

SOCIALE COMPETENTIE OP ROTTERDAMSE BASISCHOLEN

- eindrapport -

Drs. H.S. Dekker
Dr. S.W. van der Ploeg

Amsterdam, september 2001
Publicatienr. OA-247

Regioplan Onderwijs en Arbeidsmarkt
Leidsegracht 105-a
1017 ND Amsterdam
Tel.: 020 - 6253377
Fax: 020 - 6236191

Onderzoek, uitgevoerd door Regioplan
Onderwijs en Arbeidsmarkt B.V. in opdracht van
de Dienst Stedelijk Onderwijs Rotterdam.

VOORWOORD

In dit rapport doen we verslag van een onderzoek naar sociale competentie op Rotterdamse scholen voor primair onderwijs. Met dit onderzoek hebben we het huidige beleid rond sociale competentie in kaart gebracht, de activiteiten die in dat kader ondernomen worden, de daarbij verkregen en gewenste ondersteuning en begeleiding van buitenaf en de toekomstplannen. De onderzochte scholen maken deel uit van het Onderwijspanel Rotterdam, dat door Regioplan wordt onderhouden in opdracht van de Dienst Stedelijk Onderwijs (DSO). Het onderzoek is begeleid door de heer P. Hoop, de heer E. Rondelez en mevrouw M. Coenders. Wij bedanken hen voor de prettige samenwerking.

Daarnaast bedanken wij Ria Logtenberg voor haar bijdrage in het voeren van de gesprekken en het verwerken van de resultaten.

Net als bij de eerdere onderzoeken onder het panel, waren ook dit keer de directeuren graag bereid ons uitvoerig te woord te staan. Dankzij hun medewerking geven de resultaten een betrouwbaar en representatief beeld van de Rotterdamse scholen voor primair onderwijs. We hopen een volgende keer weer op hun medewerking te mogen rekenen.

Sjerp van der Ploeg (projectleider)

Helga Dekker

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord

1	Inleiding, vraagstelling en onderzoeksopzet.....	1
1.1	Sociale competentie	1
1.2	Onderzoeksvragen	6
1.3	Onderzoeksopzet.....	8
1.4	Respons.....	9
2	Huidig visie en beleid	11
2.1	Visie.....	11
2.2	Beleid.....	13
2.3	Documenten.....	16
2.4	Samenvatting	18
3	Activiteiten	19
3.1	Beschrijving.....	19
3.2	Registratie en evaluatie.....	24
3.3	Typering scholen	27
3.4	Samenvatting	28
4	Begeleiding en ondersteuning	31
4.1	Ondersteuning bij projecten.....	31
4.2	Algemeen oordeel ondersteunende instanties.....	32
4.3	Effect ondersteuning/begeleiding	33
4.4	Samenvatting	34
5	Kansen, belemmeringen en toekomst.....	35
5.1	Kansen en belemmeringen.....	35
5.2	Plannen	36
5.3	Samenvatting	37
6	Conclusies	39
	Literatuur	43
	Bijlagen	45
	Bijlage 1 Opbouw onderzoeksgroep	47
	Bijlage 2 Vragenlijst	49

1 INLEIDING, VRAAGSTELLING EN ONDERZOEKSOPZET

1.1 Sociale competentie

De Dienst Stedelijk Onderwijs van de Gemeente Rotterdam heeft de beleidsintentie geformuleerd sociale competentie als hoofddoelstelling van het achterstandsbeleid op te nemen. “Gestreefd wordt naar het halveren van onderwijsachterstanden van doelgroepen in een periode van 5 jaar. Om dit te bereiken dienen de leerprestaties in de basisvaardigheden Nederlandse taal, rekenen/wiskunde en sociale competentie verbeterd te worden”(p.13)¹. Zo wordt in het kader van de monitorontwikkeling door de gemeente Rotterdam de mogelijkheid tot uitbreiding van de G4-monitor met een plusfunctie ‘sociale competentie’ beproefd.

Het bevorderen van sociale competentie dient niet alleen om het kind voor te bereiden op de samenleving. In het onderwijs is het uitgangspunt nog vaak het voorkomen van probleemgedrag.

Vaak leren kinderen thuis de benodigde kennis, vaardigheden, normen en waarden om zich goed sociaal-emotioneel te kunnen ontwikkelen. Wanneer dat niet gebeurt, kan het leiden tot sociale incompetentie en, daarmee samenhangend, soms probleemgedrag. De basisschoolperiode staat daarom steeds meer in het teken van het verwerven van zowel schoolse als sociale competenties.

In het onderwijs worden leerlingen geacht steeds meer een (inter)actieve rol te spelen. Het (inter)actief leren zou ook de leerprestaties bevorderen. Leerlingen dienen te kunnen samenwerken, afspraken te kunnen maken en zich aan de afspraken te houden. Dit vereist bepaalde sociale vaardigheden, waarbij de school steeds vaker de leerling begeleidt.

Er lijken drie uitgangspunten te zijn om sociale competentie te bevorderen: het voorkomen van gedragsproblemen, het kind voorbereiden op samenleving en het bevorderen van leerprestaties.

¹ “Opgroeien in Rotterdam: onderwijs in beeld. De Rotterdamse Onderwijsmonitor. De eerste stap: de nulmeting 1999/2000”

Sociale competentie omschreven

In de schets van het Landelijk Beleidskader 2002-2006 staat vermeld dat het definiëren van sociale competentie een lastige zaak is “(...) omdat het normatieve en culturele implicaties kent: het duidt op onderscheid tussen wenselijk en ongewenst gedrag”(p.7)².

Dit is wellicht de reden dat veel definities vrij omvangrijk zijn. Toch zijn er in de meeste definities enkele kernelementen terug te vinden. Hieronder noemen we enkele van deze definities, om vervolgens een omschrijving te formuleren die in het voorgestelde onderzoek te gebruiken is.

In de schets van het LBK wordt Bakker et. al.³ genoemd die stelt dat iemand zich de volgende sociale kernvaardigheden eigen dient te maken om sociaal competent genoemd te worden:

- Sociale signalen kunnen oppikken en interpreteren en sociale situaties kunnen inschatten;
- Responsief en adaptief vermogen aan de dag kunnen leggen en op de gevolgen van eigen en andermans gedrag in interacties kunnen anticiperen en reflecteren;
- Handelingsstrategieën kunnen bedenken en die kunnen omzetten in effectief sociaal gedrag;
- (Zelf)vertrouwen in sociale interacties tentoonspreiden.

Een heldere omschrijving van het begrip ‘sociale competentie’ wordt ook gegeven door het Centrum Educatieve Dienstverlening (CED) Rotterdam:

“Sociale competentie is het geheel van kennis, vaardigheden en normen en waarden van een persoon met betrekking tot zijn eigen sociaal-emotionele en sociale functioneren.”⁴

In het proces om tot deze sociale competentie te komen, kan de school een actieve rol spelen. Deze activiteit omschrijven ze met de term ‘sociaal-emotionele begeleiding’.

In de meeste definities is een driedeling te herkennen, zoals in de definitie van Ten Dam en Volman⁵ (p. 23): sociale competentie is kennis, vaardigheden en houdingen met betrekking tot:

- het eigen sociale en sociaal-emotionele functioneren;
- de interacties tussen mensen;
- de invloed daarvan op de inrichting van de samenleving (en de waarden die daarin een rol spelen).

2 Sociale competentie is als landelijke GOA-doelstelling in het concept AMVB Landelijk beleidskader 2002-2006 komen te vervallen. Hiervoor is besloten wegens het nog niet beschikbaar zijn van mogelijkheden om sociale competentie te operationaliseren. Er is echter geen afstand gedaan van de maatschappelijke relevantie van deze doelstelling. Toelichting concept- AMVB, OCENW.

3 Bakker, K., M. Pannebakker en J. Snijders ‘Kwetsbaar en Competent’, NIZW, 1999

4 CED/PI Rotterdam, ‘Sociale competentie als onderwijsdomein’ p. 4

5 Geert ten Dam en Monique Volman, ‘Scholen voor Sociale Competentie’, 1999

In de studie verricht in opdracht van de Dienst Stedelijk Onderwijs Rotterdam door het SCO-Kohnstamm Instituut⁶ (1998) worden de relevante ontwikkelingen in de basisschoolperiode met betrekking tot de sociale competentie weergegeven (p.32):

- verwerving schoolse vaardigheden;
- verwerving sociale vaardigheden;
- vaardigheden leren om in situaties de juiste beslissingen te nemen;
- rechten en belangen van zwakkeren onderkennen en respecteren;
- positieve en stabiele relaties met leeftijdgenoten opbouwen.

Daarnaast vat de onderzoeker de taken van opvoeders samen:

- aanleren van kennis over sociale relaties;
- aanleren van vaardigheden op het gebied van sociale relaties;
- aandacht voor waarden, normen en doelen in de interacties;
- consistente aanpak van het gedrag in sociale situaties thuis en op school;
- betrokkenheid van ouders bij school.

Ook in deze omschrijving is de driedeling kennis, vaardigheden en houdingen te herkennen (met betrekking tot het eigen individu, de ander en de groep).

Andere definities werken de verschillende houdingen en vaardigheden verder uit en noemen bijvoorbeeld: anderen over kunnen halen, beïnvloeden, op hun gemak stellen (Goleman, 1995) of beschikken over een empathisch vermogen, communicatieve vaardigheden en gevoel voor humor (Bernard, 1995).

Sociale competentie in Rotterdam

Het laatste onderzoek onder het Onderwijspanel Rotterdam (OPR), naar kwaliteitszorg in het onderwijs, toont de toenemende belangstelling van scholen voor de ontwikkeling van sociale competentie. Een ruime meerderheid van de scholen (82%) gaf toen aan doelen te hebben gesteld voor sociaal-emotionele ontwikkeling. Ook kwam naar voren dat ongeveer een derde van de scholen die doelen op dit onderwerp hebben vastgesteld, deze niet hebben vastgelegd in het schoolplan (32%). Op veel scholen (43%) zegt men dat de registratie van de sociale competentie in ontwikkeling is.

In Rotterdam zijn verschillende ondersteunende instellingen bijeen gekomen in een samenwerkingsverband met als doel “een kader te bieden aan basisscholen en instellingen voor een elkaar bevruchtende samenwerking op het gebied van bevordering van sociale competentie

6 M.M. Vergeer, ‘Sociale competentie in het licht van achterstandsbeleid’, 1998

voor kinderen in de basisschoolleeftijd, alsmede voor hiervoor gewenste vaardigheden van leerkrachten en opvoeders” (startnotitie, concept 4 april 2001).

Op dit moment zijn vijf partijen direct betrokken bij het project:

- Het CED
- De Meeuw
- De GGD
- Schoolmaatschappelijk werk
- Leerplicht van de afdeling Onderwijs, DSO.

Hieronder gaan we kort in op de activiteiten van deze instellingen en hun aanbod van diensten op het gebied van sociale competentie en sociaal-emotionele ontwikkeling.

Het CED

Het Centrum Educatieve Dienstverlening biedt ter begeleiding en nascholing van leerkrachten cursussen met de volgende onderwerpen:

- Pedagogisch concept en schoolvisie op sociaal-emotionele ontwikkeling;
- Pedagogisch klimaat en leerkrachtvaardigheden;
- Het werken met een curriculum gericht op sociaal-emotionele ontwikkeling;
- Coaching (verbeteren van vaardigheden van de leerkracht in het omgaan met en voorkomen van gedragsproblemen in de klas).

Nascholingscursussen zijn er op het gebied van:

- Gedragsproblemen in de klas;
- Basis- en verdiepingscursus omgaan met gedrags- en werkhoudingproblemen;
- Signaleren, observeren en registreren van faalangst.

Het CED is naast het reguliere begeleidingsaanbod ook een project gestart waarbij sociaal-emotionele begeleiding binnen de school centraal staat: het Kleinschalig Experiment Onderwijs & Sociale Competentie (KEOS). Dit project heeft tot doel scholen te begeleiden bij het planmatig inrichten van het domein sociale competentie. Het project richt zich onder andere op het ontwikkelen van producten en instrumenten om effecten van interventies op het gebied van sociale competentie te meten.

Er doen momenteel vijf scholen mee aan het experiment, die alle een probleem hebben ervaren met de sociale vaardigheden van de leerlingen. Een eerste uitgangspunt was het tegengaan van probleemgedrag, maar dit is niet het belangrijkste doel. Sociale competentie heeft namelijk ook een belangrijke intrinsieke waarde: het is van groot belang voor de ontwikkeling van het kind in het algemeen. Verbetering van de leerprestatie en het voorkomen van probleemgedrag dienen daarbij als positieve neveneffecten te worden gezien.

Het project omvat een vierjarig traject, waarbij de scholen intensief door het CED begeleid worden. In het eerste jaar stellen de scholen beleidsplannen op, waarin de doelen worden omschreven op basis van een analyse van de huidige situatie. Het tweede tot en met het vierde

jaar werken de scholen de maatregelen uit, zoals de benodigde vaardigheden van leerkrachten, het integreren van sociale competentie in het rooster en het stimuleren van de ouderbetrokkenheid. Het blijkt van essentieel belang dat de school en ouders nauw samenwerken.

De Meeuw

Stichting De Meeuw is een Rotterdamse stedelijke organisatie die in het kader van onderwijsachterstandenbeleid samen met scholen en buitenschoolse instellingen nieuwe werkwijzen ontwikkelt en implementeert. Daarbij richt de organisatie zich voornamelijk op het sociaal-cultureel werk en de Brede School. “In een later stadium is een eventuele koppeling aan schoolinterne trajecten van sociale competentie voorzien, alsmede het expliciet omgaan met mogelijkheden tot transfer. Vooralsnog wordt volstaan met het informeren van het onderwijs over het ontwikkelwerk.” (www.de-meeuw.nl).

De Meeuw biedt op dit moment een programma ter stimulering van sociale competentie in de buitenschoolse opvang, voor leidinggevend en vrijwilligers. Daarnaast organiseert de Meeuw het programma ‘Rugzak’, waarin voorlichting wordt gegeven aan ouders over zaken als opvoeding en ontwikkeling.

Ook is er samenwerking met het CED om te komen tot een integraal aanbod van programma’s. Het is de bedoeling de buurt, de school en thuis te betrekken bij het bevorderen van sociale competentie: De Meeuw biedt daarvoor programma’s aan ouders/begeleiders, het CED aan scholen en daarnaast dient een transfer naar ‘welzijn’ (buurtwerk) tot stand te komen.

De GGD

De GGD voert de Rotterdamse Jeugdmonitor uit, met als doel de psychosociale gezondheid van kinderen en jeugdigen te onderzoeken en betrokkenen te stimuleren tot acties. De GGD heeft twee interventies in ontwikkeling: Levensvaardigheden en Peer Mediation.

Het programma ‘Levensvaardigheden basisonderwijs’ heeft tot doel het pedagogisch en psychologisch klimaat van de school te verbeteren, onder andere door de verbeterde interactie leraar – leerling en vergroting van het zelfvertrouwen van leraren en leerlingen. Op lange termijn is het doel: een toename van sociaal gedrag, verhogen van weerbaarheid, het bevorderen van sociale hechting en coöperatie tussen leerlingen en het voorkomen van probleemgedrag. De eerste resultaten worden eind 2001 verwacht.

Veel Rotterdamse scholen kampen met problemen als onveiligheid, pesten en gebrek aan sociale omgangsvormen. Het project ‘Peer mediation BO’ haakt op deze punten in. Peer mediation houdt in dat leerlingen ingezet worden als neutrale bemiddelaars om conflicten tussen andere leerlingen op te lossen. Uit onderzoek in de Verenigde Staten is gebleken, dat de leerlingen zich in 80 procent van de gevallen ook echt houden aan afspraken die gemaakt zijn tijdens peer mediation, zonder bemoeienis van volwassenen. Met peer mediation wordt beoogd leerlingen op een alternatieve, positieve manier met conflicten te leren omgaan.

Schoolmaatschappelijk werk

In de ‘Stedelijke evaluatie schoolmaatschappelijk werk BAO schooljaar 1999-2000’⁷ worden de diensten van het schoolmaatschappelijk werk geëvalueerd. Aan de schoolmaatschappelijk werkers is gevraagd welke problemen het meest gemeld worden. Op 96 procent van de onderzochte scholen waren dit externe gedragsproblemen (onder andere agressiviteit, druk, onhandelbaar) en opvoedingsproblemen. Ook het jaar daarvoor waren dit de meest gemelde problemen. Er is een vrij laag percentage van de leerlingen zelf dat een beroep doet op het schoolmaatschappelijk werk, namelijk 6,7 procent (p.53).

Afdeling leerplicht - DSO

In 2000 liep er in samenwerking met schoolmaatschappelijk werk een project om handhaving van de leerplicht te verbeteren (www.opgroeien.rotterdam.nl). Doel was het vroegtijdig onderkennen en aanpakken van kind/gezinsproblematiek, verbeterde leerprestaties, verhoogde sociale competentie van kinderen en hun ouders en betere toegankelijkheid van de hulpverlening.

Op basis van de resultaten van het laatste onderzoek onder het Onderwijspanel Rotterdam (OPR), de activiteiten van genoemde Rotterdamse instellingen en de eerder genoemde ontwikkelingen, is het interessant om de praktijk (beleid, visie en activiteiten) en de vraag naar ondersteuning op het gebied van sociale competentie op de Rotterdamse basisscholen nader te onderzoeken. De DSO heeft Regioplan Onderwijs en Arbeidsmarkt gevraagd een onderzoek uit te voeren onder het OPR over dit onderwerp. In de volgende paragraaf formuleren we de onderzoeksvragen, vervolgens presenteren we de opzet van het onderzoek (paragraaf 3) en ten slotte de gerealiseerde respons (paragraaf 4).

1.2 Onderzoeksvragen

In samenwerking met de DSO is eerst gezocht naar een geschikte definitie van het begrip ‘sociale competentie’. In het voorgestelde onderzoek hebben we een combinatie van eerder genoemde definities geïntroduceerd, waarbij geprobeerd is de definitie breed te formuleren en de gemeenschappelijk elementen te behouden. Dit heeft geresulteerd in de volgende omschrijving:

Sociale competentie is het geheel van kennis, vaardigheden en houdingen met betrekking tot het eigen sociaal-emotionele functioneren, de interacties met anderen en de invloed daarvan op de inrichting van de samenleving.

⁷ ISZO ‘Stedelijke evaluatie schoolmaatschappelijk werk BAO schooljaar 1999-2000’

Sociale vaardigheden zijn daarmee een onderdeel van sociale competentie. Sociaal-emotionele ontwikkeling is een term die de ontwikkeling aangeeft om te komen tot sociale competentie.

Het onderzoek moet antwoord geven op de volgende vragen:

Beleid/visie

1. In hoeverre wordt aandacht besteed aan aspecten van sociale competentie?
2. Visie: wat wordt verstaan onder sociale competentie?
3. Beleid: zijn er doelen vastgesteld/is er beleid geformuleerd op het gebied van sociale competentie?
 - a. Welke doelen: bijvoorbeeld voorkomen van probleemgedrag, bevorderen leerprestaties of voorbereiden op de maatschappij?
 - b. Zijn deze vastgelegd in het schoolplan?

Activiteiten

4. Methode:
 - a. Op welke manier worden de doelen gerealiseerd? Wat zijn concrete activiteiten?
 - b. Op welke groepen hebben de activiteiten betrekking? Hoeveel/welke leerkrachten nemen deel?
 - c. Door wie worden de activiteiten uitgevoerd: wat is de rol van de directie, de leerkrachten, de ouders, de leerlingen, externen?
 - d. Op welke manier worden de resultaten/de ontwikkeling van de leerlingen geregistreerd? Worden testen gebruikt?
 - e. Hoe worden de resultaten geëvalueerd?
5. Kansen/belemmeringen/tevredenheid: hoe tevreden is de school met de huidige situatie?

Begeleiding/ondersteuning

6. Ondersteuning: in hoeverre is de school bekend met en maakt ze gebruik van het begeleidingsaanbod van ondersteunende instellingen? Waarom wel, waarom niet? Waarom wel/niet bij een bepaalde instelling?
7. Wat is daarbij de ervaring (aanbod, effect, kosten/baten, samenwerking)?
8. Wat is de invloed (geweest) van de begeleiding op de visie/definitie, beleid, activiteiten?
9. Plannen: Wat zijn de plannen voor de toekomst op het gebied van het bevorderen van sociale competentie? Bijvoorbeeld het verder uitwerken van het systeem, het opzetten van een systeem, samenwerking.
10. Aan welk soort begeleiding/ondersteuning zou dan behoefte zijn/is behoefte?
11. Kansen/belemmeringen: Wat zijn de ondervonden/verwachte belemmeringen bij de begeleiding/ondersteuning? En mogelijke oplossingen?

1.3 Onderzoeksopzet

De onderzoeksvragen zijn beantwoord door een bevraging van het Onderwijs Panel Rotterdam (OPR), dat door Regioplan Onderwijs en Arbeidsmarkt is opgezet in opdracht van de DSO. Het panel bestaat uit 66 scholen, waarvan 61 basisscholen en 5 speciale basisscholen. Het panel biedt een representatieve doorsnede van het Rotterdamse onderwijs. Naast de scholen in het panel hebben we de vijf scholen benaderd die op dit moment deelnemen aan het KEOS-project van het CED. Twee van deze scholen zitten al in het OPR.

Methode: telefonische enquête en documentanalyse

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen hebben wij gekozen voor een overwegend kwalitatieve methode. De kwantitatieve gegevens die in het onderzoek naar kwaliteitszorg op Rotterdamse basisscholen zijn verkregen, vormen een uitgangspunt voor verdere analyse. Door middel van een uitgebreide telefonische enquête onder de directeuren is geïnventariseerd hoe vorm wordt gegeven aan sociale competentie op de scholen. Met behulp van uitgebreide interviews zijn we in detail ingaan op de visie, het beleid, de activiteiten, de beoordeling en de (verwachte) behoefte aan begeleiding of ondersteuning.

Daarnaast is de scholen gevraagd of doelen op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling op schrift zijn gesteld in een schoolplan, schoolgids of beleidsplan. Wanneer dit het geval was, vroegen wij of ze het relevante deel van het betreffende document wilden opsturen. Door deze plannen te bestuderen kregen we meer inzicht in het formaliseren van het beleid en begripsdefinitie.

Werkwijze gegevensverzameling

De directies van de OPR-scholen hebben voorafgaand aan het veldwerk een brief ontvangen, waarin vermeld stond wat het doel van het onderzoek was en dat de scholen binnen twee weken zouden worden benaderd voor een telefonisch interview.

Daarnaast is in de brief het verzoek opgenomen om Regioplan, indien aanwezig, dat (deel van een) document te sturen, waarin het beleid voor sociaal-emotionele ontwikkeling/sociale competentie uiteengezet is. De scholen konden reageren via een antwoordnummer.

Bij het benaderen van de scholen is in eerste instantie gevraagd naar de schoolleiding. In een aantal gevallen bleken we beter met een ander persoon dan de directeur te kunnen spreken. Uiteindelijk is er gesproken met 42 schoolleiders (directeuren, adjunct-, interim, of waarnemend directeuren), twee intern begeleiders (IB'ers) en een locatieleider.

De telefonische interviews duurden langer dan vooraf was voorzien, gemiddeld zo'n 35 minuten. Dit werd deels veroorzaakt door de semi-gestructureerde opzet van het interview.

Respondenten hebben de duur over het algemeen niet als belastend ervaren. Het onderwerp van gesprek en de wijze waarop het gesprek verliep, zagen zij als relevant en positief.

1.4 Respons

Zoals eerder genoemd, zijn aan het OPR drie scholen toegevoegd die op dit moment deelnemen aan het KEOS-project van het CED. Van de 69 scholen in de steekproef is er uiteindelijk met 60 telefonisch contact geweest. Niet alle scholen zijn benaderd, omdat in de veldwerkperiode een vakantie viel. Tevens was de bereidheid van de scholen die wel bereikbaar waren om mee te werken groot.

Deze grote bereidheid om mee te werken resulteerde in een responspercentage van 75 procent. Van de benaderde scholen zagen er 15 af van deelname, voornamelijk wegens tijdgebrek.

	N	%
Respons	45	75%
Weigering	15	25%
Totaal bereikt in veldwerkperiode*	60	100%

* Negen scholen niet bereikt in veldwerkperiode

Aangezien de scholen in het OPR representatief zijn voor het primair onderwijs in Rotterdam, kunnen de resultaten bij een hoge respons gegeneraliseerd worden naar de totale Rotterdamse populatie.

Te verwachten valt dat bepaalde achtergrondkenmerken van scholen invloed hebben op de manier waarop ze vormgeven aan sociale competentie. In bijlage 1 presenteren we de belangrijkste achtergrondkenmerken en daarbij, waar mogelijk, de cijfers van de totale populatie van Rotterdam.

In de volgende hoofdstukken worden de onderzoeksresultaten beschreven. De huidige visie en het beleid van de scholen komt aan de orde in hoofdstuk 2. Vervolgens bespreken we de activiteiten die de scholen ontplooiën op het gebied van sociale competentie. De daarbij beschikbare begeleiding en ondersteuning van externe instanties is het onderwerp van hoofdstuk 4. In hoofdstuk 5 presenteren we de ondervonden kansen, belemmeringen en voorlopige toekomstplannen. Het rapport wordt afgesloten met de belangrijkste conclusies in hoofdstuk 6.

2 HUIDIGE VISIE EN BELEID

In dit hoofdstuk beschrijven we de huidige visie op sociale competentie en het gerelateerde beleid van scholen. We beginnen met een beschrijving van de visie die directeuren hebben op sociale competentie; wat verstaan ze eronder en hoe omschrijven ze het begrip? In de paragraaf daarna wordt gekeken naar de manier waarop aandacht wordt besteed aan sociale competentie, de aanleiding daartoe, de algemene doelen en het al dan niet vastleggen van de doelen in documenten.

2.1 Visie

‘Sociale competentie’ is nog een betrekkelijk nieuwe term. Een term waarvan de definities behoorlijk kunnen verschillen en waarvan de betekenis dan ook heel verschillend wordt opgevat. We vroegen de directeuren daarom eerst of zij meenden aandacht te besteden aan sociale competentie op school volgens hun eigen definitie.

Alle door ons ondervraagde directeuren geven in ieder geval aan bekend te zijn met de term ‘sociale competentie’. Bijna allen (40) zeggen er ook aandacht aan te besteden in hun school. Van de vijf die aangeven niet aan sociale competentie te doen, geven drie aan wel aandacht te besteden aan sociaal-emotionele ontwikkeling. De andere twee scholen blijken verder in het gesprek wel activiteiten te ontplooien die ze eerder niet hadden bedacht.

De nieuwigheid en omvattendheid van de term zorgt bij deze vraag waarschijnlijk voor verwarring. Ook de directeuren die ‘ja’ hebben geantwoord, plaatsen daar vaak nog een kanttekening bij. Een paar keer stellen de directeuren dat iedere school aandacht besteedt aan sociale competentie, maar misschien onder een andere noemer. Bij doorvragen blijkt ‘het ontwikkelen van sociale vaardigheden’ vaak als synoniem gebruikt te worden. Vier directeuren merken op dat de aandacht voor sociale competentie inherent is aan de pedagogische of religieuze grondslag van de school.

In het volgende hoofdstuk zullen we ingaan op de activiteiten, waarin meer tot uiting zal komen wat eronder verstaan wordt. Eerst bekijken we nader hoe de directeuren het begrip omschrijven.

Definitie

In de brief die de scholen ter aankondiging van dit onderzoek hebben ontvangen, beschreven we wat voor dit onderzoek de definitie van sociale competentie is. Wij vroegen de directeuren wat

zij verstaan onder sociale competentie. Negen van hen schaarden zich direct achter onze definitie. Andere respondenten probeerden zelf een omschrijving te geven.

De definities zijn globaal in twee groepen te verdelen. Twaalf keer werd een omschrijving gegeven waarin de vaardigheden en kennis als voorbereiding op de maatschappij centraal staan. Hierbij kwamen we de volgende termen tegen: ‘redden in de maatschappij’, ‘zich staande kunnen houden in de maatschappij’, ‘zelfredzaamheid’, ‘om je te kunnen handhaven’, ‘sociale redzaamheid’, ‘om overeind te blijven’, ‘weerbaar’, ‘van je af kunnen bijten’.

Een respondent vond de term sociale competentie al niet prettig. Het zou te veel op ‘competitie’ lijken, dus voor jezelf opkomen. Op deze school gaat het meer om het sociale aspect.

Op de overige 33 scholen in de steekproef wordt ook vaak het sociale en het eigen sociaal-emotioneel functioneren aangehaald in de omschrijving. Hierbij werden de volgende termen genoemd: ‘het lekker in zijn vel zitten’, ‘respect’, ‘fatsoen’, ‘op hun gemak voelen’, ‘positieve bijdrage aan de samenleving’.

In de beschrijvingen komen vaak dezelfde termen terug, zoals vaardigheden, gedrag, sociale interactie en handhaven in de maatschappij. Om deze omschrijvingen verder te analyseren hebben we geprobeerd de definities te typeren aan de hand van de elementen uit onze definitie.

Het geheel van kennis, vaardigheden en houdingen met betrekking tot het eigen sociaal-emotionele functioneren, de interacties met anderen en de invloed daarvan op de inrichting van de samenleving.

Hierbij moet worden opgemerkt dat onder ‘de invloed van kennis, vaardigheden en houdingen op de inrichting van de samenleving’ in onze definitie iets anders wordt verstaan dan wat de directeuren aangeven als ‘voorbereiden op de samenleving’. Het eerste heeft betrekking op normen en waarden en het besef van het eigen handelen in een groter geheel. Het element dat vaak terugkomt in de definitie van de directeuren, variaties op ‘het zich kunnen redden in de maatschappij’, heeft eerder betrekking op het eigen functioneren en eventueel de interactie met anderen.

In tabel 2.1 wordt aangegeven hoe vaak welke combinatie van elementen voorkomt.

Tabel 2.1 Elementen in de definitie

	Eigen sociaal emotioneel functioneren	Interactie met anderen	Influ�d op inrichting samenleving
Kennis	4	3	-
Vaardigheden	7	14	4
Houdingen	8	6	1

De meerderheid van de omschrijvingen bevatten elementen duidend op vaardigheden en de interactie met anderen. De kennis van de invloed van het eigen handelen op de samenleving komt tot uiting in omschrijvingen als: “sociale vaardigheden in het licht van normen en waarden”, “vermogen een positieve bijdrage te leveren aan de maatschappij”.

2.2 Beleid

Typering van aandacht

We vroegen de directeuren of zij de aandacht die ze besteden aan sociale competentie zouden beschrijven als projectmatig, als geïntegreerd in het rooster of als visie/beleidsontwikkeling. Verschillende directeuren noemden een combinatie van de typeringen. Onderstaande tabel toont de resultaten:

Tabel 2.2 Typering aandacht sociale competentie*

	N	percentage
Projectmatig, kortdurende projecten op deelaspecten van sociale competentie	22	49%
Geïntegreerd in het rooster, lange termijndoelen	27	60%
Visie/beleidsontwikkeling	20	44%

* Meerdere antwoorden mogelijk

De directeuren geven aan vooral met sociale competentie bezig te zijn op een geïntegreerde manier. Daarnaast geeft 49 procent aan ook projectmatig met het thema bezig te zijn. Twintig scholen (44%) zijn tevens bezig met visie- of beleidsontwikkeling op dit gebied.

Vijf van de scholen die aangeven met visie/beleidsontwikkeling bezig te zijn, doen mee aan het KEOSproject. Een Montessorischool geeft aan dat een visie op dit gebied hoort bij het pedagogische gedachtegoed van de school. Een andere Montessorischool geeft echter aan alleen projectmatig bezig te zijn.

De vijf scholen voor speciaal onderwijs geven vooral aan sociale competentie te hebben geïntegreerd in het rooster. Ze integreren de aandacht in het dagelijkse schoolleven (“het is ingebed in alles wat we doen”) en zijn daarmee juist niet bezig met visie of beleidsvorming.

Aanleiding

Zoals in de vorige paragraaf vermeld, geeft een deel van de scholen aan altijd al aandacht te hebben besteed aan sociale competentie. Voor de andere directeuren is er wel degelijk een aanleiding om (meer) aandacht te besteden aan sociale competentie. We hebben in tabel 2.3 de diverse antwoorden gegroepeerd:

Tabel 2.3 Aanleiding aandacht sociale competentie*

	Aantal keer genoemd
Gedrag leerling	26
Buurt- en schoolpopulatie (multicultureel, discriminatie)	11
Overheid	5
Ouders	5
Maatschappij	5
Leerkrachten signaleren problemen beter	5
Leerprestaties verbeteren	3
Profileren als school	3
Anders	4

* Meerdere antwoorden mogelijk

De belangrijkste aanleiding lijkt het gedrag van de leerling. De directeuren nemen een toenevend probleemgedrag waar. Dit heeft te maken met veranderende waarden en normen van de leerling die niet overeenkomen met die van de school, maar bijvoorbeeld ook met een vaker voorkomende taalbarrière, waardoor kinderen hun gevoel moeilijk kunnen uiten.

Een andere aanleiding om meer aandacht te besteden aan sociale competentie is de veranderende populatie van de buurt en van de school. Hierbij wordt met name bedoeld op het toenemende aantal allochtone leerlingen en buurtbewoners. Hierdoor komt een verschil in cultuur, normen en waarden naar boven. Op vier scholen had de aanleiding specifiek te maken met een gesignaleerde toename van discriminatie op school. Het hoge aantal scholen dat in ons onderzoek melding maakt van problemen die aanleiding waren om aandacht te besteden aan sociale competentie, is deels te verklaren uit het grote aandeel scholen dat voor meer dan 70 procent uit 1.90-gewichtenleerlingen bestaat. Een directeur, die zijn school aanduidt als ‘witte school’, signaleert juist op zijn school toenemende discriminatie vanwege de veranderende populatie.

Ook de overheid heeft een rol gespeeld bij de aanleiding om aandacht te besteden aan sociale competentie. Voor één school vormden de signalen uit de politiek een aanleiding, een andere school zei hiermee vooral aan de wet te willen voldoen. Hiermee wordt bedoeld op de onderwijskundige kerndoelen zoals in artikel 8 van de Wet op het Basisonderwijs omschreven:

- 1) Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen. Het wordt afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerling.
- 2) Het onderwijs richt zich in elk geval op de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling en op het ontwikkelen van de creativiteit, op het verwerven van de noodzakelijke kennis en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden.
- 3) Het onderwijs gaat er mede van uit dat de leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving.
- 4) Ten aanzien van leerlingen die extra zorg behoeven, is het onderwijs gericht op individuele begeleiding die is afgestemd op de behoefte van de leerling.

Drie directeuren melden dat ze meer aandacht aan sociale competentie gingen besteden na een bezoek en rapport van de inspectie. Hierin werd dan duidelijk gemaakt dat ze tekortschoten op bepaalde gebieden met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Op vijf scholen vormen de ouders (een deel van) de aanleiding meer te doen aan sociale competentie. Ouders brengen de kinderen andere normen en waarden bij dan de school voorstaat, ze gedragen zich agressief tegenover de directeur, leerkrachten en andere ouders en vervullen minder dan vroeger een voorbeeldfunctie. De scholen zien de noodzaak deze functie over te nemen en niet alleen de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen te bevorderen, maar ook die van de ouders. In het volgende hoofdstuk, waarin de concrete activiteiten beschreven worden, gaan we hier nader op in.

De veranderende maatschappij is voor vijf scholen een van de aanleidingen. Zij noemen maatschappelijke problemen in het algemeen, maar ook het verharden van de samenleving.

Vijf scholen in onze steekproef zeggen wel meer aan sociale competentie te doen, maar dit heeft niet te maken met een toename van probleemgedrag. Zij merken op dat leerkrachten tegenwoordig beter in staat zijn te signaleren dat er überhaupt problemen zijn.

Voor drie scholen vormt de wens de leerprestaties te verbeteren de aanleiding om aandacht te gaan besteden aan sociale competentie. Een school probeerde bijvoorbeeld al lang de Cito-score 'op te krikken', maar dat lukte niet. Ze hopen dat nu met aandacht voor dit thema, met sociaal competentere leerlingen, de cognitieve resultaten ook zullen verbeteren. Voor evenzoveel scholen gaat het er (ook) om zich als school te profileren met dit thema. Een andere aanleiding is de media-aandacht (voor bijvoorbeeld pestprojecten) met als gevolg dat ouders gaan vragen naar meer activiteiten op dat gebied.

Hiermee samenhangend komt uit de interviews duidelijk naar voren dat de aandacht voor sociale competentie de laatste jaren is toegenomen. Gemiddeld zagen de onderzochte scholen drie tot vier jaar geleden de noodzaak om specifiek aandacht te besteden aan sociale competentie, of om de aandacht op te voeren.

Doelen

De inhoud van de doelen is tijdens het bespreken van de specifieke activiteiten die de scholen op dit gebied ontplooiën aan de orde gekomen. Hieronder zullen we kort ingaan op de vraag of zij globaal doelen hebben vastgesteld dan wel vastgelegd hebben in documenten.

Ondanks dat bijna alle scholen aangeven sociale competentie aandacht te geven, zijn niet op alle scholen doelen op dit gebied vastgesteld. Soms zijn scholen er nog mee bezig, anderen vinden het niet nodig doelen te formuleren of vast te leggen. Tabel 2.4 geeft een overzicht.

Tabel 2.4 Vastleggen doelen in document

	n	percentage
Doelen vastgelegd in schoolplan of elders	18	40%
Geen doelen vastgelegd	12	27%
Nog mee bezig	7	16%
Wel gerelateerde onderwerpen	8	18%
Totaal	45	100%

Het laatste onderzoek onder het Onderwijspanel Rotterdam (OPR), naar kwaliteitszorg in het onderwijs, toonde de toenemende belangstelling van scholen voor de ontwikkeling van sociale competentie. Een ruime meerderheid van de scholen (82%) gaf toen aan doelen te hebben gesteld voor sociaal-emotionele ontwikkeling. Ook kwam naar voren dat ongeveer een derde van de scholen die doelen op dit onderwerp hebben vastgesteld, deze niet hebben vastgelegd in het schoolplan (32%). Uit het voorliggende onderzoek komt een overeenkomstig beeld naar voren¹. Dit jaar lijken iets minder scholen (27%) geen doelen te hebben vastgelegd.

De directeuren die aangaven doelen vastgelegd te hebben in een schoolplan of in een ander document, is gevraagd deze op te sturen. In de volgende paragraaf bekijken we de documenten nader.

2.3 Documenten

Onafhankelijk van wat er onder sociale competentie verstaan wordt, hebben achttien directeuren aangegeven dat ze doelen hebben vastgelegd op dat gebied. Uiteindelijk hebben dertien scholen een of meerdere documenten gestuurd. De nu volgende tabel toont het resultaat.

Tabel 2.5 Opgestuurde plannen

	n
Beleidsplan sociale competentie	2
(deel van) Schoolplan	8
(deel van) Schoolgids	7
Anders	4
Totaal	21

¹ De 82 procent die in het onderzoek naar kwaliteitszorg aangaf doelen te hebben gesteld, kunnen we moeilijk vergelijken met onze resultaten. In dit onderzoek vroegen we naar het *vastleggen* van doelen voor *sociale competentie*, in plaats van het *stellen* van doelen voor *sociaal-emotionele ontwikkeling*. Was dit laatste gevraagd, dan was het percentage waarschijnlijk hoger geweest.

De twee beleidsplannen zijn gestuurd door bij het KEOS-project aangesloten scholen. Het is niet verwonderlijk dat juist deze scholen een beleidsplan sociale competentie hebben. Het schrijven van zo'n plan maakt onderdeel uit van het project.

Acht scholen hebben een (deel van het) schoolplan gestuurd. Voor zover er melding was van een jaartal, ging het meestal om plannen uit het jaar 1999-2003. In de plannen worden de missie en de visie, de doelen en activiteiten van de school verwoord, waarin termen met betrekking tot sociale competentie naar voren komen.

De zeven aan ons opgestuurde schoolgidsen geven een ander beeld. Hierin wordt specifiek melding gemaakt van de projecten waar de scholen aan deelnemen om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen te bevorderen. De manier waarop dit beschreven wordt verschilt per school en schoolgids. De ene school beschrijft de doelen en activiteiten op het gebied van sociale competentie als een manier om zich te profileren en zich positief te onderscheiden. Andere scholen benutten de schoolgids om ouders en leerlingen op de hoogte te stellen van wat de school van hen verwacht in termen van verantwoordelijkheden en gewenst gedrag. Het gaat dan om het publiceren van pestprotocollen en algemene protocollen bij ongewenst gedrag van leerlingen. In één geval werd in het protocol ook opgenomen hoe ongewenst gedrag van ouders te behandelen, waarvan hieronder een uittreksel:

Ongewenst gedrag van ouders

Het omgaan met ongewenst gedrag van ouders behoort tot de verantwoordelijkheid van de directie.

Het gedrag van ouders kan een reactie zijn op de aanpak van het gedrag van het kind. Het kan ook zijn dat de vertrouwensrelatie tussen ouder en school ernstig verstoord is, omdat de ouders bijvoorbeeld niet akkoord gaan met een maatregel van de school. Er kan ook een ernstige verstoring optreden in de omgang tussen de ouders onderling, hetgeen weleens zou kunnen leiden tot agressief gedrag in of bij de school.

In het omgaan met ongewenst gedrag van ouders is het noodzakelijk om de grenzen van wat acceptabel is duidelijk te trekken. Is de grens overschreden dan kan besloten worden:

- a. de ouder de toegang tot de school te ontzeggen
- b. de ouders te verzoeken om een andere school voor hun kind te zoeken
- c. de leerling te verwijderen.

Naast de gidsen en plannen zijn ons ook andere documenten gestuurd, zoals een protocol van de 'werkgroep gedrag' en de uitkomsten van een studiebijeenkomst 'beter omgaan met jezelf en de ander'.

2.4 Samenvatting

Sociale competentie is een veelomvattende term en goed bekend op de onderzochte scholen. Dit kan de reden zijn dat veel directeuren aangeven er aandacht aan te besteden. Wanneer we kijken naar wat de directeuren verstaan onder sociale competentie, dan zijn er globaal twee soorten omschrijvingen te onderscheiden: de kennis en vaardigheden die iemand voorbereiden op de maatschappij en de kennis en vaardigheden die betrekking hebben op het eigen sociaal-emotioneel functioneren in combinatie met de interactie met anderen. Verder uitgewerkt naar de elementen uit onze definitie komt voor een groot deel hetzelfde beeld naar voren.

Voortvloeiend uit deze visie wordt op de scholen de aandacht voor sociale competentie voornamelijk geïntegreerd in het rooster (60%). Daarnaast geeft 49 procent aan ook veel projectmatig met het thema bezig te zijn. Twintig scholen (44%) zijn tevens bezig met visie- of beleidsontwikkeling op dit gebied.

De belangrijkste aanleiding om aan dit thema aandacht te besteden lijkt het (probleem)gedrag van de leerlingen. Ook de veranderende populatie van leerlingen en van de buurt vormt een belangrijke aanleiding.

Op 40 procent van de scholen zijn er doelen vastgelegd met betrekking tot dit onderwerp in het schoolplan of elders. Na bestudering van een aantal van deze documenten blijkt ook hier de diversiteit van uitgangspunten en daaruit voortvloeiende doelen: documentatie varieert van volledige beleidsplannen tot gedragsregels in de schoolgids.

In het volgende hoofdstuk bekijken we de ondernomen activiteiten nader.

3 ACTIVITEITEN

In dit hoofdstuk beschrijven we de activiteiten die de scholen ondernemen op het gebied van sociale competentie. Met elke directeur is minimaal één activiteit besproken waarvan zij hebben aangegeven dat deze onder de noemer ‘sociale competentie’ valt.

Opvallend is dat de directeuren die in eerste instantie minder overtuigd waren van het ondernemen van dit soort activiteiten, gedurende het interview steeds meer bezigheden konden noemen.

3.1 Beschrijving

Eerst is gevraagd naar een korte omschrijving of naam van het te bespreken project of van de activiteit. Zoals te verwachten viel, is het resultaat heel divers. We hebben de projecten onderverdeeld in activiteiten gericht op het bevorderen van sociale competentie van de leerlingen, van de leerkrachten, van de ouders en activiteiten in een breder verband (zie tabel.3.1)

Tabel 3.1 Activiteiten/ projectbeschrijving

	Aantal keer genoemd
<i>Gericht op leerlingen</i>	
Sociale vaardigheidstrainingen	18
Pestprojecten*	17
Klassenregels/gedragsregels	6
Doe effe normaal	4
Catechese	4
Dramalessen	3
Overig	14
<i>Gericht op leerkrachten</i>	
KEOS	5
Nascholing/cursussen	13
Overig	7
<i>Gericht op ouders</i>	
Rugzak	3
Voorlichting/workshop	3
<i>Breder verband**</i>	
Buurtnetwerk, Jeugdmonitor, Deltaplus, netwerk probleemkind	5

* Variërend van uitgebreid project tot pestprotocol/regels opstellen

** Aantal scholen dat deze projecten spontaan noemde in verband met sociale competentie. Niet direct gevraagd naar breder verband. Niet sluitend, kunnen er meer zijn.

Activiteiten gericht op leerlingen

Het meest genoemd zijn de *sociale vaardigheidstrainingen* voor leerlingen. Onder deze noemer hebben we achttien projecten verzameld, met titels als: ‘Beter omgaan met jezelf en de ander (zeven keer genoemd), ‘Sova in de klas’ (drie keer genoemd), ‘Horen, zien en niet meer zwijgen’ en ‘De eendje alleentje club’ (zelf ontwikkeld). Deze projecten richten zich ten minste op het bevorderen van sociale vaardigheden, maar gaan soms verder (kennis, normen en waarden) tot het bevorderen van sociale competentie.

Ook vaak genoemd (zeventien keer) zijn de zogenaamde *pestprojecten*. We zagen al eerder dat het toegenomen pesten op school een aanleiding was meer aandacht te besteden aan sociale competentie. Inhoud en methode van de pestprojecten kunnen nogal variëren. Het meest voorkomend zijn de projecten waarbij een pestprotocol wordt opgesteld, schoolbreed of per klas. De kinderen formuleren samen met de leerkracht de regels en eventuele sancties. Deze worden vervolgens opgeschreven en vaak zichtbaar in de klas opgehangen. Ook wordt het protocol vaak in schoolgidsen gepubliceerd. Sommige scholen hebben het gebruik aan het begin van het schooljaar de pestprotocollen weer onder de aandacht te brengen. Op andere scholen wordt er na een concrete gebeurtenis weer gewezen op de afgesproken regels. Eén school maakt gebruik van een ‘Pest-test’. De leerlingen beantwoorden vragen op de computer over pesten en gepest worden, waarna vervolgens de uitkomsten worden besproken in de groep en strategieën worden bepaald. Een directeur merkte op dat pestprojecten door toegenomen aandacht in de media een soort hype zijn: vroeger werd iemand wel eens geplaagd, nu wordt iemand gepest.

Het opstellen van *gedragsregels* gebeurt op zeker zes scholen. Scholen stellen regels op die gewenst gedrag aangeven en stellen ze in een bepaalde periode centraal. Andere scholen stellen een protocol of klassenregels op aan het begin van het schooljaar. Hieronder kunnen we dus ook een deel van de activiteiten gericht op het bestrijden van pesten scharen.

Vaak komt het opstellen en handhaven van regels voort uit een waargenomen toename van probleemgedrag. Het gaat hier misschien wat minder om het bevorderen van sociale competentie. De kinderen wordt namelijk niet geleerd hoe zij hun kennis kunnen verhogen of hun vaardigheden en houding kunnen verbeteren. Zij worden op de hoogte gesteld van regels en worden geacht zich aan de regels te houden. Wanneer een leerling ‘in overtreding is’, kan er op individueel niveau worden opgetreden.

Andere vaker genoemde projecten zijn bijvoorbeeld “Doe effe normaal”, waarbij politiefunctionarissen op de scholen in groep zeven en acht vertellen over onder andere het gevaar van vuurwerk en geweld. De Catechese, of godsdienstlessen, is door vier directeuren (drie van RK-scho-

len, één PC-school) aangehaald als een activiteit waarmee de sociale competentie bevorderd wordt. De ‘Reis van je leven’ is daarbij een van de methodes. Ook dramalessen worden in dit verband ingezet. Door middel van toneelspelen worden kinderen uitgenodigd keuzes te maken bij het oplossen van problemen. Ze leren met elkaar omgaan in een nagespeelde setting die groter is dan de klassenbeleving.

Activiteiten gericht op leerkrachten

De aandacht voor vaardigheden van de leerkracht op het gebied van sociale competentie is op de KEOS-scholen sowieso aanwezig. Het hele derde jaar van het project is erop gericht. Daarnaast hebben twaalf scholen nascholing of cursussen genoemd die in het kader van het bevorderen van sociale competentie aan leerkrachten worden gegeven. Het gaat daarbij om bijvoorbeeld een cursus gedragsproblematiek, ‘gedrag binnen en buiten de klas’ of een sociale vaardigheidstraining voor leerkrachten.

Een school heeft een weerbaarheidscursus voor leerkrachten georganiseerd. Het idee erachter is dat sociale competentie in de school begint bij de leerkrachten. Zij moeten het goede voorbeeld geven en het juiste klimaat scheppen. Daarom is er besloten een cursus te organiseren die leerkrachten leert om te gaan met agressie en het gedrag van leerlingen, ouders en collega’s.

Een ander voorbeeld is dat van een school die drie jaar lang een cursus aan leerkrachten aanbood getiteld ‘effect’. Deze was gericht op het grenzen bepalen, problemen oplossen en beïnvloeden van normen en waarden. De geleerde vaardigheden worden op dit moment geïmplementeerd en overgebracht op nieuwe leerkrachten.

De overige activiteiten die gericht zijn op leerkrachten hebben vooral te maken met het binnenhalen van ondersteunend personeel in de vorm van een schoolmaatschappelijk werker, een vertrouwenspersoon of Gestalttherapeut/psycholoog. Op één school is deze laatste twee dagen per week in dienst. Ze begeleidt kinderen die ‘niet lekker in hun vel zitten’ en ondersteunt soms ook leerkrachten.

Activiteiten gericht op ouders

Drie scholen noemen expliciet het Rugzakproject als activiteit. Dit is een programma dat georganiseerd wordt door De Meeuw, met als doel de ouderbetrokkenheid te stimuleren. Het Rugzakprogramma is bedoeld voor ouders met kinderen in de kleuterleeftijd en groep drie van de basisschool.

Daarnaast wijzen directeuren op programma’s van maatschappelijk werk als ‘family first’, ‘home start’ en ‘opvoeden zo’. Eén school organiseert aansluitend op een pestproject een voorlichtingsbijeenkomst voor ouders. Een andere school heeft, via een van de ouders, een workshop georga-

niseerd met de titel 'Rust en Respect'. Deze had tot doel opvoedingsalternatieven als onderwerp bespreekbaar te maken.

Doelen

De doelen van de verschillende activiteiten zijn goed te herkennen in bovenstaande beschrijvingen van de activiteiten. Voor zover mogelijk hebben we hieronder geprobeerd de omschreven doelen onder te brengen in de eerder genoemde driedeling van doelen van sociale competentie: het voorkomen van gedragsproblemen, het bevorderen van de leerprestaties en het kind voorbereiden op de samenleving.

Tabel 3.2 Doel activiteit

	n
Het voorkomen van gedragsproblemen	21
Het bevorderen van leerprestaties	1
Het kind voorbereiden op samenleving	19
Weet niet/niet omschreven	4

Zoals we al eerder zagen, is de aanleiding om aandacht te besteden aan sociale competentie vaak een waargenomen toename van probleemgedrag. Het voorkomen van gedragsproblemen is daarom een belangrijk doel van de ondernomen activiteiten. Ook de manier waarop de directeuren het begrip definiëren, zegt veel over wat ze uiteindelijk beogen met de activiteiten. In twaalf definities kwam een duidelijke verwijzing voor naar het voorbereiden op de samenleving. Deze zijn nu terug te vinden in de gestelde doelen.

Eén school geeft aan dat het bevorderen van leerprestaties het directe doel is van een bepaalde activiteit. Eerder gaven drie directeuren aan dat de wens tot het verbeteren van de leerprestaties in ieder geval een aanleiding was om activiteiten te ondernemen. Hieruit kunnen we wellicht concluderen dat het bevorderen van leerprestaties eerder een indirect doel is. De activiteiten hebben het bevorderen van sociale competentie tot doel; het bevorderen van de leerprestaties is een gewenst gevolg daarvan.

Start activiteiten en deelnemende groepen

Zeventien van de besproken projecten zijn zo'n drie tot vijf jaar geleden gestart. Recenter gestart zijn elf projecten (1-2 jaar geleden). Verder zijn er vier activiteiten dit afgelopen schooljaar gestart (2000-2001) en zullen vier projecten binnenkort van start gaan (zie tabel 3.3).

Tabel 3.3 Periode start activiteit/project

	n
Nabije toekomst	4
Dit schooljaar	4
1-2 jaar geleden	11
3-5 jaar geleden	17
Langer dan vijf jaar geleden	2
Altijd al gedaan/geïntegreerd	3
Geen antwoord, weet niet	4

Een meerderheid van de scholen ontplooit activiteiten waarbij alle groepen betrokken zijn. Sommige projecten richten zich juist alleen op de bovenbouw (acht scholen).

Tabel 3.4 Groepen betrokken bij activiteit

	n
Alle groepen/hele school	24
Alle groepen, exclusief kleuters	2
Bovenbouw	8
Anders (één klas, individuele kinderen, middenbouw)	6
Geen antwoord, weet niet	5

Betrokkenen en rollen

Aangezien de activiteiten zeer divers zijn, is te verwachten dat de rollen van de betrokkenen ook veel zullen verschillen. De rollen van de directie en die van de leerkrachten worden echter vaak in dezelfde termen omschreven. Ze variëren voornamelijk in de verantwoordelijkheid die de directeur neemt in het project en de verantwoordelijkheid die de leerkrachten krijgen. Directeuren zijn vooral sturend en coördinerend bezig, en delegeren taken eventueel aan een adjunct of intern begeleider. Leerkrachten worden geacht de methodes te gebruiken volgens afspraak en een voorbeeldfunctie te hebben. Op de ene school participeert de leerkracht, op de ander dient deze ook te initiëren, in te brengen en te signaleren.

Over de rol van de ouders konden de directeuren meer zeggen, al was het maar het aangeven van wat de gewenste in plaats van de daadwerkelijke rol is van ouders in de activiteiten. De antwoorden hebben we gecategoriseerd en in tabel 3.5 gepresenteerd:

Tabel 3.5 Gewenste rol van de ouder

	n
Goede ouder zijn	12
Onderschrijven van de identiteit van de school	5
Bekend zijn met de (gedrags)regels	7
KEOS-onderdeel; vierde jaar werken aan ouderparticipatie	5
Direct contact/duidelijke rol en meedenken	13

We zien dat er ongeveer evenveel scholen zijn die weinig van ouders eisen als scholen die een betrokken rol van ouders wensen.

De ene groep scholen verwacht dat ouders een duidelijke verzorgende en opvoedende taak vervullen; kinderen op tijd naar bed brengen, helpen met huiswerk en een voorbeeldfunctie vervullen. De andere groep heeft soms een heel specifieke rol voor ouders weggelegd. Zij vragen de ouders actief betrokken te zijn bij het onderwijs door afsprakenschriftjes te tekenen, opdrachten te begeleiden en ouderbijeenkomsten te bezoeken. Op een school voor speciaal onderwijs worden de ouders direct betrokken bij de school door een huisbezoek van de leerkracht aan het begin van het schooljaar.

Verder wensen, hopen en verwachten scholen van ouders de identiteit van de school te onderschrijven en bekend te zijn met de (gedrags)regels (zoals gepubliceerd in de schoolgids). Sommige scholen verzekeren zich dat er geen misverstand kan ontstaan over de regels, door de ouders schriftelijk te laten aangeven dat ze de regels gezien hebben aan het begin van het schooljaar. De KEOS-scholen noemen we hier weer apart, omdat het thema ‘(bevorderen van de) ouderparticipatie’ in het laatste jaar van het project expliciet aan bod komt.

Na het vragen naar de rol van de ouders gaven elf directeuren aan teleurgesteld in of pessimistisch te zijn over de manier waarop ouders deze rol (kunnen) vervullen. Het liefst zouden ze één lijn trekken met de ouders, maar in de praktijk lukt dat niet. “Wij doen wat zij niet doen”. Vaak gaat het om het grote verschil tussen de school- en de thuiscultuur. Hiermee hangt het verschil in de opvatting over de verantwoordelijkheid van de school en de ouders samen. Een directeur omschreef de algemene opvatting van de ouders op zijn school als volgt: ‘Tot de voordeur van mijn huis zijn ze mijn verantwoordelijkheid, naar de deur van de school de verantwoordelijkheid van de politie en vanaf de deur van de school de verantwoordelijkheid van de directeur’.

3.2 Registratie en evaluatie

Registratie sociaal-emotionele ontwikkeling

Bij het laatste onderzoek onder het Onderwijspanel Rotterdam (OPR), naar kwaliteitszorg in het onderwijs, gaf 43 procent van de scholen aan dat de registratie van de sociale competentie in ontwikkeling was. Inmiddels zeggen bijna alle (39 oftewel 86%) door ons bevroagde directeuren dat zij proberen de sociaal-emotionele ontwikkeling of de sociale competentie van leerlingen bij te houden of te registreren.

De zes scholen die aangeven niet te registreren, zeggen wel problemen, incidenten of extreem gedrag te signaleren en daarop maatregelen te nemen. Dit doen zij dan bijvoorbeeld door gedragsobservaties of gesprekken met maatschappelijk werk.

De overige scholen maken het meest gebruik van gedragsobservaties. Dit gebeurt zowel incidenteel/informeel als gereguleerd aan de hand van invullijsten. In bepaalde Sovatrainingen voor leerlingen wordt ook gevraagd bij te houden hoe de individuele leerlingen meedoen met de lessen. In kleuterklassen wordt vaak de Pravoolijst genoemd die ter ondersteuning dient van de observaties.

Een kwart van de scholen maakt gebruik van meetinstrumenten bij het registreren van sociaal-emotionele ontwikkeling. In dit verband worden de zogenaamde Licorlijsten genoemd, die twee keer per jaar vooral in de bovenbouw wordt afgenomen. Even vaak noemen de directeuren de evaluatiegesprekken met het team.

Vijf scholen maken melding van een leerlingvolgsysteem of het bezig zijn met het opzetten ervan. Ongeveer evenveel scholen maken gebruik van sociogrammen.

Evaluatie activiteiten

De projecten of activiteiten worden voornamelijk, één of twee keer per jaar, in een teamoverleg geëvalueerd. Hierbij zijn dan relevante betrokkenen aanwezig, zoals een identiteitsbegeleider, districtscatecheet of een wijkagent. Wanneer er wordt samengewerkt met een ondersteunende instantie wordt deze uiteraard betrokken bij de evaluatie. Op de rol van de ondersteunende instantie zal in het volgende hoofdstuk worden ingegaan.

De directeuren is gevraagd hoe tevreden ze zijn met de vorderingen die zij maken op het gebied van sociale competentie, of bij het bereiken van de doelen (als die gesteld zijn). Zij konden een antwoord geven op een vijf-puntsschaal (zie tabel 3.6).

Tabel 3.6 Tevredenheid over vorderingen

	n	percentage
Zeer ontevreden	-	-
Ontevreden	6	13%
Tevreden, noch ontevreden	12	27%
Tevreden	16	36%
Zeer tevreden	9	20%
Geen antwoord	2	4%
Totaal	45	100%

Opvallend is de hoeveelheid directeuren die aangeeft tevreden noch ontevreden te zijn. Zij zijn bijvoorbeeld blij dat er iets in beweging is gezet, maar het resultaat laat te lang op zich wachten. Of er zijn kinderen die nu beter functioneren, maar niet allemaal. Ook is het gebrek aan continuïteit van de groep leerlingen en leerkrachten een oorzaak dat er niet makkelijk een stap verder

kan worden gegaan, beleid kan worden gemaakt. Ook op andere plekken in de interviews is de opmerking geplaatst dat de resultaten op lange termijn verdwijnen; het beklijft niet want, zo wordt van leerlingen gehoord: “ik doe het omdat de juf het vraagt”.

De meerderheid is toch tevreden tot zeer tevreden. De 25 directeuren die aangeven (zeer) tevreden te zijn met de vorderingen, zijn dat om heel verschillende redenen, zoals blijkt uit een paar toelichtingen. Twee zijn tevreden vanwege het zichtbaar verbeteren van de leerprestaties, anderen merken vooral de positieve instelling van het team op. Deze wordt geschetst als betrokken, positief en constructief, waar het vroeger meer een houding van “laat maar” was.

Deze tevreden directeuren zijn vaak ook redelijk voorzichtig in hun optimisme. In hun toelichting merken ze bijvoorbeeld op dat het op andere scholen erger is, dat ze nog maar aan het begin staan, eigenlijk meer willen maar belemmerd worden door een tekort aan tijd, ouderparticipatie of de vaardigheden van het team.

De directeuren van de vijf KEOS-scholen hebben ook allen aangegeven (zeer) tevreden te zijn. Ze geven als toelichting dat de leerprestaties omhoog zijn gegaan, de leerlingen zelf hun ruzies oplossen en dat de leerkrachten zich gesteund voelen.

Een deel van de directeuren die ontevreden zijn over de vorderingen, maakt soortgelijke opmerkingen: “we zijn pas tevreden als alles perfect loopt”, “we willen wel, maar we hebben geen tijd”, “het is moeilijk na te gaan hoe ver we zijn”. Op de andere drie scholen lijken de communicatieproblemen met ouders en discontinuïteit van de leerlingpopulatie de ontevredenheid te veroorzaken

Invloed op beleidsontwikkeling of visie

We vroegen de directieleden of de activiteiten invloed hebben gehad op de visie of op de beleidsontwikkeling van de school op het gebied van sociale competentie.

De helft geeft aan dat dit het geval is. Een directeur zegt: “Tien jaar geleden deden we het gewoon. Nu staan de activiteiten nadrukkelijk in het schoolplan”. Het blijkt dat deze scholen na projecten de activiteiten structureel willen maken, willen continueren en integreren. Voor de KEOS-scholen is het heel duidelijk: het eerste jaar van het project is gereserveerd voor visieontwikkeling. Dit heeft in een van de scholen een verandering in het team teweeggebracht waardoor het van leerstof- naar kindgericht is gaan lesgeven.

De scholen die aangeven dat er geen invloed was op de visie of het beleid, geven vooral aan dat de visie al bestond en daarna niet veranderd is. Beleid daarentegen kan wel enigszins zijn aangepast. Ruim een kwart van de scholen kon geen antwoord geven op deze vraag. Dit was deels omdat de (besproken) activiteiten nog maar net gestart waren. Een ander deel vond het niet duidelijk of het veranderende beleid toe te schrijven was aan de ondernomen activiteiten of eerder aan bijvoorbeeld het hele onderwijsbeleid.

3.3 Typering scholen

Aan het eind van dit hoofdstuk proberen we een typering van de scholen te geven; in hoeverre en op welke manier besteden zij aandacht aan sociale competentie. Na de beschrijving van alle activiteiten, doelen, rollen en registratie, is het interessant de scholen in te delen op een schaal die aangeeft in welke mate zij (volgens onze definitie) met sociale competentie bezig zijn. We hebben de volgende indeling gemaakt:

- Scholen die specifiek met sociale competentie bezig zijn (bijvoorbeeld KEOS-scholen);
- Scholen die voor een deel actief bezig zijn met het ontwikkelen van kennis, houdingen en vaardigheden op het gebied van het eigen sociaal-emotioneel functioneren, de interactie met anderen en de invloed daarvan op de samenleving. (bijvoorbeeld aan de hand van Sovatrainingen);
- Scholen die voornamelijk gedragsregels opstellen (inclusief bijvoorbeeld pestprotocollen), waarbij men minder actief bezig is met het ontwikkelen van kennis, houdingen en vaardigheden.

Tabel 3.7 Typering scholen mate actief met sociale competentie

	n
Sociale competentie	13
Deelaspect	18
Gedragsregels	14

Opvallend is de mooie spreiding over de drie categorieën. Zoals te verwachten viel, zijn de meeste scholen bezig met deelaspecten van sociale competentie. Toch zijn er ook meerdere scholen, naast die in het KEOS-project, die we kunnen kenschetsen als scholen die het brede scala van de sociale competentie proberen te bestrijken. Hiertoe behoren bijvoorbeeld scholen die catechese geven, vanwege de brede, lange termijn doelen en diverse methoden om kennis, houdingen en vaardigheden te ontwikkelen.

Wanneer we kijken naar de leerlingpopulatie zien we een samenhang tussen het opstellen van gedragsregels en het aantal gewichtenleerlingen. Van de veertien scholen die zich voornamelijk concentreren op de regelgeving hebben negen scholen meer dan 70 procent 1.90 gewichtenleerlingen. Van de zeven scholen in onze steekproef die alleen 1.00-leerlingen hebben, kunnen drie getypeerd worden in de eerste categorie ‘specifiek sociale competentie’.

3.4 Samenvatting

De meerderheid van de activiteiten is gericht op het bevorderen van sociale competentie van de leerlingen. Op achttien scholen vinden sociale vaardigheidstrainingen plaats. Daarnaast zijn er veel activiteiten gericht op het tegengaan van pesten en ongewenst gedrag in de vorm van het opstellen van regels. Een meerderheid van de scholen richt de activiteiten in het kader van sociale competentie ook op leerkrachten. Zes scholen richten zich daarnaast specifiek op de ouders in de vorm van het Rugzakproject of het geven van voorlichting. De meeste scholen zijn zo'n drie tot vijf jaar geleden gestart met de activiteiten. Een meerderheid van de scholen ontplooit activiteiten waarbij alle groepen betrokken zijn.

Overeenkomstig de eerder aangegeven aanleidingen om aandacht te besteden aan sociale competentie, worden de doelen van de activiteiten het meest geformuleerd in termen van het voorkomen van gedragsproblemen. De overig genoemde doelen zijn echter bijna even vaak te typeren als 'het kind voorbereiden op de samenleving'. Het bevorderen van de leerprestatie is een keer genoemd als direct doel, terwijl het nog drie keer genoemd is als aanleiding. Uit voorgaande kunnen we concluderen dat de aanleiding niet direct verband houdt met de manier waarop de doelen uiteindelijk geformuleerd worden.

We zien dat er ongeveer evenveel scholen zijn die weinig van ouders eisen als scholen die een betrokken rol van ouders wensen. Een kwart van de directeuren geeft aan teleurgesteld te zijn in of pessimistisch te zijn over de manier waarop ouders deze rol (kunnen) vervullen. Het liefst zouden ze één lijn trekken met de ouders, maar in de praktijk lukt dat vaak niet.

Bijna alle (39 oftewel 86%) door ons bevroegde directeuren geven aan dat zij proberen de sociaal-emotionele ontwikkeling of de sociale competentie van leerlingen bij te houden of te registreren. Hiervoor wordt het meest gebruik gemaakt van gedragsobservaties.

De projecten of activiteiten worden voornamelijk, één of twee keer per jaar, in een teamoverleg geëvalueerd. De meerderheid is tevreden tot zeer tevreden over de vorderingen. Daarbij zijn ze vaak ook redelijk voorzichtig in hun optimisme. Opvallend is echter de hoeveelheid directeuren die aangeeft tevreden noch ontevreden te zijn.

Voor de helft van de scholen hebben de activiteiten invloed gehad op de beleidsontwikkeling of visie; ze willen de activiteiten structureel maken, continueren en integreren.

Volgens de door ons gebruikte definitie is ongeveer maar een derde deel van de scholen specifiek met sociale competentie bezig. De meerderheid concentreert zich op deelaspecten van sociale competentie of het formuleren van gedragsregels. Zoals te verwachten viel, zijn de meeste scholen bezig met deelaspecten van sociale competentie. Toch zijn er ook meerdere scholen, naast die in het KEOS-project, die we kunnen kenschetsen als scholen die het brede scala van de sociale

competentie proberen te bestrijken. Daarbij is enige samenhang te ontdekken tussen leerling-populatie en typering.

4 BEGELEIDING EN ONDERSTEUNING

In dit hoofdstuk beantwoorden we de onderzoeksvragen die betrekking hebben op begeleiding en ondersteuning van externe instanties. We bespreken eerst de ervaring met deze instanties bij activiteiten die in het interview aan de orde gekomen zijn. Vervolgens gaan we in op het aanbod van de ondersteunende instanties in het algemeen, de bekendheid van de scholen met dit aanbod en hun oordeel. Daarna wordt in de derde paragraaf ingegaan op het effect van de begeleiding of ondersteuning.

4.1 Ondersteuning bij projecten

De besproken projecten en activiteiten worden in meer dan de helft van de gevallen (deels) ondersteund of begeleid door het CED. De rol van het CED varieert van de intensieve begeleider in het KEOS-project tot adviseur bij de oriëntatie op een methode.

Na het CED wordt in de besproken activiteiten het meest samengewerkt met het RIAGG of maatschappelijk werk. Hun rol is meer gericht op de gevolgen van (probleem)gedrag van het individuele kind. Ze doen observaties en spreken met kind, ouders en leerkrachten. Andere instanties waarmee wordt samengewerkt zijn onder andere de Hoge School Utrecht, Stichting R'go, de politie en een jeugdtheater.

Ongeveer een vijfde van de scholen geeft aan geen externe ondersteuning te krijgen. Zij hebben zelf materialen dan wel methodes gekocht, of worden binnen het schoolbestuur begeleid. Een voorbeeld hiervan is de identiteitsbegeleider die via het bestuursbureau aan een katholieke school wordt toegewezen.

We vroegen de directeurs hoe tevreden ze zijn over de samenwerking en ondersteuning bij de besproken activiteiten. De meerderheid is tevreden tot zeer tevreden.

Tabel 4.1 Tevredenheid samenwerking

Zeer ontevreden	-
Ontevreden	2
Tevreden, noch ontevreden	3
Tevreden	15
Zeer tevreden	14
Geen antwoord, niet van toepassing	11
Totaal	45

De directeuren die antwoordden (zeer) tevreden te zijn, gaven aan dat zij de vertrouwensrelatie met de begeleider zeer waarden, de begeleider ter zake kundig vinden en flexibel. Een directeur van een Montessorischool gaf aan het zeer te waarden dat er een speciale Montessoribegleider in dienst was.

De directeuren die tevreden noch ontevreden waren, gaven aan hoe belangrijk de persoon en de continuïteit van de begeleiders is. De activiteit “valt of staat met de persoon, het moet klikken, maar er is schaarste”, de tevredenheid is “afhankelijk of we door één deur met iemand kunnen”. Dat is dus niet altijd het geval.

De twee ontevreden directeuren zijn dat om verschillende redenen. Bij de een was tijdens een project een begeleider uitgevallen. Er kon geen vervanging worden gevonden, waardoor het project vertraging opliep. De andere directeur was niet tevreden over de aangeboden dienst. Er zouden trucjes worden geleerd op de Sovatraining, zonder veel resultaat.

Tot slot maken vijf directeuren die tevreden zijn met de samenwerking nog een algemene, vergelijkbare opmerking. Zij zijn tevreden met de samenwerking, maar minder tevreden met de organisatie van de ondersteuning. Ze hebben moeite met de lange wachtlijsten, personeelwisselingen en bezuinigingen bij sommige instellingen. Juist als het gaat om sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen willen de scholen snel hulp, continuïteit en kwaliteit.

4.2 Algemeen oordeel ondersteunende instanties

Alle directeuren geven aan *bekend* te zijn met het begeleidingsaanbod van ondersteunende instellingen. Vooral dat van het maatschappelijk werk en de GGD en het CED wordt genoemd. Het aanbod van de laatste is vooral bekend wegens, zoals een directeur het omschrijft, de gedwongen winkelnering. De bekendheid met het aanbod wordt gestimuleerd door de vele brochures die de scholen ontvangen van diverse instanties.

De *waardering* van het aanbod van de verschillende instanties loopt sterk uiteen. Over het algemeen signaleren de scholen een ontwikkeling van standaardprogramma's naar maatwerk en een vraaggestuurd aanbod. Dit wordt als zeer positief ervaren. Sommigen zien echter ook dat deze ontwikkeling nog niet afgerond is en dat ze zelf goed moeten aangeven wat ze willen, hun vraag goed moeten formuleren. Verder menen een paar directeuren dat het aanbod soms wat theoretisch is.

De verhouding *kosten/baten* is voor veel directeuren moeilijk te bepalen. Ze maken onderscheid tussen geormerkte begeleidingsgelden en nascholingsgelden die vrij en ‘kritischer’ worden uitgegeven. Bijna de helft van de directeuren geeft aan de verhouding kosten/ baten goed te vinden. Deels is dat omdat ze er niet veel over kunnen zeggen aangezien het budget er is (“het kost niks”) of omdat het moeilijk te meten is (“je kunt ook geen rekenmethode beoordelen met een kosten/baten analyse”).

Drie directeuren geven expliciet aan de begeleiding duur te vinden. Eén merkt op dat de reistijd van de begeleider ook in rekening wordt gebracht en een ander schat dat 55 procent van de rekening betrekking heeft op voorbereiding en reiskosten en 45 procent op daadwerkelijk contact met de school.

Bijna een kwart van de directeuren geeft aan dat het *effect* van het aanbod afhankelijk is van de persoon die de school begeleidt. Veel genoemd is “het moet klikken” en één directeur formuleert in dat verband een belangrijk uitgangspunt: “Mensen willen veranderen, maar niet veranderd worden”.

Hetzelfde punt komt duidelijk naar voren wanneer we vragen naar een beoordeling van de *samenwerking* met ondersteunende instellingen in het algemeen. De directeuren geven duidelijk aan dat het niet gaat om de instelling maar om de persoon met wie je samenwerkt. Een directeur spreekt uit ervaring en zegt het te treffen met één op de drie begeleiders. Ook andere scholen hebben dergelijke ervaringen en zorgen dat ze, bij het eerste contact met een bepaalde instantie, meteen de juiste persoon te spreken krijgen. Een ander punt is een continuïteit- of personeelsprobleem. De samenwerking is op zich goed, het aanbod toereikend, maar wanneer er een groot verloop is in personeel, projecten daardoor stil moeten worden gelegd en nieuwe begeleiders moeten worden ingewerkt, kan dit veel frustratie teweeg brengen. Over het algemeen weten scholen hier goed mee om te gaan, kennen ze de betrokkenen goed en nemen ze de regie in handen.

4.3 Effect ondersteuning/begeleiding

Wanneer scholen in het verleden gebruik hebben gemaakt van begeleiding of ondersteuning van een externe instantie, vroegen we naar het effect ervan op respectievelijk de visie van de school op sociale competentie, het beleid en op de ondernomen activiteiten daarna.

Visie

Bijna de helft van de directeuren geeft duidelijk aan dat de visie op sociale competentie niet is veranderd als gevolg van de ondersteuning. De meesten menen dat de visie al onafhankelijk in de school ontwikkeld was en vast lag, voordat er (op basis van die visie) een ondersteuningsvraag werd geformuleerd. Deze visie is na de ondersteuning ook niet veranderd. De andere scholen geven aan dat visie op individueel niveau (van de interne begeleiders) is veranderd of dat het op kleine punten gewijzigd is. Eén directeur geeft aan dat visiebepaling afhankelijk is van kennis en dat die kennis nu is toegenomen, waardoor de visie is geherformuleerd.

Beleid en activiteiten

Ook over de vraag of het beleid van de school rond sociale competentie is veranderd door de begeleiding zijn de directeuren vrij duidelijk: de school heeft de visie en het beleid. Op basis daarvan wordt een begeleidingsvraag geformuleerd. De directeuren zien de externe instanties niet als beleidssturend. Vooral de KEOS-scholen geven aan invloed te zien van het project en van de ondersteuning op het gevoerde beleid.

De begeleiding lijkt meer invloed te hebben op de ondernomen activiteiten (het aantal en de inhoud). Dertien scholen (29%) geven aan dat de begeleiding en ondersteuning hier invloed heeft. De ene school geeft aan gestructureerder, meer gepland te werken aan sociale competentie. De andere school meent dat het aantal activiteiten is toegenomen en dat ze meer ad hoc is gaan werken. Er worden ook andere invullingen gevonden en het aanbod van de bekende instanties wordt beter bekeken.

Gebruik bepaalde instantie

Wanneer directeuren aangeven specifiek voor een bepaalde instantie te kiezen, heeft dit vooral te maken met het aansluiten van het aanbod van die instelling bij de identiteit van de school (pedagogische achtergrond, denominatie, achterstandsschool, speciaal onderwijs). Wanneer er in het verleden problemen waren in de samenwerking, is dit niet vaak reden geweest het contact met de instantie af te breken. Ook hier komt weer naar voren hoe belangrijk het persoonlijk contact is tussen de begeleider en de leerkracht. Wanneer hier problemen zouden ontstaan, menen directeuren voldoende ruimte te hebben er samen met de betreffende instantie een oplossing voor te zoeken.

4.4 Samenvatting

Ondersteuning of begeleiding bij de projecten wordt vooral gezocht bij het CED. Dit is deels vanwege de geoormerkte begeleidingsgelden. Ook wordt veel gebruik gemaakt van de diensten van het RIAGG en maatschappelijk werk, met name om scholen te ondersteunen bij probleemgedrag van leerlingen. De directeuren zijn (zeer) tevreden over de samenwerking met de instanties. Deze tevredenheid blijkt vooral af te hangen van het feit of het 'klikt' met de begeleider. De scholen zijn verder goed bekend met het aanbod van deze instellingen. Ook bij de beoordeling van het aanbod, het effect ervan en de samenwerking, blijkt vooral de persoon van de begeleider doorslaggevend.

De directeuren zijn vrij eensgezind over het effect van de ondersteuning/begeleiding. De inhoud en het aantal ondernomen activiteiten worden wel beïnvloed, maar niet de visie of het beleid van de school.

5 KANSEN, BELEMMERINGEN EN TOEKOMST

In dit hoofdstuk bespreken we de resultaten op de vragen die betrekking hebben op de ondervonden kansen en belemmeringen bij het bevorderen van sociale competentie en de toekomstplannen.

5.1 Kansen en belemmeringen

Belemmeringen

We vroegen de directeuren welke belemmeringen zij signaleren bij het bereiken van de doelen op het gebied van sociale competentie. De meeste antwoorden hadden te maken met tijdgebrek en het verschil tussen de school- en thuiscultuur (elk twaalf keer genoemd). Daarnaast worden de betrokkenheid van ouders (vijf keer) en de invloed van de maatschappij (vijf keer) enkele keren als belemmering genoemd.

Het *tijdgebrek* om aandacht te besteden aan sociale competentie heeft te maken met de grote werkdruk die wordt ervaren, door een tekort aan leerkrachten of een te overladen programma (“we moeten al zoveel”, “85 procent van de leerlingen is allochtoon: taal en rekenen gaan voor”, “we nemen al alle oudertaken op ons”). Hierdoor stelt het team de aandacht voor sociale competentie uit, heeft het thema (nog) geen prioriteit of hebben leerkrachten gewoonweg geen tijd om de sociale ontwikkeling van kinderen goed bij te houden.

Het verschil tussen de *school- en thuiscultuur* is ook een veelgenoemde en veelomvattende belemmering. Opvallend vaak wordt als voorbeeld het omgaan met conflicten genoemd. Op school wordt veel aandacht besteed aan conflicthantering. Thuis krijgen sommige kinderen echter te horen (terug) te moeten slaan in een conflict. Het kind krijgt verschillende boodschappen. Dit is niet alleen verwarrend voor het kind, voor de leerkracht is het een grote bron van frustratie.

Een daarmee samenhangende genoemde belemmering is de *betrokkenheid van de ouders*. Zoals eerder genoemd bij het bespreken van de rol van ouders, wordt het gebrek aan betrokkenheid van de ouders als een probleem gezien. Sommige ouders zijn van mening dat wat er op school gebeurt niet onder hun verantwoordelijkheid valt. School en thuis zijn gescheiden werelden.

Andere belemmeringen die de directeuren noemen is de (continuïteit van) kennis en vaardigheden van leerkrachten en de taalbarrière met leerlingen.

Kansen

In hoofdstuk 3 zagen we dat de directeuren voorzichtig tevreden zijn over de vorderingen die ze maken. Gevraagd naar de kansen zien ze veel duidelijker welke bijkomende voordelen het

bezig zijn met of het bereiken van doelen op het gebied van sociale competentie kan hebben. De meest genoemde kansen hebben betrekking op de sfeer op school. Het gedrag van leerlingen verbetert, waardoor leerkrachten energie en plezier in hun werk (terug)krijgen. De houding van leerkrachten verbetert en daarmee ook de betrokkenheid bij de school. Het effect van de activiteiten op de teambuilding is ook een vaak genoemde kans. De hele school wordt vaak betrokken bij de activiteiten en leerkrachten zoeken meer steun bij elkaar. En wanneer de resultaten zichtbaar worden heeft dat een positief effect op iedereen: “zijn we toch nog ergens goed in”.

Ook de verbetering van het pedagogisch klimaat wordt genoemd en een aantal keer het positieve effect op de leerprestaties. Een paar directeuren geeft als belangrijke kans aan dat met de aandacht voor sociale competentie daadwerkelijk tijdswinst wordt geboekt; conflicten worden sneller opgelost. Vier directeuren geven expliciet aan dat de leerprestaties verbeterd zijn.

Daarnaast geven een paar directeuren aan het een kans te vinden aan een gezelligere, betere maatschappij of leefbare buurt te kunnen werken.

5.2 Plannen

Plannen voor de toekomst

De directeuren is gevraagd wat hun plannen voor de toekomst zijn op het gebied van sociale competentie. De antwoorden zijn natuurlijk zeer afhankelijk van de activiteiten die ze op dit moment ontplooiën, maar er zijn een paar gemeenschappelijke ontwikkelingen te ontdekken.

Tabel 5.1 Plannen op het gebied van sociale competentie *

	n	percentage
Beginnen met project, voorgenomen activiteit	18	40%
Instandhouden wat er nu is, niet veel plannen	8	18%
Verdieping, uitbreiding, inbedding, bijstellen van huidige activiteiten	11	24%
Visieontwikkeling, beleidsontwikkeling	8	18%
Registratieontwikkeling	8	18%
Weet niet/geen antwoord	3	7%

* Meerdere antwoorden mogelijk

Ruim een derde van de directeuren heeft plannen om *nieuwe activiteiten* te ontwikkelen. Deze plannen variëren van het starten van concrete projecten als Sovatrainingen, het uitbreiden van de uren, pestprojecten tot nog te ontwikkelen ideeën over een methode, bijscholing of planmatig werken.

Acht scholen geven aan waar ze mee bezig zijn *in stand te willen houden*. Ze zijn tevreden met wat ze tot nu toe bereikt hebben of vinden het niet nodig (meer) aandacht aan sociale competentie te besteden.

Ongeveer een kwart van de directeuren heeft plannen om de al bestaande activiteiten verder te *verdiepen, uit te breiden*, in te bedden of bij te stellen. Van de scholen zullen er acht bezig gaan met *visie- en/of beleidsontwikkeling*. Het verder ontwikkelen van een *registratiesysteem* wordt ook acht keer genoemd. Deze directeuren geven aan behoefte te hebben aan het in kaart brengen van de ontwikkelingen van de leerlingen, te willen onderzoeken hoe sociale competentie te meten is, of ze hebben plannen een observatie/registratie- of leerlingvolgsysteem op te zetten.

Toekomstige behoefte aan ondersteuning

Bij de directeuren blijkt (ook) in de toekomst een grote behoefte te zijn aan ondersteuning of begeleiding van een instantie van buitenaf. Geen enkele school geeft aan zeker geen behoefte aan ondersteuning te hebben (zie tabel 5.1).

Tabel 5.2 Toekomstige behoefte aan ondersteuning

	n	percentage
Zeker geen behoefte aan ondersteuning	-	
Geen behoefte aan ondersteuning	4	9%
Geen noch wel behoefte aan ondersteuning	8	18%
Wel behoefte aan ondersteuning	16	36%
Zeker behoefte aan ondersteuning	15	33%
Geen antwoord, niet van toepassing	3	7%
Totaal	45	100%

De scholen die aangeven geen behoefte te hebben aan ondersteuning in de toekomst, zeggen voorlopig afdoende methodes te hebben en daar eerst verder mee te willen werken. Ook heeft het onderwerp de komende tijd wat minder prioriteit.

Een overgrote meerderheid (bijna 70%) ziet voor de toekomst een behoefte aan ondersteuning van buiten. Deels uit praktische overwegingen (“we willen niet opnieuw het wiel uitvinden”, “directie is er niet op toegerust, en heeft er geen tijd voor”), deels om actief te leren van de externe expertise.

5.3 Samenvatting

De ondervonden belemmeringen bij het bevorderen van sociale competentie zijn vooral tijdgebrek, een verschil in school- en thuiscultuur en de geringe betrokkenheid van de ouders. Kansen worden gezien voor de sfeer op school en het pedagogische klimaat.

Ruim een derde van de directeuren heeft plannen om in de toekomst nieuwe activiteiten te ontwikkelen. Acht scholen geven aan in stand te willen houden waar ze mee bezig zijn. Ongeveer een kwart van de directeuren heeft plannen om de al bestaande activiteiten verder te

verdiepen, uit te breiden, in te bedden of bij te stellen. Van de scholen zullen er acht bezig gaan met visie- en/of beleidsontwikkeling. Een overgrote meerderheid (bijna 70%) ziet voor de toekomst hierbij een behoefte aan ondersteuning van buiten.

6 CONCLUSIES

De Dienst Stedelijk Onderwijs van de Gemeente Rotterdam heeft de beleidsintentie geformuleerd sociale competentie als hoofddoelstelling van het achterstandsbeleid op te nemen. Zo wordt in het kader van de monitorontwikkeling door de gemeente Rotterdam de mogelijkheid tot uitbreiding van de G4-monitor met een plusfunctie ‘sociale competentie’ beproefd.

Op basis van de resultaten van het laatste onderzoek onder het Onderwijspanel Rotterdam (OPR) op het gebied van kwaliteitszorg, is het interessant om de praktijk en de vraag naar ondersteuning op het gebied van sociale competentie op de Rotterdamse basisscholen nader te onderzoeken. De DSO heeft Regioplan Onderwijs en Arbeidsmarkt gevraagd een onderzoek uit te voeren onder het OPR over dit onderwerp.

Het doel van het onderzoek is drieledig:

1. vaststellen van de stand van zaken (visie, beleid, activiteiten);
2. peilen van de behoefte aan ondersteuning en begeleiding rond sociale competentie;
3. inventariseren van plannen en wensen voor de toekomst.

Voor dit onderzoek is de volgende omschrijving van sociale competentie gekozen:

Sociale competentie is het geheel van kennis, vaardigheden en houdingen met betrekking tot het eigen sociaal-emotionele functioneren, de interacties met anderen en de invloed daarvan op de inrichting van de samenleving.

Sociale vaardigheden zijn daarmee een onderdeel van sociale competentie. Sociaal-emotionele ontwikkeling is een term die de ontwikkeling aangeeft om te komen tot sociale competentie.

Aan het onderzoek is meegewerkt door 45 schoolleiders (directeuren, adjunct-, interim, of waarnemend directeuren, twee intern begeleiders en een locatieleider) van basisscholen en speciale basisscholen. Dit is 75 procent van de 65 scholen uit het OPR. Zij zijn telefonisch geïnterviewd in de maanden juni en juli.

Huidige visie en beleid

Sociale competentie is een veelomvattende term en goed bekend op de onderzochte scholen. Dit kan de reden zijn dat veel directeuren aangeven er aandacht aan te besteden. Wanneer we kijken naar wat de directeuren verstaan onder sociale competentie, dan zijn er globaal twee groepen omschrijvingen te onderscheiden: de kennis en vaardigheden die iemand voor-

bereiden op de maatschappij en de kennis en vaardigheden die betrekking hebben op het eigen sociaal-emotioneel functioneren in combinatie met de interactie met anderen. Verder uitgewerkt naar de elementen uit onze definitie komt voor een groot deel hetzelfde beeld naar voren.

Voortvloeiend uit deze visie integreert 60 procent van de scholen de aandacht voor sociale competentie zoveel mogelijk in het rooster. Daarnaast geeft 49 procent aan ook veel projectmatig met het thema bezig te zijn. Twintig scholen (44%) zijn tevens bezig met visie- of beleidsontwikkeling op dit gebied. Tot deze laatste groep behoren ook de vijf KEOS-scholen. De belangrijkste aanleiding om aan dit thema aandacht te besteden lijkt het (probleem)gedrag van de leerlingen. Ook de veranderende populatie van leerlingen en van de buurt, multiculturaliteit, vormt een belangrijke aanleiding.

Op 40 procent van de scholen zijn er doelen vastgelegd met betrekking tot sociale competentie, in het schoolplan of elders. Na bestudering van een aantal van deze documenten, blijkt ook hier de diversiteit van uitgangspunten en daaruit voortvloeiende doelen. De ene school beschrijft de doelen en activiteiten op het gebied van sociale competentie als een manier om zich te profileren en zich positief te onderscheiden. Andere scholen benutten de schoolgids om ouders en leerlingen op de hoogte te stellen van wat de school van hen verwacht in termen van verantwoordelijkheden en gewenst gedrag. Documentatie varieert van volledige beleidsplannen tot gedragsregels in de schoolgids.

Activiteiten

De meerderheid van de activiteiten is gericht op het bevorderen van sociale competentie van de leerlingen, naast die van leerkrachten en eventueel ouders. Op achttien scholen vinden sociale vaardigheidstrainingen plaats voor de leerlingen. Daarnaast zijn er veel activiteiten gericht op het tegengaan van pesten en ongewenst gedrag in de vorm van het opstellen van regels. Op 25 scholen zijn er ook activiteiten voor het bevorderen van de sociale competentie van leerkrachten. Zes scholen richten zich daarnaast specifiek op de ouders in de vorm van het Rugzakproject of het geven van voorlichting. De meeste scholen zijn zo'n drie tot vijf jaar geleden gestart met de activiteiten. Meer dan de helft van de scholen ontplooit activiteiten waarbij alle groepen van de school betrokken zijn.

Overeenkomstig de eerder aangegeven aanleidingen om aandacht te besteden aan sociale competentie, worden de doelen van de activiteiten het meest geformuleerd in termen van het voorkomen van gedragsproblemen. De overig genoemde doelen zijn echter bijna even vaak te typeren als 'het kind voorbereiden op de samenleving'. Het bevorderen van de leerprestatie is één keer genoemd als direct doel, terwijl het nog drie keer genoemd is als aanleiding. Uit voorgaande kunnen we concluderen dat de aanleiding niet direct verband houdt met de manier waarop de doelen uiteindelijk geformuleerd worden.

We zien dat er ongeveer evenveel scholen zijn die weinig van ouders eisen als scholen die een betrokken rol van ouders wensen. Een kwart van de directeuren geeft aan teleurgesteld of pessimistisch te zijn in de manier waarop ouders deze rol (kunnen) vervullen. Het liefst zouden ze één lijn trekken met de ouders, maar in de praktijk lukt dat vaak niet.

Bijna alle (39 oftewel 86% van de) door ons bevraagde directeuren geeft aan dat zij proberen de sociaal-emotionele ontwikkeling of de sociale competentie van leerlingen bij te houden of te registreren. Hiervoor wordt het meest gebruik gemaakt van gedragsobservaties.

De projecten of activiteiten worden voornamelijk, een of twee keer per jaar, in een teamoverleg geëvalueerd. De meerderheid (56%) is tevreden tot zeer tevreden over de vorderingen. Daarbij zijn ze echter vaak redelijk voorzichtig in hun optimisme. Opvallend is daarbij het aantal directeuren die aangeeft tevreden noch ontevreden te zijn, namelijk 27 procent.

Voor de helft van de scholen hebben de activiteiten invloed gehad op de beleidsontwikkeling of visie; ze willen de activiteiten structureel maken, continueren en integreren.

Na de beschrijving van de directeuren van alle activiteiten, doelen, rollen van betrokkenen en registratie, hebben we de scholen ingedeeld op een schaal die aangeeft in welke mate zij volgens onze definitie met sociale competentie bezig zijn. Daaruit bleek ongeveer maar een derde deel van de scholen specifiek met sociale competentie bezig te zijn. De meerderheid concentreert zich op deelaspecten van sociale competentie of het formuleren van gedragsregels. Toch zijn er ook meerdere scholen, naast die in het KEOS-project, die we kunnen beschrijven als scholen die het brede scala van de sociale competentie proberen te bestrijken.

Begeleiding en ondersteuning ondersteunende instanties

Ondersteuning of begeleiding bij de projecten wordt vooral gezocht bij het CED. Dit is deels vanwege de geormerkte begeleidingsgelden. Ook wordt veel gebruik gemaakt van de diensten van het RIAGG en maatschappelijk werk, met name om scholen te ondersteunen bij probleemgedrag van leerlingen. De directeuren zijn (zeer) tevreden over de samenwerking met de instanties bij de projecten. Deze tevredenheid blijkt vooral af te hangen van het feit of het 'klikt' met de begeleider.

De scholen zijn verder goed bekend met het aanbod van deze instellingen. De waardering van het aanbod van de verschillende instanties loopt sterk uiteen. Over het algemeen signaleren de scholen een ontwikkeling van standaardprogramma's naar maatwerk en een vraaggestuurd aanbod. Dit wordt als zeer positief ervaren. Sommigen zien echter ook dat deze ontwikkeling nog niet afgerond is en dat ze zelf goed moeten aangeven wat ze willen, en dat ze hun vraag goed moeten formuleren. Verder menen een paar directeuren dat het aanbod soms wat theoretisch is.

Bij de beoordeling van het effect van de ondersteuning en van de samenwerking in het algemeen, blijkt ook hier vooral de persoon van de begeleider doorslaggevend.

De directeuren zijn vrij eensgezind over het effect van de ondersteuning/begeleiding.

Bijna de helft van de directeuren geeft duidelijk aan dat de visie op sociale competentie niet is veranderd als gevolg van de ondersteuning. De meesten menen dat de visie al onafhankelijk in de school ontwikkeld was en vast lag, voordat er (op basis van die visie) een ondersteuningsvraag werd geformuleerd. Deze visie is na de ondersteuning ook niet veranderd. Het aantal ondernomen activiteiten en de inhoud ervan wordt wel beïnvloed door de ondersteuning. De ene school geeft aan gestructureerder, meer planmatig te werken aan sociale competentie. De andere school meent dat het aantal activiteiten is toegenomen en dat ze meer ad hoc is gaan werken.

Oordeel en toekomst

De ondervonden belemmeringen bij het bevorderen van sociale competentie zijn vooral tijdgebrek, een verschil in school- en thuiscultuur en de lage betrokkenheid van de ouders. Kansen worden gezien voor de sfeer op school en het pedagogische klimaat, omdat wanneer het gedrag van de leerlingen verbetert, de leerkrachten meer energie en plezier in hun werk (terug)krijgen. De hele school wordt vaak betrokken bij de activiteiten en leerkrachten zoeken meer steun bij elkaar, wat een gunstig effect heeft op de ‘teambuilding’.

Ruim een derde van de directeuren heeft plannen om in de toekomst nieuwe activiteiten te ontwikkelen. Acht scholen geven aan in stand te willen houden waar ze mee bezig zijn. Ongeveer een kwart van de directeuren heeft plannen om de al bestaande activiteiten verder te verdiepen, uit te breiden, in te bedden of bij te stellen. Van de scholen zullen er acht bezig gaan met visie- en/of beleidsontwikkeling. Een overgrote meerderheid (bijna 70%) ziet voor de toekomst hierbij een behoefte aan ondersteuning van buiten. Deels is dit uit praktische overwegingen (vanwege tijdgebrek, te weinig kennis van het thema), deels komt de behoefte aan ondersteuning voort uit de wens actief te willen leren van de expertise van de externe instanties.

Literatuur

Dam, G. ten en Monique Volman (1999)

Scholen voor Sociale Competentie, een pedagogisch-didactische benadering

Lisse: Swets & Zeitlinger

Plas, M. van der (1999)

Sociale Competentie, een inventariserend onderzoek

Vergeer, M.M. (1998)

Sociale Competentie in het licht van achterstandsbeleid

Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut

De Rotterdamse Onderwijsmonitor

Opgroeien in Rotterdam: onderwijs in beeld.. De eerste stap: de nul-meting 1999/2000

ISZO

Stedelijke evaluatie schoolmaatschappelijk werk bao schooljaar 1999-2000

Heemstede: ISZO

Ministerie van OCenW

- *Schets van het landelijk beleidskader 2002 – 2006*
- *Besluit van houdende vaststelling van het landelijk beleidskader inzake het gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid*
- *Toelichting concept-AMVB.*

Bakker, K., M. Pannebakker en J. Snijders (1999)

Kwetsbaar en Competent

NIZW.

CED/PI Rotterdam

Sociale competentie als onderwijsdomein

BIJLAGEN

BIJLAGE 1 OPBOUW ONDERZOEKSGROEP

Schooltype

	Respons		Rotterdam totaal	
	N	%	N	%
Basisonderwijs	40	89%	183	83%
Speciaal basisonderwijs	3	7%	18	8%
WEC	2	4%	20	9%
Totaal	45	100%	221	100%

Denominatie

	Respons		Rotterdam totaal	
	N	%	N	%
Openbaar	21	47%	87	39%
Rooms-katholiek	10	22%	41	19%
Protestants-christelijk	10	22%	69	31%
Algemeen bijzonder en overig	4	9%	18	8%
Overig	-	-	6	3%
Totaal	45	100%	221	100%

Leerlingpopulatie BO, percentage gewichtenleerlingen

	Respons		Rotterdam totaal	
	N	%	N	%
Alleen 1.00- leerlingen	7	15%	22	12%
< 50% gewichtenleerlingen	5	11%	30	16%
> 50% gewichtenleerlingen	12	27%	54	30%
> 70% 1.90-leerlingen	16	36%	77	42%
Totaal	45	100%	183	100%

Leerlingpopulatie SBO/WEC, percentage Onderwijs Eigen Taal (OET)

	Respons		Rotterdam totaal	
	N	%	N	%
5 - 25% OET-leerlingen	-	-	4	10
25 - 50% OET -leerlingen	3	6%	17	45
> 50% OET -leerlingen	2	4%	17	45
Totaal	5	100%	38	100%

Schoolgrootte

	Respons		Rotterdam totaal	
	N	%	N	%
< 200	13	29%	68	31%
200 - 300	22	49%	87	39%
>300	10	22%	66	30%
Totaal	45	100%	221	100%

Pedagogische stroming *

	N	%
Geen	36	80%
Montessori	6	13%
Dalton	1	2%
Jena	1	2%
Vrije school	1	2%
Totaal	45	100%

* Geen gegevens van Rotterdam beschikbaar

Bijlage 2 Itemlijst

Sociale Competentie op Rotterdamse basisscholen

Interviewnummer:	
Naam interviewer:	
Datum interview:	/...../2001
BRIN	
Naam school:	
Naam respondent:	
Functie	

Inleiding

In opdracht van de Gemeente Rotterdam, Dienst Stedelijk Onderwijs Rotterdam, voert Regioplan een onderzoek uit naar de sociaal-emotionele ontwikkeling op Rotterdamse basisscholen.

Vorige week hebben wij u een brief en achtergrondinformatie gestuurd. Heeft u deze ontvangen?

(eventueel onderzoek en interview toelichten)

Doel van het onderzoek is om na te gaan in hoeverre op Rotterdamse scholen aandacht wordt besteed aan sociale competentie en de daarbij behorende sociaal-emotionele ontwikkeling. Hiervoor worden directeurs op zo'n 60 scholen benaderd die aangesloten zijn bij het Onderwijspanel Rotterdam.

Doel van het interview is om een beeld verkrijgen van beleid en activiteiten op het gebied van sociale competentie. Daarnaast willen we een inventarisatie maken van de behoefte en het gebruik van ondersteuning en begeleiding door externe instanties.

Het gesprek zal ongeveer twintig minuten duren.

Het interview/ de vragenlijst omvat drie delen.

- In deel 1 zullen we enkele vragen stellen over algemene doelen, beleid en visie rond sociale competentie op uw school
- In deel 2 gaan we in op concrete ervaringen en activiteiten met sociaal-emotionele ontwikkeling
- In deel 3 zullen we ingaan op de begeleiding, ondersteuning van externe instanties.

A: Beleid/visie

Eerst een algemene vraag vooraf:

- A.1** Behoort uw school tot een bepaalde pedagogische stroming / tot een van de vernieuwingsscholen? Of wordt een deel van het gedachtegoed uit een bepaalde stroming op uw school in praktijk gebracht?

1	Montessori
2	Dalton
3	Jenaplan
4	Freinet
5	Vrije School
6	Anders, namelijk

- A.2** Kunt u , voor ik u een definitie voorleg, kort aangeven of uw school aandacht besteedt aan sociale competentie?

1	Ja	-> A.4
2	Nee	-> A.3

- A.3** Waarom niet?

=> deel C

- A.4** Hoe zou u sociale competentie omschrijven?
En waarom / vanuit welke invalshoek?

Voor dit onderzoek gebruiken wij de volgende definitie van sociale competentie:

Sociale competentie is het geheel van kennis, vaardigheden en houdingen met betrekking tot: het eigen sociaal-emotionele functioneren, de interactie met anderen en de invloed daarvan op de inrichting van de samenleving.

Sociaal-emotionele ontwikkeling is een term die ook in het onderzoek veelvuldig gebruikt zal worden. Met deze term geven we de ontwikkeling aan om te komen tot sociale competentie.

Doelen

A.6 Zijn er doelen vastgelegd omtrent sociale competentie van leerlingen in het schoolplan of ergens anders?

1	Ja
2	Nee
3	Nee, elders namelijk

-> Wilt u deze aan ons sturen?

A.7 Hoe zijn deze omschreven? (korte samenvatting)

A.8 Wat was de aanleiding om doelen op dit gebied te formuleren? (bv. probleemgedrag, leerprestaties, voorbereiden op de maatschappij) - Wanneer was dat? Sinds wanneer besteedt uw school aandacht aan sociale competentie/ sociaal-emotionele ontwikkeling? - Is de aandacht voor sociale competentie de laatste jaren toegenomen? Sinds wanneer? Wat was de aanleiding daartoe? (ENQ.: Algemeen, gaan in tweede deel in op specifieke activiteiten. Goed doorvragen)

A.10 Is de aandacht die uw school besteedt aan sociale competentie te beschrijven als

1	Visie/beleidsontwikkeling
2	Projectmatig; verschillende kortdurende projecten op deelaspecten van sociale competentie
3	Geïntegreerd in het rooster, lange termijn doelen

Dan wil ik het graag met u hebben over de verschillende activiteiten die uw school onderneemt op het gebied van sociale competentie.

Daarvoor wil ik u de laatste (twee) en/of huidige ervaring(en)/projecten bespreken die uw school heeft gehad op dit thema.

B I: Bespreking concrete ervaring / project

(INDIEN MEERDERE PROJECTEN: VOOR ELK APART DEEL B I INVULLEN)

HOEVEEL PROJECTEN:..... BRINNUMMER:.....

B.1 Korte omschrijving

(naam van een project, geïntegreerd deel van onderwijsprogramma)

B.2 Welke doelen zijn/waren vastgesteld? Waar moet/moest het uiteindelijk in resulteren?

- Aan welke aspecten wordt aandacht besteed? (het eigen sociaal-emotionele functioneren, de interacties tussen mensen en/of de inrichting van de samenleving)
- Welke begrippen werden/worden gehanteerd? (bv sociale competentie, sociale ontwikkeling, sociaal-emotionele ontwikkeling, sociale vaardigheden)

B.3 In welke periode liep/loopt het project?

Van/tot.....

B.4 Welke groepen nemen deel aan het project?

B.5 Hoeveel leerkrachten zijn erbij betrokken?

Methodes

B.7 Op welke manier worden de doelen gerealiseerd, wat is de gebruikte methode? (Wat gebeurt er in het project, hoe steekt het in elkaar?)

Ondersteuning

- B.8** Werkt u op dit gebied (dit project) samen met andere scholen of instanties? Welke? (CED, de Meeuw, GGD, maatschappelijk werk, etc)
- B.9** Wat houdt deze ondersteuning/samenwerking in? Welke rol hebben zij bij sociale competentie/sociaal-emotionele ontwikkeling? (bv. begeleiding, ondersteuning, uitvoering)
- B.10** Hoe tevreden bent u over de samenwerking/ondersteuning bij dit project?

1	Zeer ontevreden
2	Ontevreden
3	Tevreden, noch ontevreden
4	Tevreden
5	Zeer tevreden

Toelichting, waarom?

Rol van betrokkenen

- B.11** Wat is hierbij naar uw mening de rol van de school/de directie? (bv. motiveren, informeren, draagvlak creëren)
- B.12** Wat is hierbij de rol van de leerkrachten? Wat wordt van hen verwacht? (bv. eigen houding wijzigen, reflecteren, ouders erbij betrekken)
- B.13** Wat is hierbij de gewenste rol van de ouders? Wat wordt van de ouders verwacht? (bv. deelname speciale ouderavonden over het onderwerp, deelnemen rollenspel)

B II: Algemeen over activiteiten

- B.14** Op welke manier worden de resultaten/de ontwikkeling van de leerlingen op het gebied van sociale competentie geregistreerd/bijgehouden?
(meerdere antwoorden mogelijk)

1	Niet
2	Met behulp van een meetinstrument /test
3	Gedragsobservatie
4	Evalueren leerprestatie
5	Evaluatiegesprekken met team
6	Anders, namelijk

Toelichting:

- B.15** Op welke manier worden de projecten/activiteiten geëvalueerd?
(bv. in gesprek met begeleidende instantie, teamoverleg etc)

Kansen/belemmeringen

- B.16** Welke belemmeringen signaleert u bij het bereiken van de doelen op het gebied van de sociale competentie?
(bv. betrokkenheid ouders, draagvlak team, tijdgebrek, formatie tekort)

- B.17** Welke kansen signaleert u bij het bereiken van de doelen op het gebied van de sociale competentie (bij dit project)? (bijkomende voordelen)
(bv. teambuilding, sfeerverbetering op school, positieve invloed imago school)

- B.18** Hoe tevreden bent u met de vorderingen die de school maakt om de doelen te bereiken? Waarom?

1	Zeer ontevreden
2	Ontevreden
3	Tevreden, noch ontevreden
4	Tevreden
5	Zeer tevreden

Toelichting:

- B.19 Heeft het project/ hebben de activiteiten invloed gehad op de visie en/of de beleidsontwikkeling van uw school op sociale competentie?**
(bv. meer/minder projectmatig gaan werken, activiteiten integreren in een rooster)

1	Ja
2	Nee

Toelichting:

C: Begeleiding, ondersteuning

Tot slot nog een paar vragen over mogelijkheden van begeleiding en ondersteuning door externe instanties en de toekomstige plannen van uw school.

- C.1 Bent u bekend met het begeleidingsaanbod van verschillende ondersteunende instellingen (CED, de Meeuw, GGD, maatschappelijk werk, etc)? Hoe wordt u daarover geïnformeerd?**

- C.2 Dan wil ik u een paar vragen stellen over uw ervaring met externe ondersteuning in het algemeen. Hoe beoordeelt u:**
(tevredenheid, ervaring)

- a) het aanbod, mogelijkheden/programma's die geboden worden?
- b) het effect van de ondersteuning/begeleiding
- c) de verhouding kosten/baten
- d) de samenwerking met de instelling

- C.3 Als u in het verleden gebruik heeft gemaakt van begeleiding of ondersteuning van een externe instantie, wat is het resultaat/het effect van de begeleiding geweest op:**

- a) de visie/definitie van sociale competentie en sociaal-emotionele ontwikkeling op uw school

b) het beleid van uw school rond dit thema

c) de ondernomen activiteiten (aantal, inhoud)

C.4 Waarom maakt u wel/niet gebruik van ondersteuning door bepaalde instellingen?

Plannen

C.5 Wat zijn op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling/competentie de plannen voor de toekomst? Wat zou u graag willen?

C.6 In hoeverre zal daarbij behoefte zijn/blijven voor ondersteuning van een instantie van buitenaf?

1	Zeker geen behoefte aan ondersteuning
2	Geen behoefte aan ondersteuning
3	Geen noch wel behoefte aan ondersteuning
4	Wel behoefte aan ondersteuning
5	Zeker behoefte aan ondersteuning

Toelichting, waarom:

Dit waren al mijn vragen. Heeft u nog opmerkingen of zijn er zaken die we niet besproken hebben?

Heel hartelijk dank voor uw medewerking.

LITERATUURLIJST REGIOPLAN ONDERWIJS EN ARBEIDSMARKT

- OA-144 Vrielink, H.S. en S.W. van der Ploeg (1999)
Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 1998-1999
- OA-145 Bergen, C.T.A. van en S.W. van der Ploeg (1999)
Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 1998-1999
- OA-146 Brink, M. en E.C.J. van Rooijen (1999)
Arbeidsmarktbarometer BVE-Sector 1998-1999
- OA-147 Beerends, H.M. en A.L. van der Vegt (1998)
Draagvlakmeting competentiebeloning
- OA-148 Beerends, H.M. en S.W. van der Ploeg (1999)
Schoolprofielbudget schooljaar 1998/1999: een bijdrage aan nieuwe plannen en bestaande wensen
- OA-149 Ploeg, S.W. van der, A.L. van der Vegt en H.S. Vrielink (1998)
Verkorte meting vacante uren PO, VO en BVE-sector: start schooljaar 1998/99
- OA-150 Ploeg, S.W. van der (1998)
Stand van zaken Wet evenredige vertegenwoordiging vrouwen in leidinggevende functies in PO en VO 1998 (najaar 1998)
- OA-151 Blees-Booij, A. en A.L. van der Vegt (1999)
Opleidingen voor remedial teachers: een evaluatie van de vernieuwde tweejarige opleiding.
- OA-153 De Jong-Boiten, H.J. en A.L. van der Vegt (1998)
Kwaliteitskaarten Voortgezet Onderwijs: waardering en gebruik directeurs basisscholen
- OA-154 Beerends, H.M. en A.L. van der Vegt (1999)
Oorzaken van de afgenomen vraag naar de opleiding schoolleiders primair onderwijs
- OA-156 Beerends, H.M., H.S. Vrielink en S.W. van der Ploeg (1999)
Decentralisatie bovenwettelijk deel BWO in het VO
- OA-158 Slavenburg, A. en P.J. Krooneman (1999)
Leerlijnen en tussendoelen in het reken-wiskundeonderwijs gepeild

- OA-160 Brink, M. en A.L. van der Vegt (1999)
Behoefte aan nascholing voor OALT-leraren
- OA-161 Bommel, D. van, E.F.C. van der Boom en S.W. van der Ploeg (1999)
Lerarentekorten in Den Haag
- OA-162 Blees-Booij, A., S.W. van der Ploeg en H.S. Vrielink (1999)
Verkorte meting onvervulde uren PO, VO en BVE-sector: halverwege schooljaar 1998-1999
- OA-163abc Rooijen, E.C.J. van, Q.H.J.M. van Ojen, A. Slavenburg en P.J. Krooneman (1999)
Kunsteducatie in Amsterdam: vraag en aanbod, opvattingen en tevredenheid (eindrapport, bijlagen en samenvatting)
- OA-165 Blees-Booij, A., B. van den Brande en A.L. van der Vegt (1999)
Kwaliteitskaarten Voortgezet Onderwijs: waardering en gebruik door scholen voor voortgezet onderwijs
- OA-166 Beerends, H.M., E.F.C. van der Boom en A.L. van der Vegt (1999)
Kwaliteitskaarten Voortgezet Onderwijs: beoordeling en gebruik door ouders
- OA-167 Beerends, H.M., A. Blees-Booij, E.F.C. van der Boom en P.J. Krooneman (1999)
Duale leerwegen: evaluatieonderzoek HBO en een inventarisatie van de behoeften en wensen van (potentiële) 'duale werkgevers' in het gehele hoger onderwijs
- OA-168 Ojen, Q.H.J.M. van, M. Brink en P.J. Krooneman (1999)
Bekendheid van en waardering voor het PMPO
- OA-169 Bergen, C.T.A. van en S.W. van der Ploeg (1999)
Quick-scan invoering VMBO 1999
- OA-170 Diepeveen, M. en S.W. van der Ploeg (2000)
Verzuim onder personeel in het onderwijs in 1999
- OA-171 Cremer, S., A. Slavenburg en P.J. Krooneman (1999)
Cultuurtraject 12+ in Amsterdam
- OA-172 Beerends, H.M., S. Cremer en P.J. Krooneman (1999)
Sponsoring in PO en VO

- OA-173 Blees-Booij, A., S. Dijk, A.L. van der Vegt en R.C. van Waveren (1999)
Regelingen van scholen en gemeenten voor tegemoetkoming in de studiekosten van 12-18 jarigen
- OA-174 Slavenburg, A. en A.L. van der Vegt (1999)
Hoe breed is de brede school
- OA-175 Vegt, A.L. van der, S.W. van der Ploeg en M. Brink (1999)
Geweld op de basisschool
- OA-176a Vrielink, H.S., C.T.A. van Bergen en S.W. van der Ploeg (2000)
Scholenpanel: structurele meting -9e meting: schooljaar1999/2000-
- OA-177 Brink, M. en E.C.J. van Rooijen
Arbeidsmarktknelpunten in de regio Overijssel
- OA-180 Brink, M., F.H.M. van Gemert en A.L. van der Vegt (2000)
Evaluatie criem-pilots
- OA-181 Vrielink, H. S. en A.L. van der Vegt (2000)
Monitor 'Kans van slagen!' eerste meting: 1999
- OA-182 Vrielink, H.S. en S.W. van der Ploeg (2000)
Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 1999-2000
- OA-183 Bergen, C.T.A. van en S.W. van der Ploeg (2000)
Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 1999-2000
- OA-184 Boom, E.F.C. van der en S.W. van der Ploeg (2000)
Arbeidsmarktbarometer BVE-sector 1999-2000
- OA-186 Diepeveen, M. en S.W. van der Ploeg (2000)
Spaarverlof in het PO: vervolgonderzoek oktober 1999
- OA-187 Diepeveen, M. en S.W. van der Ploeg (2000)
Lerarentrek in de vier grote steden: 1997/1998
- OA-188 Vegt, A.L. van der en S. Cremer (1999)
Quick-scan VMBO: tweede meting november 1999
- OA-189 Beerends, H.M., Brink, M. en S.W. van der Ploeg
Uitbreidingsmogelijkheden STOAS-APH
- OA-191 Hoogerheide, M. en P.J. Krooneman (2000)
Evaluatie vernieuwingsfonds HBO

- OA-193 Wel, J.J. van der en P.J. Krooneman (2000)
Van educatie naar beroepsonderwijs: doorstroompotentie binnen ROC Eindhoven
- OA-194 Hoogerheiden, M. en P.J. Krooneman (2000)
-198 *De vraagzijde van de Flevolandse arbeidsmarkt*
- OA-200 Ploeg, S.W. van der (2000)
Overblijven in het basisonderwijs anno 2000
- OA-201 Beerends, H.M., C.T.A van Bergen, J. van Gennip, J. van Kuijk, S.W. van der Ploeg, C. Tiebosch en M. de Weerd (2000)
Taken en werkdruk managers in PO, VO en BVE
- OA-202 Wel, J.J. van der en A.L. van der Vegt (2000)
ICT op Rotterdamse basisscholen
- OA-204 Vegt, A.L. van der en M. Brink (2000)
Veldscan VMBO 2000
- OA-208 Klerks, M., M. Gemmeke, M. Hoogerheiden en H.M. Beerends (Regioplan) Berger, J. en J. Bal (Research voor beleid) (2000)
Beleidstheorie, wetenschappelijke theorie en effecten van deregulering. Eindrapport in het kader van de studie naar (de)regulering in het onderwijs
- OA-209a Gemmeke, M. en S.W. van der Ploeg (2000)
Monitor frictieregeling, 1e meting
- OA-209b Beerends, H.M.. en S.W. van der Ploeg (2000)
Monitor frictieregeling, 2e meting
- OA-210 Boom A.F.C. van der en P.J. Krooneman (2000)
Scholingsimpuls
- OA-211 Ploeg, S. W. van der (maart 2001)
Ziekteverzuim in het onderwijs: een vergelijking met andere sectoren en bedrijfstakken.
- OA-212 Bakker, M. en P.J. Krooneman (2000)
Effecten van relocatie VMBO-afdelingen ROC Amsterdam
- OA-213 Wel, J.J. van der, S.W. van der Ploeg en M. de Weerd (2000)
Preventie werkstress in de sector onderwijs en wetenschappen

- OA-218 Vrielink, H.S (juli 2001)
Arbeidsmarktbarometer Primair onderwijs 2000/2001
- OA-219 Bergen, C.T.A. van, en F.E.M. Bernds en (juli 2001)
Arbeidsmarktbarometer Voortgezet onderwijs 2000/2001
- OA-220 Wel, J.J. van der, en A.L. van der Vegt (juli 2001)
Arbeidsmarktbarometer BVE sector 2000/2001
- OA-222 Vrielink, H.S. en P.J. Krooneman (2000)
Toekomststrategieën Pallas Athene college
- OA-223 Boom, A.F.C. van der en A.L. van der Vegt
Kwaliteitszorg op Rotterdamse basisscholen
- OA-225 Weerd, M. de en A.L. van der Vegt (juni 2001)
Peuterspeelzaalwerk in Nederland: de huidige praktijk.
- OA-226 Beerends H.M., M. Diepeveen en H.S. Dekker (februari 2001)
Professionalisering van het overblijven in het basisonderwijs
- OA-227 Ploeg, S.W. van der en M. de Weerd
De inzet van vernieuwingsgelden in het VO
- OA-228 Bergen, van C.T.A. van en S.W. van der Ploeg
Pilot-interviews BSM
- OA-229 Gemmeke, M. en F. Adams (maart 2001)
Flexibilisering van de arbeidsduur in PO, VO en BVE
- OA-230 Beerends, H. en S.W. van der Ploeg
Onderzoek vergoeding schoolspecifieke knelpunten
- OA-233 Gemmeke, M. en M. de Weerd
Evaluatie van de wet evenredige vertegenwoordiging vrouwen in leidinggevende functies
- OA-234a Vrielink, H.S en P.J. Krooneman
Een nieuw college in Amstelveen
- OA-234b Bernds en, F.E.M. en P.J. Krooneman (april 2001)
Nieuwe banen in Amstelveen?
- OA-237a Bergen, C.T.A van (april 2001)
Monitor kwaliteitsimpuls arbeidsorganisatie BVE sector

- OA-237b Bergen, C.T.A van (april 2001)
Monitor decentrale budgetten in basis- speciaal- en voortgezet onderwijs. MOA budget en kwaliteitsimpuls arbeidsorganisatie.
- OA-239 Voorpostel, M.B.J. en P.J Krooneman (juli 2001)
Nieuwe kansen. Inventarisatie van projecten voor allochtone schoolverlaters om alsnog een (start)kwalificatie te behalen.
- OA-240 Beerends H.M. en P.J. Krooneman
Inventarisatie maatregelen en projecten kennisoverdracht MKB
- OA-242 Schmidt, J. en P.J. Krooneman (juli 2001)
Gebruik en waardering van de Anne Frankkrant
- OA-245 Dekker, H. en A.L. van der Vegt (juni 2001)
Monitor veldscan VMBO
- OA-246 Berends, H.M. en M. Gemmeke (juli 2001)
Eindevaluatie regeling Stimuleringsbijdrage Bestuurlijke Krachtenbundeling (BKB)