Anders, bijvoorbeeld ik geloof wel dat er iets is' aankruisten. Van de leerlingen heeft 40% een christelijk geloof, 11% een islamitisch geloof en 6% gelooft anders, bijvoorbeeld 'dat er iets is'. De percentages Jodendom, hindoeïsme en boeddhisme zijn verwaarloosbaar klein.

Tabel 20 Aantal en percentage leerlingen per geloofsrichting in de totale responsgroep

	N	%
Christendom (katholiek, protestants, gereformeerd)	1021	39.50%
Islam	275	10.64%
Jodendom	2	.08%
Hindoeïsme	9	.35%
Boeddhisme	9	.35%
Anders, bijvoorbeeld ik geloof wel dat er iets is	148	5.73%

De leerlingen is verder gevraagd hoe belangrijk zij het vinden om deel te nemen aan godsdienstige activiteiten (zoals naar de kerk of moskee gaan; bijbel of koran lezen; lezingen, vieringen of feesten bijwonen, enz.). Hun antwoorden zijn samengevat in tabel 21. Ruim twee derde van de leerlingen vindt het deelnemen aan godsdienstige activiteiten niet zo belangrijk of helemaal niet belangrijk.

Tabel 21 Verdeling van de antwoorden op de vraag ‘Hoe belangrijk vind je het om deel te nemen aan godsdienstige activiteiten?’

	N	%
Heel belangrijk	274	10.6
Belangrijk	527	20.5
Niet zo belangrijk	1061	41.2
Helemaal niet belangrijk	714	27.7
Totaal	2576	100.0

De leerlingen is ook gevraagd in hoeverre geloof een belangrijke rol in hun dagelijks leven speelt (zie tabel 22). De verdeling van de antwoorden is scheef in de zin dat degenen die vinden dat geloof (bijna) geen belangrijke rol in hun dagelijks leven speelt veel sterker vertegenwoordigd zijn dan degenen die antwoorden met ‘meestal wel’ of ‘Ja, altijd’.

Tabel 22 Verdeling van de antwoorden op de vraag ‘Speelt geloof een belangrijke rol in je dagelijks leven?’

	N	%
Ja, altijd	287	11.1
Meestal wel	283	11.0
Soms wel, soms niet	428	16.6
Bijna niet	619	24.0
Nee, nooit	959	37.2
Totaal	2576	100.0

Tot slot is de leerlingen gevraagd naar de sterkte van hun geloof (zie tabel 23). Aan de vraag ‘Hoe sterk is je geloof?’ ging in de vragenlijst de volgende inleiding vooraf.

Hieronder zie je een balk die een geloofsmeter voorstelt van 1 (helemaal niet gelovig) tot 10 (heel gelovig).

Waar zet je jezelf neer? Zet daar een kruisje.



Tabel 23 laat onder meer zien dat de gemiddelde leerling de sterkte van zijn of haar geloof waardeert met het cijfer 4.1. Te zien is onder meer dat de 10% leerlingen met het sterkste geloof (P90) de intensiteit van hun geloof met het cijfer 8 of hoger waardeert. Het kwart met het zwakste geloof waardeert de sterkte van het eigen geloof met de laagst mogelijke waardering, namelijk het cijfer 1.

Tabel 23 Verdeling van de antwoorden op de vraag 'Hoe sterk is je geloof?'

N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Std-dev	P10	P25	P75	P90
2571	1	10	4.09	.06	2.90	1.00	1.00	7.00	8.00

De laatste tabel geeft inzicht in de verschillen tussen de verschillende geloofsrichtingen in de zelf gerapporteerde sterkte van het geloof (zie tabel 24). De gemiddelde christelijke leerling waardeert de sterkte van het geloof met het cijfer 5.6 en de gemiddelde Islamitische leerling geeft het eigen geloof het cijfer 8. De gemiddelde leerling met een diffuse geloofsbeleving, die alleen geloven dat er iets is, waardeert de sterkte van zijn of haar geloof met het cijfer 4.

Tabel 24 Sterkte geloof per groep

Vraag	Alternatieven	N	Min	Max	Gem	Std Dev
Ben je gelovig?	Nee, ik ben niet gelovig	1124	1	9	1.75	1.19
	Ja, namelijk:	1363	1	10	5.99	2.47
Christendom (katholiek, protestants, gereformeerd)	Nee	1551	1	10	3.10	2.81
	Ja	1020	1	10	5.60	2.30
Islam	Nee	2297	1	10	3.63	2.62
	Ja	274	1	10	8.00	1.97
Jodendom	Nee	2569	1	10	4.09	2.89
	Ja	2	1	10	5.50	6.36
Hindoeïsme	Nee	2562	1	10	4.08	2.90
	Ja	9	3	10	6.56	1.94
Boeddhisme	Nee	2562	1	10	4.09	2.90
	Ja	9	1	9	5.22	2.82
Anders, bijvoorbeeld ik geloof wel dat er iets is	Nee	2423	1	10	4.10	2.94
	Ja	148	1	10	3.96	2.14

Bijlage 3 Beschrijving en verantwoording van de meting van sociale wenselijkheid

Inleiding

Onder sociale wenselijkheid verstaan we de neiging van respondenten om antwoorden te geven die de werkelijkheid mooier voorstellen dan zij is (d.w.z. meer in overeenstemming met de algemeen geldende normen voor opvattingen en gedrag). In plaats van hun eigen gedachten en meningen te geven laten kinderen zich van hun goede kant zien en geven zij antwoorden waarvan zij denken dat die een goede indruk zullen maken. Sociale wenselijkheid kan de uitkomsten van vragenlijstonderzoek vertekenen omdat het kan leiden tot een overschatting van 'positieve' houdingen en gedragingen.

De Sociale WenselijkheidsSchaal (SWS)

De veertien uitspraken van de *Schaal voor Sociale Wenselijkheid* (SWS) zijn ontleend aan de anomalieschaal van de Hoe-ik-denk vragenlijst (HID) (Barriga, Gibbs, Potter & Liau, 2001; Brugman e.a., 2011) en de zogeheten Leugenschaal van Francis, Lewis en Ziebertz (2006). De uitspraken beschrijven gedrag waarvan men mag aannemen dat iedereen dat wel eens vertoont. De leerling wordt gevraagd of hij of zij dit gedrag wel eens vertoond heeft en antwoordt dan met 'Nee' (1) of 'Ja' (0).

Twaalf van de veertien uitspraken zijn zo geformuleerd dat het antwoord 'Nee' mogelijk in de richting van een sociaal wenselijk antwoord wijst. Leerlingen die hier met 'Nee' antwoorden, ontkennen dat zij de naar verwachting algemeen voorkomende gedragingen ooit hebben uitgevoerd. Om antwoordtendenties tegen te gaan zijn er twee uitspraken opgenomen waarbij het antwoord 'Ja' een sociaal wenselijk antwoord indiceert. Het betreft 'Ga jij altijd netjes om met de spullen van een ander?' en 'Doe je altijd wat je beloofd hebt?'. In tabel 1 zijn deze twee uitspraken van een asterisk voorzien.

De schaal voor sociale wenselijkheid is geconstrueerd door de scores over de veertien uitspraken te sommeren. Daarbij zijn de twee uitspraken waarbij 'Ja' op een sociaal wenselijk antwoord wijst omgepooled (d.w.z. 0=1 en 1=0). De schaal heeft een theoretisch bereik van 1 tot en met 14 waarbij een hogere score staat voor meer vertekening ten gevolge van sociale wenselijkheid. De interne consistentie (Cronbach's alfa) bedraagt .78.

Zelfoverschatting

Een tweede oorzaak van mogelijke vertekening is de neiging om de eigen mogelijkheden en prestaties hoger in te schatten dan deze in werkelijkheid zijn. In de Peiling Sociale Competentie is sociale competentie gemeten via zelfrapportages van leerlingen. Zo is burgerschapsvaardigheid vastgesteld door leerlingen hun eigen competentie te laten inschatten. Uit onderzoek is bekend dat jongens ertoe neigen om hun eigen ICT-vaardigheden hoger in te schatten dan het feitelijk verschil in vaardigheden met meisjes rechtvaardigt. In de gedragsbeoordelingslijst *Zelfstandigheid, interesse, motivatie en inlevingsvermogen* (ZIMI) is de leerkrachten daarom gevraagd een oordeel uit te spreken over de mate waarin de leerling de eigen mogelijkheden en prestaties in een gemiddelde schoolweek overschat. De antwoordmogelijkheden waren 'Nooit' (1), 'Een enkele les' (2), 'Meerdere lessen' (3) en '(Bijna) alle lessen' (4). In de statistische analyse zijn de scores gespiegeld, zodat een hogere score indicatief is voor een realistischer beeld van de eigen mogelijkheden en prestaties.

Verwachtingen

In de Peiling Sociale Competentie is de leerlingen behalve vragenlijsten en vignetten ook een interview afgenomen. De veronderstelling is dat via persoonlijke interviews verkregen gegevens

sterker door sociale wenselijkheid vertekend zijn dan de objectieve leerprestaties op de Eindtoets Basisonderwijs of de houdingen en gedragingen die via schriftelijke vragenlijsten of vignetten verkregen zijn (vgl. De Leeuw, Hox & Duijx, 1985).

Daarnaast verwachten we dat sociale wenselijkheid vooral een rol zal spelen bij die indicatoren waarin de leerling om een oordeel over de eigen leerkracht gevraagd wordt (d.w.z. de beleving van de leerkracht als persoon en als vakdocent en agressief gedrag van de leerkracht in de klas ten opzichte van leerlingen).

Tot slot verwachten we dat zelfoverschatting vooral een rol zal spelen bij die aspecten waarbij de leerlingen een inschatting van hun eigen vaardigheden of competenties moeten geven, zoals het beeld van de eigen competenties in lezen en rekenen en de inschatting van de eigen burgerschapsvaardigheden.

Resultaten

De uitspraken waarmee sociale wenselijkheid gemeten is, zijn weergegeven in tabel 1.

Tabel 1 Antwoorden van de leerlingen op vragen over sociale wenselijkheid (rijpercentages optellend tot honderd procent)

	Nee	Ja
Pak jij wel eens dingen zonder te vragen?	74	26
Heb je wel eens geprobeerd om op iemand wraak te nemen?	56	44
Heb je wel eens slechte dingen gedaan die je aan niemand verteld hebt?	37	63
Heb je wel eens gelogen om uit de moeilijkheden te komen?	69	31
Ga jij altijd netjes om met de spullen van een ander?*	88	12
Heb je wel eens iets onaardigs gezegd over een vriend(in)?	68	32
Roddel jij wel eens over anderen?	60	40
Heb je wel eens met opzet iets van een ander stuk gemaakt?	11	89
Heb je wel eens gezegd dat je iets niet gedaan hebt, terwijl je het wel gedaan had?	63	37
Doe je altijd wat je beloofd hebt?*	61	39
Heb je wel eens gepraat over dingen waar je geen verstand van hebt?	69	31
Heb jij wel eens vals gespeeld bij spelletjes?	64	36
Heb je wel eens iemand de schuld gegeven terwijl je het zelf gedaan had?	38	62
Heb je wel eens iets slechts of gemeens verteld over een ander?	50	50

De verdeling van de leerlingen is weergegeven in tabel 2. De gemiddelde leerling heeft gemiddeld op bijna zeven van de veertien vragen een mogelijk sociaal wenselijk antwoord gegeven. De 10% leerlingen met de hoogste score voor sociale wenselijkheid heeft gemiddeld ten minste elf van de veertien vragen in sociaal wenselijke richting beantwoordt (dit wil zeggen dat de leerling ontkent het naar verwachting algemeen gangbare gedrag ooit uitgevoerd te hebben). De 10% die het minst vatbaar zou zijn voor sociale wenselijkheid heeft op hooguit twee van de veertien vragen een sociaal wenselijk antwoord gegeven.

Tabel 2 De verdeling van sociale wenselijkheid in de responsgroep van achtstegroepers

N	Min	Max	Gem	Se-Gem	Std-dev	P10	P25	P75	P90
2572	0	14	6.90	.06	3.23	2.00	4.00	9.00	11.00

De correlaties van de beide bronnen van vertekening met de indicatoren van de sociale opbrengsten zijn weergegeven in tabel 3. De indicatoren van de sociale opbrengsten blijken overwegend laag te correleren met sociale wenselijkheid en met de mate waarin de leerling een realistisch beeld heeft van de eigen mogelijkheden en prestaties. Er zijn echter enkele uitzonderingen en deze betreffen met name de meting van de burgerschapshoudingen en -vaardigheden, zelfbeschermende denkfouten en agressief gedrag in de klas.

Zoals verwacht correleert sociale wenselijkheid niet of zeer laag met de leerprestaties op de Eindtoets Basisonderwijs. Evenmin is er sprake van een relatie met de onderscheiden deelvaardigheden van sociale informatieverwerking die met een interview zijn vastgesteld. Anders dan verwacht zijn de interviewgegevens dus niet sterker door sociale wenselijkheid vertekend dan de indicatoren die via toetsen, vragenlijsten of vignetten zijn gemeten.

Tegen de verwachtingen in lijkt het oordeel over de persoonlijke en didactische kwaliteiten van de leerkracht slechts weinig door sociale wenselijkheid vertekend (r resp. .26 en .22). Hetzelfde geldt voor het oordeel over de frequentie van gebeurtenissen in de klas waarbij de leerkracht leerlingen agressief bejegent ($r = -.27$) of waarbij de leerkracht het slachtoffer is van agressie door leerlingen ($r = -.35$). Vooral nog moeilijk interpreteerbaar zijn de uitzonderlijk hoge correlaties met de frequentie van agressief gedrag in de klas waarbij de leerling dader is ten opzichte van andere klasgenoten ($r = -.61$) of slachtoffer is van agressie door andere klasgenoten ($r = -.45$).

De correlaties tussen sociale wenselijkheid en de vier burgerschapsvaardigheden geven een wisselend en moeilijk interpreteerbaar beeld. De inschatting van de eigen vaardigheid in het naar voren kunnen brengen van een eigen standpunt lijkt niet door sociale wenselijkheid vertekend te zijn ($r = .02$), maar voor de andere drie vaardigheidsschalen lijkt dat wel enigszins het geval (r resp. .35, .32 en .31).

Anders dan verwacht blijkt de beleving van de eigen competentie in lezen en rekenen (en de overige indicatoren van het zelfbeeld) niet samen te hangen met het oordeel van de leerkracht over de mate waarin leerlingen een realistisch beeld hebben van hun eigen mogelijkheden en vaardigheden.

Tabel 3 *Correlaties van sociale wenselijkheid en het beeld van de eigen mogelijkheden en prestaties met de indicatoren van de sociale opbrengsten*

Aspect en indicator	Sociale wenselijkheid	Realistisch beeld eigen mogelijkheden en prestaties
Zelfbeeld, zelfstandigheid en zelfvertrouwen		
Algemene zelfwaardering	.19	.02
Sociaal zelfbeeld: sociale acceptatie door leeftijdgenoten	.12	.02
Sociaal zelfbeeld: eigen sociale vaardigheden	.04	-.05
Sociaal zelfbeeld totaal	.09	-.02
Zelfbeeld: zelfvertrouwen in schoolse taken	.13	.01
Zelfbeeld lezen (beleving eigen competentie in lezen)	.09	-.01
Zelfbeeld rekenen (beleving eigen competentie in rekenen)	.00	.06
Zelfstandigheid en initiatief	.05	.17
Zelfvertrouwen	-.08	.09
Intrinsieke en extrinsieke motivatie		
Inzet en volharding	.33	.00
Intrinsieke motivatie lezen	.22	.03
Intrinsieke motivatie rekenen	.15	-.03
Intrinsieke, autonome prestatie-motivatie VO	.15	-.09
Extrinsieke, niet autonome prestatie-motivatie VO	-.11	-.03
Interesse in leren	.18	.30
Motivatie voor leren	.19	.35
Sociale informatieverwerking		
Boosheid leerling	-.18	-.06
Verdriet leerling	.02	-.01
Proactieve reactie om zich beter te voelen	.02	.04
Ander moet iets doen om zich beter te voelen	.10	.01
Niet blij verdriet angst ander	.04	.01
Schuldig ander	.01	.04
Boosheid ander	-.03	-.08
Verdriet ander	.10	.00
Blijheid ander	-.07	-.16
Intentie ander opzettelijk en gemeen	.01	-.08
Agressieve reactie leerling	-.19	-.20
Waardering agressieve reactie	-.20	-.08
Waardering proactieve reactie	-.17	.07
Sociaal gedrag en probleemgedrag		
Emotionele symptomen	.05	-.14
Gedragsproblemen	-.15	-.33
Hyperactiviteit/aandachtstekort	-.20	-.39
Problemen met leeftijdsgenoten	-.01	-.20
Prosociaal gedrag	.15	.28
Totale Probleemscore	-.13	-.38
Depressieve symptomen	-.21	-.07
Burgerschap		
Burgerschapsattitude totaal	.36	.04
Attitude democratisch handelen: leders stem willen horen	.32	.07
Attitude democratisch handelen: Kritische bijdrage willen leveren	.18	-.01
Attitude maatschappelijk verantwoord handelen	.34	.02
Attitude omgaan met conflicten	.40	.08
Attitude omgaan met verschillen	.21	-.01
Burgerschaps vaardigheden totaal	.32	-.01
Democratisch handelen 1: Eigen standpunt naar voren kunnen brengen	-.02	-.10
Democratisch handelen 2: Naar standpunten van anderen kunnen luisteren	.35	.03
Maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten	.32	.03

(vervolg Tabel 3)	Sociale wenselijkheid	Realistisch beeld eigen mogelijkheden en prestaties
Zelfbeschermende denkfouten		
Secundaire denkfouten	-.48	-.14
Anderen de schuld geven	-.45	-.14
Goedpraten/verkeerd labelen	-.48	-.09
Uitgaan van het ergste	-.31	-.13
Fysieke agressie	-.46	-.12
Oppositieel opstandig gedrag	-.44	-.17
Relationele agressie	-.48	-.06
Totaal denkfouten	-.53	-.14
Moreel oordelen en redeneren		
Belang morele principes	.24	.01
Moreel redeneren (Global Stage Rating)	.12	.03
Attitudelijst normoverschrijdend gedrag	.27	.04
Inlevingsvermogen (leerlingenvragenlijst)	.16	.10
Inlevingsvermogen (beoordelingslijst leerkracht)	.15	.30
Aanvaardbaarheid normoverschrijdend gedrag	-.26	-.04
Ernst normoverschrijdend gedrag	-.28	-.01
Positief, veilig en ordelijk school- en klasklimaat		
Beleving school	.22	.07
Beleving leerkracht als persoon	.26	.03
Beleving leerkracht als vakdocent	.22	.00
Beleving verwachtingen leerkracht	.13	.05
Beleving relaties met klasgenoten	.18	.06
Beleving school, leerkracht en klasgenoten	.27	.05
Agressief gedrag in de klas totaal	-.55	-.14
Leerling dader en klasgenoten slachtoffer	-.61	-.11
Leerling slachtoffer van klasgenoten	-.45	-.15
Leerkracht dader	-.27	-.11
Leerkracht slachtoffer	-.35	-.08
Ordelijk klasklimaat	-.26	-.02
Leerprestaties Eindtoets Basisonderwijs		
Standaardscore	-.03	.19
Taal	.02	.22
Begrijpend lezen	.00	.17
Rekenen wiskunde	-.07	.12
Studievaardigheid	-.01	.14
Wereldoriëntatie	-.04	.10

Conclusie en discussie

De gemiddelde leerling geeft op bijna de helft van de vragen uit de Vragenlijst Sociale Wenselijkheid een sociaal wenselijk antwoord. Deze bevinding roept vragen op over de validiteit van de meting van sociale wenselijkheid. Er kan niet met zekerheid worden uitgesloten dat het instrument behalve sociale wenselijkheid ook 'echt' pro sociaal gedrag meet.

De meting van zelfbeeld, motivatie, sociale informatieverwerking, pro sociaal en probleemgedrag, moreel oordelen, moreel redeneren, inlevingsvermogen en de beleving van de school, leerkracht en klasgenoten lijkt niet of nauwelijks vertekend door sociale wenselijkheid of de neiging de eigen mogelijkheden en prestaties te overschatten. Het patroon van correlaties van sociale wenselijkheid met de burgerschapsattituden en -vaardigheden en met de frequentie van agressieve gebeurtenissen in de klas geeft een wisselend en voornamelijk moeilijk interpreteerbaar beeld te zien. Bij de burgerschapsvaardigheden is bijvoorbeeld niet duidelijk waarom de inschatting van de eigen vaardigheid in het naar voren kunnen brengen van een eigen standpunt niet door sociale wenselijkheid vertekend is terwijl dat wel enigszins het geval lijkt bij de andere drie vaardigheidsschalen.

Evenmin is duidelijk hoe het komt dat de meting van agressieve gebeurtenissen in de klas waarbij de leerling dader of slachtoffer is veel sterker met sociale wenselijkheid besmet lijkt dan agressieve gebeurtenissen waarbij de leerkracht dader of slachtoffer is.

De meting van zelfbeschermende denkfouten lijkt zeer sterk door sociale wenselijkheid vertekend. De hoge correlatie zou men ook als een ondersteuning van de validiteit van de meting van sociale wenselijkheid kunnen interpreteren. Beide vragenlijsten pretenderen immers de neiging te meten om je beter voor te doen dan je (wellicht in werkelijkheid) bent.

Bijlage 4 De vijf vignetten van het Interview Sociale InformatieVerwerking

Geef de kinderen in de verhaaltjes steeds dezelfde sekse als de leerling!

1. De hut

Stel je voor: je hebt een heel grote hut gemaakt. Zo'n mooie hut heb je nog nooit gebouwd! Een jongen/meisje uit de buurt komt naar je hut kijken. Je bent net met takken een dak op de hut aan het maken, zodat niemand je ziet, en je er zelfs in de regen kan zitten. Samen met die jongen/meisje ga je de hut afmaken.

Maar dan legt de jongen/meisje een veel te grote tak op het dak en je hele hut stort in!

Reacties:

"Als je de hut niet snel weer heel maakt, sla ik je."

"Pas op! Die tak is toch veel te zwaar! Nu moeten we helemaal opnieuw beginnen."

2. De limonade

Stel je voor: het is feest op school. Er is een markt op het schoolplein. Iedereen krijgt een bon voor gratis drinken. Het is natuurlijk hartstikke druk: iedereen loopt door elkaar heen. Het is warm, en je krijgt vreselijke dorst. Dus ga je met je bon iets te drinken halen. Je moet lang in de rij staan, maar eindelijk ben je aan de beurt. Je krijgt een grote beker met limonade.

Maar als je net je eerste slok wilt nemen, stoot van achter een jongen/meisje tegen je aan. Alle limonade klotst uit de beker in je gezicht!

Reacties:

Ik pak zijn/haar beker limonade en drink hem in één keer leeg.

"Hé! Kijk toch uit!"

3. Het dier van klei

Stel je voor: jullie zijn op school met de hele klas aan het kleien. Jij bent een dier aan het kleien. Als het dier goed lukt, mag je hem hierna gaan verven. Je doet dus heel erg je best om hem mooi te maken.

Na een tijdje ben je bijna klaar. Je dier is erg mooi geworden. Het is tijd om op te ruimen. Je pakt je dier op om hem weg te zetten. Maar dan stoot de jongen/meisje naast je tegen je arm.

Het dier glipt uit je handen en valt kapot!

Reacties:

Ik pak zijn/haar kleiwerk en gooi het op de grond.

"Oh, mijn dier! Kijk toch uit!"

4. Tikkertje

Stel je voor: je speelt op het schoolplein tikkertje met andere kinderen. De hele klas doet mee dus het is ontzettend druk: iedereen rent door elkaar.

De jongen/meisje die de tikker is, probeert jou te tikken. Het lukt hem/haar om jou te tikken maar hij/zij raakt je zo hard dat je valt. Je knieën zijn helemaal geschaafd.

Reacties:

Ik sta op en geef de jongen/meisje een harde duw terug.

"Hé, kijk toch uit!"

5. Overblijven

Stel je voor: je blijft over op school. Je zit aan tafel met een groep kinderen. Een jongen/meisje uit jouw klas loopt langs met een beker melk in zijn/haar hand. Jij haalt je brood uit je trommel en begint je brood op te eten. Naast jou is nog een plekje vrij en de jongen/meisje gaat naast je zitten.

Dan stoot de jongen/meisje tegen je aan en krijg je allemaal melk over je heen! Je broek en je brood zijn helemaal nat.

Reacties:

Ik duw hem/haar aan de kant en pak zijn/haar brood af.

“Hé joh, kijk toch uit!”

Bijlage 5 Codering van de antwoorden op de vragen van het Interview Sociale InformatieVerwerking

Codering vraag 1, 2 en 3

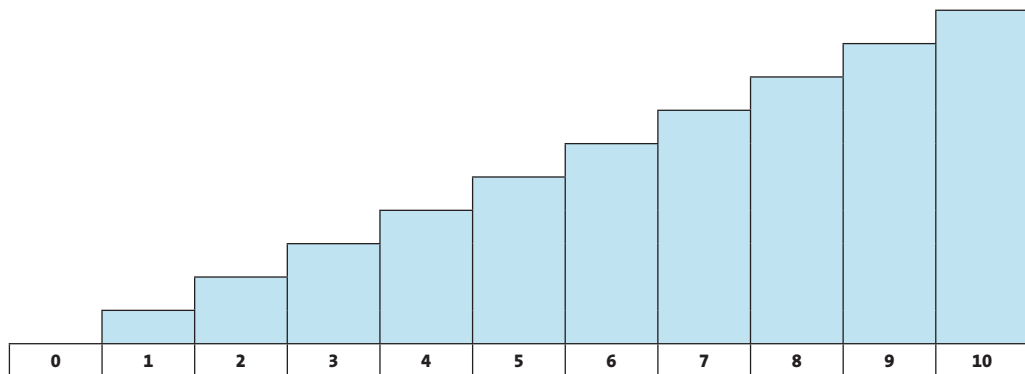
Bij vraag 1, 2 en 3 moet de leerling als het ware in de huid kruipen van het kind dat iets overkomt (het vermeende slachtoffer). De leerling wordt gevraagd naar de emoties die hij/zij zelf ervaart op het moment dat de vervelende situatie zich voordoet.

De antwoorden op vraag 1 'Hoe voel jij je op het moment dat ...?' zijn als volgt gecodeerd:

- 0 = geen, weet niet of irrelevant;
- 1 = blij of vrolijk;
- 2 = boos of kwaad;
- 3 = boos of kwaad.

Wanneer de leerling meer dan één emotie noemde, werd alleen de eerstgenoemde emotie gescoord. Een antwoord als 'boos en ook wel blij' werd dus gecodeerd als boos (score 2).

Bij de vragen 2 en 3 moesten de leerlingen aangeven hoe boos respectievelijk verdrietig zij waren als zij zelf het vermeende slachtoffer waren geworden. Beide emoties moest de leerling uitdrukken op een schaal van 0 tot 10. De schaal had de vorm van een geplastificeerde kaart waarop de leerlingen het antwoord van hun keuze moesten aanwijzen (zie figuur 1). Deze kaart is ook gebruikt bij de vragen 6, 7 en 8.



Figuur 1 Kaart bij de interviewvragen 2, 3, 6, 7 en 8

Codering vraag 4

De mate waarin leerlingen in staat zijn met gevoelens van boosheid of verdriet om te gaan, en een passende reactie op het gedrag van de ander te vinden, is vastgesteld met vraag 4. De vraag luidde: 'Als jij je < hoogst gescoorde emotie > voelt, kun je dan iets bedenken waardoor jij je beter voelt? Wat dan?'. De formulering van de vraag was afhankelijk van de antwoorden op de beide voorgaande vragen. Alvorens vraag 4 te stellen, moest de proefleider eerst de scores op vraag 2 en 3 over de ervaren boosheid en verdriet met elkaar vergelijken en bepalen welke van beide scores de hoogste was. Had vraag 2 (boosheid) de hoogste score, dan stelde de proefleider vraag 4 als volgt: 'Als jij je boos voelt, kun je dan iets bedenken waardoor jij je beter voelt?' Had vraag 3 de hoogste score (verdriet), dan werd vraag 4 geformuleerd als 'Als jij je verdrietig voelt, kun jij dan ...'.

De reacties van de leerlingen op vraag 4 hebben de proefleiders als volgt gecodeerd:

- 0 = Nee, geen of irrelevant antwoord: de leerling noemt niets waardoor hij/zij zich beter kan voelen.
- 1 = Proactief: om zich beter te voelen probeert de leerling van het probleem af te leiden (bijvoorbeeld door iets anders gaan doen of te doen of er niets gebeurd is), een oplossing voor het probleem te vinden (eventueel met het op een niet vijandige manier uiten van frustratie) of een cognitieve reactie te geven (bijvoorbeeld door aan iets anders denken, de situatie te herinterpreteren of het belang van de situatie te herwaarderen).
- 2 = Agressie: verbale of fysieke agressie als middel om je beter te voelen.
- 3 = Anderen: om zich beter te voelen moet de andere leerling iets voor de leerling doen, bijvoorbeeld de schade te herstellen, zich te verontschuldigen, of hem/haar te troosten; de leerling doet zelf dus niets om zich beter te gaan voelen.
- 4 = Anders: alle overige antwoorden, bijvoorbeeld als de leerling antwoordt dat hij/zij naar het kapotte kleiwerk zou blijven kijken.

In het geval een leerling zowel antwoord 1 (proactief) als 3 (anderen) gaf, moest de proefleider kiezen voor code 3 (anderen). Gaf de leerling zowel een proactief als een agressief antwoord, kende de proefleider de code 2 (agressief) toe.

Codering vraag 5, 6, 7 en 8

Bij de vragen 5 t/m 10 moest de leerling in de huid van de andere leerling kruipen. De vragen gaan over de emoties en bedoelingen van de vermeende dader op het moment dat de gebeurtenis zich voordoet.

Het interpreteren van de emoties van de ander is vastgesteld met behulp van de vragen 5, 6, 7 en 8.

Vraag 5 luidde: 'Hoe voelt de andere jongen/meisje zich op het moment dat hij/zij ...?'. De antwoorden van de leerlingen hebben de proefleiders als volgt gecodeerd:

0 = geen antwoord, weet niet of irrelevant;

- 1 = blij of vrolijk;
- 2 = boos of kwaad;
- 3 = niet blij, stom, triest, verdrietig, bang of angstig;
- 4 = schuldig, schaamte of boos op zichzelf.

Als het antwoord op vraag 5 uit meer delen bestond, moest de proefleider alleen het eerstgenoemde deel coderen. Een antwoord als 'Ik denk dat de andere leerling zich schaamde en ook wel een beetje verdrietig was' werd dus gescoord als schaamte (score 4).

De vragen 6, 7 en 8 betreffen de toekenning van boosheid, verdriet en blijdschap aan de vermeende dader. De leerling moest de sterkte van deze emoties uitdrukken op de al eerder gebruikte schaal van 0 tot en met 10.

Codering vraag 9 en 10

Het interpreteren van de bedoelingen van de ander is gemeten met de vragen 9 en 10.

Vraag 9 luidde: 'Waarom deed de jongen/meisje ...?'. De antwoorden op deze vraag zijn als volgt gecodeerd:

- 0 = Weet niet of irrelevant antwoord. De leerling geeft ook na doorvragen aan de bedoeling van de ander niet te kunnen inschatten, zonder een afweging te maken als bij antwoord 3.
- 1 = Welwillend. Het gedrag van de ander is bedoeld om de leerling te helpen, of om voor beiden positief te zijn.

- 2 = Per ongeluk of stom. De ander kon er niets aan doen, er was sprake van overmacht, domheid of onhandigheid.
- 3 = Ambigu. De leerling overweegt zowel de mogelijkheid van opzet als van onopzettelijkheid, maar er wordt ook na doorvragen geen keuze gemaakt.
- 4 = Opzet of vijandig. De ander wil de leerling kwetsen of hinderen, uit woede of jaloezie, of om ten koste van de leerling een eigen doel te bereiken. Hieronder valt ook de keuze voor opzet na het overwegen van mogelijke goede intenties.

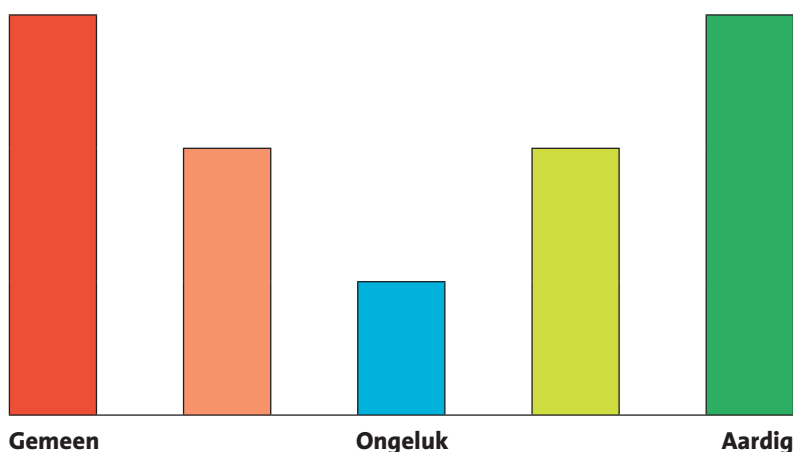
Als een leerling meer bedoelingen noemde, moest de proefleider de laatstgenoemde bedoeling coderen, tenzij de leerling expliciet aangaf dat de bedoeling ambigu was (in welk geval de code 3 moest worden toegekend). Gaf de leerling dus na doorvragen uitdrukkelijk aan niet te kunnen of willen kiezen tussen enerzijds welwillend en/of per ongeluk en anderzijds opzettelijk, dan moest de score 3 (ambigu) worden toegekend.

Ook bij vraag 10 moest de leerling de bedoelingen van de vermeende dader interpreteren. De vraag luidde: 'Hoe bedoelde j/m het?'. De leerlingen moesten het antwoord van hun keuze aanwijzen op een geplastificeerde kaart met vijf schaalpunten waarvan alleen het eerste, derde en vijfde schaalpunt gelabeld waren als gemeen, per ongeluk en aardig (zie figuur 2).

De antwoorden werden als volgt gecodeerd:

- 0 = weet niet of irrelevant;
- 1 = gemeen;
- 2 = tussen gemeen en per ongeluk;
- 3 = per ongeluk;
- 4 = tussen per ongeluk en aardig;
- 5 = aardig.

De reacties op vraag 10 zijn gescoord met de volgende 5-puntsschaal ("Hoe bedoelde hij/zij het?") die eveneens in de vorm van geplastificeerde kaart aan de proefleiders verstrekt is.



Figuur 2 Kaart bij interviewvraag 10

Codering vraag 11

Bij vraag 11 moest de leerling zich weer verplaatsen in de situatie van het vermeende slachtoffer. De vraag heeft betrekking op het kiezen van een reactie (stap 5) en luidde 'Hoe zou jij reageren?'. De proefleiders codeerden de antwoorden van de leerlingen als volgt:

0 = Weet niet of irrelevant;

1 = Geen agressie, met als voorbeelden:

- Niets doen. De leerling is passief, negeert of vermijdt het probleem.
- Oplossen. De leerling suggereert het (begin van) een adequate oplossing voor het probleem
- Vragen/Overleggen. De leerling informeert op een niet beschuldigende manier naar de intentie of emotie van de ander, om een betere inschatting van de situatie te kunnen maken.
- De leerling roept een leerkracht of ouder te hulp.

2 = Milde agressie, met als voorbeelden:

- Directief: commanderen, dreigen of de ander voor een voldongen feit plaatsen.
- Verbale agressie, zoals schelden, vloeken, roddelen, kleineren of treiteren van de ander. Onder deze categorie vallen alleen direct tegen de ander gerichte uitspraken, dus wel tegen de ander gerichte vloeken of scheldwoorden (rotzak), maar geen vloeken of schelden in het algemeen of tegen kapotte voorwerpen (rothut).

3 = Ernstige agressie, met als voorbeelden:

- Fysieke agressie zoals slaan, duwen, (haren) trekken, wegtrekken of knijpen.
- Materiële agressie zoals het kapot maken, vies maken of afpakken van spullen van de ander (hut kapot maken, limonade op jas gooien).

Als een leerling meer reacties noemde, moest de proefleiders steeds de ernstigste reactie scoren. Het antwoord 'Ik roep de juf en schop hem' werd dus gescoord als 3 (ernstige agressie).

Als de leerling alleen maar aangaf boos te zijn, moest de proefleider doorvragen. In dat geval weet je namelijk nog niet of de leerling concreet iets zou doen. De een doet namelijk niets als hij/zij boos wordt en de ander geeft een dreun. De proefleider stelde dan de vervolgvraag 'Wat zou je dan doen?' In de training zijn de proefleiders er uitdrukkelijk op gewezen dat zij daarbij niet sturend mochten zijn. Ze mochten bijvoorbeeld niet net zolang doorvragen tot de leerling een materieel of fysiek agressief antwoord gaf.

Als een kind bij een later antwoord twee opties noemde, bijvoorbeeld 'als het expres was zou ik dit doen, en als het per ongeluk was zou ik dat doen' codeerde de proefleider dat deel van het antwoord dat paste bij de bedoeling die de leerling eerder in het gesprek genoemd had.

Codering vraag 12 en 13

Het evalueren van een mogelijke reactie is gemeten met de vragen 12 en 13. Bij vraag 12 las de proefleider de leerling een agressieve reactie voor en bij vraag 13 was de voorgelezen reactie neutraal of pro sociaal. De leerlingen moesten aangeven in hoeverre zij deze reacties goedkeurden. Een voorbeeld van een agressieve reactie is: 'Als je de hut niet snel weer heel maakt, sla ik je'. Een voorbeeld van een neutrale of pro sociale reactie is: 'Pas op! Die tak is toch veel te zwaar! Nu moeten we helemaal opnieuw beginnen'. De leerling moest de waardering voor de desbetreffende reactie uitdrukken op hiervoor besproken schaal van 0 t/m 10.

Bijlage 6 De uitspraken van de Engelstalige en Nederlandstalige versies van de Hoe-ik-denk vragenlijst

Hieronder is uiteengezet hoe de Nederlandse versie voor kinderen gerelateerd is aan de oorspronkelijke versie van Baringa e.a. (2001). De eerste en tweede kolom vermelden de vraagformulering in respectievelijk de Engelstalige vragenlijst en de Nederlandstalige versie voor kinderen, de derde kolom het vraagnummer in de oorspronkelijke vragenlijst en de vierde en vijfde kolom de typering van de uitspraken naar respectievelijk type denkfout en type gedrag.

Vraagformulering HID voor kinderen	Vraagformulering HIT voor volwassenen	HIT-nr	Denk-fouten	Gedrag ¹
Als ik iets echt wil, maakt het me niet uit hoe ik het krijg.	If I really want something, it doesn't matter how I get it	22	Prim	OVE
Als ik iets zie dat ik wil hebben, dan steel ik het.	If I see something I like, I take it	7	Prim	OVE
Regels zijn bedoeld voor anderen en niet voor mij.	Rules are mostly meant for other people	37	Prim	OO
Het belangrijkste is dat ik krijg wat ik nodig heb.	Getting what you need is the most important thing	42	Prim	OO
Ik neem wat ik wil hebben, ook al moet ik daarvoor iemand pijn doen.	You should get what you need, even if it means someone has to get hurt	28	Prim	FA
Het enige dat belangrijk is, is zorgen dat ik krijg wat ik wil hebben.	Getting what you need is the only important thing	42	Prim	OO
Als ik moet lachen om hoe iemand eruit ziet, dan doe ik dat gewoon.	NIET IN HIT		Prim	OVE
Als ik iets echt wil doen, maakt het me niet uit of het wel mag.	If I really want to do something, I don't care if it's legal or not	54	Prim	OO
Als ik over iemand wil roddelen, mag ik dat gewoon doen.	NIET IN HIT		Prim	OVE
Soms moet ik liegen om mijn zin te krijgen.	Sometimes you have to lie to get what you want	3	Prim	OVE
Als ik kwaad word, maakt het me niet uit dat ik iemand pijn doe.	When I get mad, I don't care who gets hurt	10	Prim	FA
Als iemand weg loopt voor een gevecht, is het een lafaard.	Only a coward would ever walk away from a fight	19	Goed	FA
Ik hoef me niet aan de regels te houden, want anderen doen dat ook niet.	Everybody breaks the law, it's no big deal	40	Goed	OO
Schelden is niet erg. Het doet toch niemand pijn.	NIET IN HIT		Goed	OVE
Als iemand niet aardig tegen mij is, dan mag ik iets onaardigs terug doen.	You have to get even with people who don't show you respect	12	Goed	OO
Als iemand tegen mij scheldt, mag ik terugschelden.	NIET IN HIT		Goed	OVE
Sommige kinderen vragen om een pak slaag.	People need to be roughed up once in a while	5	Goed	FA
Als ik mensen uitlach is het hun eigen schuld.	NIET IN HIT		Schuld	OVE
Ik ga met de verkeerde kinderen om, en daarom doe ik dingen die niet mogen.	If I made a mistake, it's because I got mixed up with the wrong crowd	6	Schuld	OO
Iedereen probeert altijd met me te vechten.	People are always trying to start fights with me	36	Schuld	FA
Iemand moet doen wat ik zeg, anders is het zijn eigen schuld dat ik hem een klap geef.	If people don't cooperate with me, it's not my fault if someone gets hurt	44	Schuld	FA
Ik verlies mijn geduld, omdat mensen mij kwaad proberen te maken.	When I lose my temper, it's because people try to get me mad	46	Schuld	OO
Soms moet ik iemand wel pijn doen, als ik ruzie met hem of haar heb.	Sometimes I have to hurt someone, if I have a quarrel with him or her.	50	Schuld	FA
Ik verlies vaak mijn geduld en daar kan ik niks aan doen.	I can't help losing my temper a lot	2	Ergste	OO
Als ik andere kinderen met elkaar zie vechten omdat ze ruzie hebben, moet ik gewoon meedoen.	It's no use to stay out of fights	15	Ergste	FA
Ik krijg toch altijd ruzie.	It's no use to stay out of fights	15	Ergste	FA
Iedereen zoekt ruzie met mij.	It's no use to stay out of fights	15	Ergste	FA
Hoeveel moeite ik ook doe, ik kom toch in de problemen.	No matter how much I try, I can't help getting into trouble	18	Ergste	OO
Als ik anderen niet de baas ben, word ik zelf gepest.	If you don't push people around, you will always get picked on	23	Ergste	FA
Mensen proberen mij altijd lastig te vallen.	People always try to hassle me	29	Ergste	OO
Ik kan maar beter roddelen, anderen roddelen toch wel over mij.	NIET IN HIT		Ergste	OVE
Ik moet mensen pijn doen, voordat ze mij pijn doen.	You should hurt people first, before they hurt you	32	Ergste	FA

¹ Noot. FA = Fysieke Agressie; OO = Oppositioneel-Opstandig; OVE= Overig: liegen, stelen, schelden, uitlachen en roddelen.

Bijlage 7 De uitspraken van de Engelstalige en Nederlandstalige versies van de Sociomorele Reflectievragenlijst

Het volgende overzicht toont de gemeenschappelijk uitspraken van de Amerikaanse versie (Gibbs, Basinger & Fuller, 1992), de originele Nederlandstalige versie (Basinger, Brugman & Gibbs, 2007) en de versie die uiteindelijk in de Peiling Sociale Competentie aan de leerlingen is voorgelegd. De verschillen tussen de beide Nederlandstalige versies in de formulering van de uitspraken zijn vet gemarkeerd.

Opdracht	Amerikaanse versie (Gibbs, Basinger & Fuller, 1992)	Nederlandse versie (Basinger, Brugman & Gibbs, 2007)	Nederlandse versie zoals gebruikt in de Peiling Sociale Competentie
1	<p>If you had to give a reason WHY it is IMPORTANT to keep a promise to a friend if you can, what reason would you give?</p> <p>A Because your friend might have done things for you, and you need friends.</p> <p>B Because friendships as well as society must be based on trust.</p> <p>C Because otherwise that person won't be your friend again.</p> <p>D Because otherwise you would lose trust in each other.</p>	<p>Stel dat je een reden zou moeten geven <i>waarom</i> het <i>belangrijk</i> is om, als je kunt, een belofte aan een vriend(in) te houden. Welke reden zou jij geven?</p> <p>Omdat je vriend(in) misschien wel eens iets voor jou heeft gedaan en je vriend(in)en nodig hebt.</p> <p>Omdat zowel vriendschap als de samenleving gebaseerd zijn op vertrouwen.</p> <p>Omdat hij/zij anders je vriend(in) niet meer zal zijn.</p> <p>Omdat je anders het vertrouwen in elkaar verliest.</p>	<p>Stel dat iemand je zou vragen waarom het belangrijk is om een belofte aan een vriend(in) te houden. Zou jij dan de volgende antwoorden geven?</p> <p>Omdat je vriend(in) misschien wel eens iets voor jou heeft gedaan en je vrienden/vriendinnen nodig hebt.</p> <p>Omdat vriendschap en de samenleving gebaseerd moeten zijn op vertrouwen.</p> <p>Omdat hij/zij anders je vriend(in) niet meer zal zijn.</p> <p>Omdat je anders het vertrouwen in elkaar verliest.</p>
3	<p>If you had to give a reason WHY it is IMPORTANT for parents to keep promises to their children, what reason would you give?</p> <p>A Because parents want their children to keep promises, so parents should keep promises too.</p> <p>B Because parents should never break promises.</p> <p>C Because children must understand the importance of reliability or consistency.</p> <p>D Because otherwise the children would lose faith in their parents.</p>	<p>Stel dat je een reden zou moeten geven <i>waarom</i> het <i>belangrijk</i> is dat ouders zich aan hun beloftes aan hun kinderen houden. Welke reden zou jij geven?</p> <p>Omdat ouders willen dat hun kinderen zich aan hun beloftes houden, dus dan moeten ze zelf ook hun beloftes nakomen.</p> <p>Omdat ouders nooit beloftes mogen breken.</p> <p>Omdat kinderen moeten leren begrijpen hoe belangrijk het is om betrouwbaar en consequent te zijn.</p> <p>Omdat kinderen anders het vertrouwen in hun ouders zouden verliezen.</p>	<p>Stel dat iemand je zou vragen waarom het belangrijk is dat ouders hun beloftes aan hun kinderen nakomen. Zou jij dan de volgende antwoorden geven?</p> <p>Omdat ouders willen dat hun kinderen zich aan hun beloftes houden, dus moeten ze zelf ook hun beloftes nakomen.</p> <p>Omdat ouders nooit beloftes mogen breken.</p> <p>Omdat kinderen moeten leren begrijpen hoe belangrijk het is om betrouwbaar te zijn.</p> <p>Omdat kinderen anders het vertrouwen in hun ouders zouden verliezen.</p>
4	<p>If you had to give a reason WHY it is IMPORTANT for people to tell the truth what reason would you give?</p> <p>A Because people should always tell the truth.</p> <p>B Because honesty is the best policy.</p> <p>C Because lies catch up to you sooner or later.</p> <p>D Because honesty is a standard that everyone can accept.</p>	<p>Stel dat je een reden zou moeten geven <i>waarom</i> het <i>belangrijk</i> is dat mensen in het algemeen de waarheid vertellen. Welke reden zou jij geven?</p> <p>Omdat mensen altijd de waarheid moeten vertellen.</p> <p>Omdat het in het algemeen het beste is om eerlijk te zijn.</p> <p>Omdat een leugen vroeg of laat toch ontdekt wordt.</p> <p>Omdat iedereen kan accepteren dat je eerlijk moet zijn.</p>	<p>Stel dat iemand je zou vragen waarom het belangrijk is dat mensen de waarheid vertellen. Zou jij dan de volgende antwoorden geven?</p> <p>Omdat mensen altijd de waarheid moeten vertellen.</p> <p>Omdat het in het algemeen het beste is om eerlijk te zijn.</p> <p>Omdat een leugen vroeg of laat toch ontdekt wordt.</p> <p>Omdat iedereen het er mee eens kan zijn dat je eerlijk moet zijn.</p>
5	<p>If you had to give a reason WHY it is IMPORTANT for children to help their parents; what reason would you give?</p> <p>A Because parents help their children, so children should help their parents.</p> <p>B Because it's nice for children to help their parents.</p> <p>C Because that is what a family is all about.</p> <p>D Because parents sacrifice so much for their children.</p>	<p>Stel dat je een reden zou moeten geven <i>waarom</i> het <i>belangrijk</i> is dat kinderen hun ouders helpen. Welke reden zou jij geven in dit geval?</p> <p>Omdat ouders hun kinderen helpen, dus moeten kinderen ook hun ouders helpen.</p> <p>Omdat het leuk is voor kinderen om hun ouders te helpen.</p> <p>Omdat het in een gezin er nu juist om gaat dat je elkaar helpt.</p> <p>Omdat ouders zoveel opofferen voor hun kinderen.</p>	<p>Stel dat iemand je zou vragen waarom het belangrijk is dat kinderen hun ouders helpen. Zou jij dan de volgende antwoorden geven?</p> <p>Omdat ouders hun kinderen helpen, dus moeten kinderen ook hun ouders helpen.</p> <p>Omdat het leuk is voor kinderen om hun ouders te helpen.</p> <p>Omdat het er in een gezin nu juist om gaat dat je elkaar helpt.</p> <p>Omdat ouders veel moeten opgeven voor hun kinderen.</p>

Opdracht	Amerikaanse versie (Gibbs, Basinger & Fuller, 1992)	Nederlandse versie (Basinger, Brugman & Gibbs, 2007)	Nederlandse versie zoals gebruikt in de Peiling Sociale Competentie
6	<p>If you had to give a reason WHY it is IMPORTANT for a person to save the life of a friend; what reason would you give?</p> <p>A Because it's your friend, who might be an important person.</p> <p>B Because you would feel close to your friend, and would expect that your friend would help you.</p> <p>C Because a friendship must be based on mutual respect and cooperation.</p> <p>D Because the friend may have done things for you, so you should do a favor for the friend, if you want your friend to help you in the future.</p>	<p>Stel dat je een reden zou moeten geven waarom het belangrijk is voor een persoon om het leven van zijn of haar vriend(in) te redden. Welke reden zou jij geven?</p> <p>Omdat het je vriend(in) is en hij of zij misschien een belangrijk persoon is.</p> <p>Omdat je veel om je vriend(in) geeft en zou verwachten dat je vriend(in) jou ook zou helpen.</p> <p>Omdat je vriend(in) misschien wel eens iets voor jou heeft gedaan, dus zou je wat voor hem/haar moeten doen als je wilt dat hij/zij jou in de toekomst helpt.</p> <p>Omdat bij vriendschap respect en samenwerking van twee kanten moet komen.</p>	<p>Stel dat iemand je zou vragen waarom het belangrijk is om het leven van een vriend(in) te redden. Zou jij dan de volgende antwoorden geven?</p> <p>Omdat het je vriend(in) is.</p> <p>Omdat je verwacht dat je vriend(in) jou ook zou helpen.</p> <p>Omdat je wat voor je vriend(in) moet doen als je wilt dat hij/zij jou in de toekomst ook zal helpen.</p> <p>Omdat bij vriendschap respect en samenwerking van twee kanten moet komen.</p>
9	<p>If you had to give a reason WHY it is IMPORTANT for people not take things that belong to other people; what reason would you give?</p> <p>A Because stealing gets you nowhere, and you are taking too much of a risk.</p> <p>B Because it is selfish and heartless to steal from others.</p> <p>C Because living in society means accepting obligations and not only benefits.</p> <p>D Because stealing is bad, and you will go to jail if you steal</p>	<p>Stel dat je een reden zou moeten geven waarom het belangrijk is dat mensen niet dingen meenemen die van anderen zijn. Welke reden zou jij geven?</p> <p>Omdat stelen tot niets leidt en je een te groot risico neemt.</p> <p>Omdat het egoïstisch en gemeen is om van anderen te stelen.</p> <p>Omdat leven in een samenleving betekent dat je accepteert dat je ook plichten hebt en niet alleen de voordelen ontvangt.</p> <p>Omdat stelen slecht is en je de gevangenis ingaat als je steelt.</p>	<p>Stel dat iemand je zou vragen waarom het belangrijk is dat mensen geen dingen stelen. Zou jij dan de volgende antwoorden geven?</p> <p>Omdat het risico van stelen te groot is.</p> <p>Omdat stelen egoïstisch en gemeen is.</p> <p>Omdat je in een samenleving ook plichten hebt.</p> <p>Omdat stelen slecht is en je straf krijgt als je steelt.</p>
10	<p>If you had to give a reason WHY it is IMPORTANT for people to obey the law; what reason would you give?</p> <p>A Because the law is there to follow, and people should always obey it.</p> <p>B Because otherwise everyone will be stealing from everyone else and nothing will be left.</p> <p>C Because otherwise the world would go crazy, and there would be chaos.</p> <p>D Because laws make society possible, and otherwise the system would break down.</p>	<p>Stel dat je een reden zou moeten geven waarom het belangrijk is dat mensen zich aan de wet houden. Welke reden zou jij geven?</p> <p>Omdat je volgens de wet moet leven en je de wet altijd moet gehoorzamen.</p> <p>Omdat anders iedereen van elkaar gaat stelen en er niets meer overblijft.</p> <p>Omdat de wereld anders dol zou draaien en het een puinhoop zou worden.</p> <p>Omdat wetten de samenleving mogelijk maken, en de maatschappij anders in elkaar zou storten.</p>	<p>Stel dat iemand je zou vragen waarom het belangrijk is dat mensen zich aan de wet houden. Zou jij dan de volgende antwoorden geven?</p> <p>Omdat je de wet altijd moet gehoorzamen.</p> <p>Omdat anders iedereen van elkaar gaat stelen.</p> <p>Omdat ons land anders een puinhoop zou worden.</p> <p>Omdat de samenleving zonder wetten uit elkaar zou vallen.</p>
11	<p>If you had to give a reason WHY it is IMPORTANT for judges to send people who break the law to jail, what reason would you give?</p> <p>A Because if they take the risk and get caught, then they go to jail.</p> <p>B Because they must have known that what they did was wrong.</p> <p>C Because they must be prepared to be held accountable for their actions.</p> <p>D Because they did something wrong and judges should never let them go free.</p>	<p>Stel dat je een reden zou moeten geven waarom het belangrijk is, dat mensen die de wet hebben overtreden door de rechter naar de gevangenis worden gestuurd. Welke reden zou jij geven?</p> <p>Omdat als ze het risico nemen en gepakt worden, ze de gevangenis ingaan.</p> <p>Omdat die mensen geweten moeten hebben dat het fout was wat zij deden.</p> <p>Omdat mensen er rekening mee moeten houden dat zij verantwoordelijk gesteld worden voor hun gedrag.</p> <p>Omdat die mensen iets hebben gedaan wat verkeerd is en rechters hen nooit vrij mogen laten gaan.</p>	<p>Stel dat iemand je zou vragen waarom het belangrijk is dat een rechter mensen die de wet hebben overtreden naar de gevangenis stuurt. Zou jij dan de volgende antwoorden geven?</p> <p>Omdat mensen die de wet overtreden het risico nemen om gepakt te worden.</p> <p>Omdat mensen die de wet overtreden moeten hebben geweten dat het fout was wat zij deden.</p> <p>Omdat die mensen er rekening mee moeten houden dat zij verantwoordelijk gesteld worden voor hun gedrag.</p> <p>Omdat mensen die iets verkeerd hebben gedaan straf moeten krijgen.</p>

Primair onderwijs

Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau

Balans van de sociale opbrengsten in het basisonderwijs

PPON-reeks nummer 48

Cito

Amsterdamseweg 13
Postbus 1034
6801 MG Arnhem
T (026) 352 11 11
F (026) 352 13 56
www.cito.nl

Klantenservice

T (026) 352 11 11
F (026) 352 11 35
klantenservice@cito.nl

Fotografie: Ron Steemers

© Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem (2012)