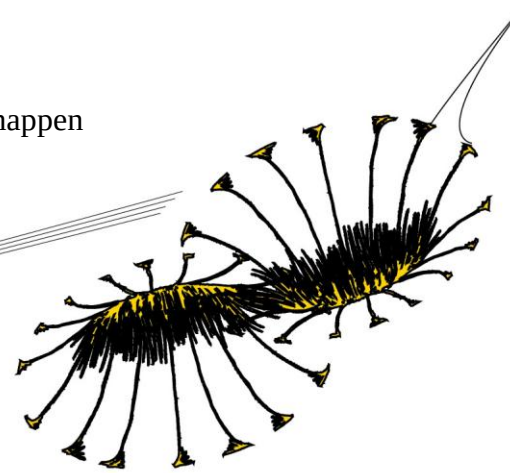


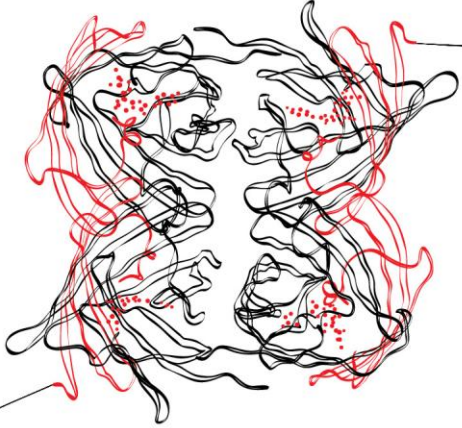


Ruud van Nistelrooy Academy

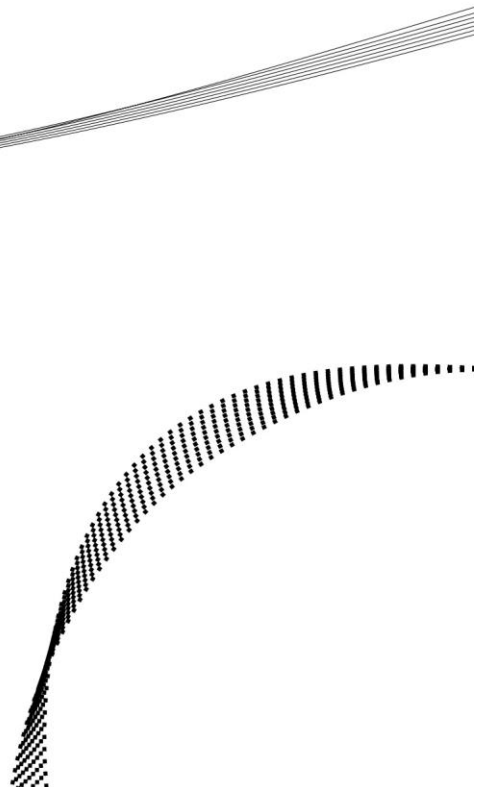
Universiteit Twente, Faculteit Gedragwetenschappen



Een literatuuronderzoek naar intrapersonlijke en interpersoonlijke competenties en naar de verschillende ontwikkelingsfasen met bijbehorende ontwikkelingsproblemen – Een survey als beginmeting voor de intra- en interpersoonlijke competenties - Analyse kinderen Ruud van Nistelrooy Academy.



Naam: Lisa Buurkes
s1137697
Begeleiders: J.M. Pieters
J. Voogt
Datum: 22-02-2013
Academiejaar: 2012/2013



Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
Summary.....	3
Inleiding.....	5
Doel van het onderzoek.....	6
Hoofdvragen en deelvragen.....	7
Ontwikkelingsfasen en ontwikkelingsproblemen	8
Ontwikkelingsfasen.....	8
Problemen in de midden kindertijd.....	11
Intra- en interpersoonlijke competenties	13
Intrapersoonlijke competenties.....	194
Interpersoonlijke competenties.....	197
Methode	19
Respondenten.....	19
Materialen.....	19
Procedure.....	21
Score en codering.....	23
Data-analyse	23
Resultaten.....	24
Deelvraag II.....	24
Aanvullende analyses.....	26
Conclusie	29
Discussie	31
Referenties	34
Bijlagen.....	39

Samenvatting

Dit onderzoek betreft een deelonderzoek dat is opgezet in opdracht van de Ruud van Nistelrooy Academy. Dit is een non-profit organisatie die kinderen van circa 9 tot 12 jaar helpt hun talenten te ontwikkelen. De Ruud van Nistelrooy Academy heeft opdracht gegeven te onderzoeken of de methode die zij hanteren binnen de Academy effectief is. In dit verslag is er een beginmeting uitgevoerd en is er literatuuronderzoek verricht naar de intra- en interpersoonlijke competenties en naar de ontwikkelingsfasen en mogelijke problemen die zich kunnen voordoen.

Er zijn hierbij twee deelvragen opgesteld. De eerste deelvraag is: ‘wat zijn de verschillende ontwikkelingsfasen die een kind doormaakt en welke problemen kunnen zich hierin mogelijk voordoen? De tweede deelvraag betreft: ‘in wat voor mate beschikken de kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy over de verschillende intrapersonlijke en interpersoonlijke competenties bij aanvang van het schooljaar?’

De vragenlijst die de intra- en interpersoonlijke competenties van de 81 kinderen meet is zowel ingevuld door de kinderen zelf als door de coaches van de Ruud van Nistelrooy Academy. Alle coaches hebben een draaiboek ontvangen waarin informatie staat over de vragenlijst en een instructie hoe deze dient te worden afgenomen. Daarnaast hebben zij voor elk kind een leerlingenprofiel ingevuld om verscheidene demografische variabelen te verzamelen.

De bevindingen van deelvraag één zijn als volgt: de kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy bevinden zich in een ontwikkelingsfase waarin vertrouwen in het eigen kunnen centraal staat; zelfvertrouwen. Het ontwikkelen van vaardigheden, competenties en eigenschappen speelt hierbij een centrale rol. In deze fase van de ontwikkeling komen echter ook veel ontwikkelingsproblemen voor. Gedragsproblemen, emotionele problemen en meervoudige ontwikkelingsproblematiek zijn hier voorbeelden van.

De resultaten van deelvraag twee zijn onder andere dat kinderen zichzelf het hoogst beoordelen op hun vaardigheden ten aanzien van het zelf. De coaches beoordelen de kinderen het hoogst op hun sociale vaardigheden. Daarnaast blijkt dat kinderen op negen van de tien schalen van de SeoL vragenlijst significant hoger scoren dan de coaches. Binnen de zes locaties van de Ruud van Nistelrooy Academy zijn ook significante verschillen gevonden tussen de beoordeling van de kinderen en de coaches. Ook zijn er significante verschillen gevonden tussen locaties in de scores van de coaches op de drie hoofdschalen. Tot slot is een significant verschil gevonden op de hoofdschaal ‘sociale vaardigheden’ wanneer scores tussen kinderen van onder de 10 jaar en kinderen van boven de 10 jaar worden vergeleken.

Summary

This research is part of a study that has been conducted for the Ruud van Nistelrooy Academy. This is a non-profit organization which helps children age 9-12 to develop their talents. The Ruud van Nistelrooy Academy asked to review their method if it is effective or not. In this paper a pre-test has been done and a literature study has been conducted to look for intra- and interpersonal competences, and to look for the several developmental stages and possible problems that can occur.

Two subquestions have been made. The first question is: 'what are the several developmental stages where children go through and what are the possible problems in these stages? The second question states: 'to what extent do the children of the Ruud van Nistelrooy Academy have intra- and interpersonal competences at the start of the school year?

The survey for measuring the intra- and interpersonal competences of the 81 children has been completed by the children as well as the coaches of the Ruud van Nistelrooy Academy. All coaches received a letter with instructions for completing the surveys in the right way and information about the survey itself. The coaches also completed a profile with several demographic variables of the children.

The findings of subquestion one are as follows: The children of the Ruud van Nistelrooy Academy are in a developmental stage where self-confidence is a key aspect. The development of skill, competences, and traits plays an important role. Besides of this lots of developmental problems occur. Behavioral problems, emotional problems, and multiple developmentsproblemacy are examples of this.

The results of subquestion two are that children score themselves the highest on the scale 'competences regarding the self'. The coaches give the highest score to the children on the scale 'social competences'. A second result is that children score significantly higher on nine out of ten subscales of the SeoL survey than the coaches do. Third result is that there are also significant differences between scores of coach and child in the six different locations of the Ruud van Nistelrooy Academy. Another result is that there are significant differences between locations for the scores of the coaches on the following three scales: emotional competences, social competences and competences regarding the self. Last result is that there is a significant difference on the scale 'social competences' when the scores between children from under ten years of age are compared with children above ten years of age.

Inleiding

De Ruud van Nistelrooy Academy is een non-profit organisatie die kinderen tussen de 9 en de 12 jaar de kans biedt om hun talent te ontdekken en te ontplooien. Door middel van buitenschoolse activiteiten zoeken zij het talent in een kind en helpen zij dit talent te voeden en te ontplooien als een middel om kinderen succes te laten ervaren. Zij stellen dat succes geen rijkdom of roem is, maar een ervaring of een beleving: een psychologisch fenomeen dat gevoelens van geluk losmaakt doordat een kind door flinke inspanningen iets bereikt wat het belangrijk vindt.

Deze buitenschoolse activiteiten lijken volgens de coaches en andere betrokkenen van de Ruud van Nistelrooy effect te hebben op de ontwikkeling van de kinderen die bij de Academy aangesloten zijn. Dit effect hebben zij echter nog niet eerder kunnen bevestigen door middel van wetenschappelijk onderzoek. De coaches op de Ruud van Nistelrooy Academy begeleiden de kinderen door het schooljaar heen om het talent van de kinderen te helpen ontwikkelen. Dit onderzoek is bedoeld om antwoord te geven op de vraag of het programma dat de Ruud van Nistelrooy aanbiedt aan de kinderen effect heeft op de ontwikkeling van zowel de intrapersonlijke als de interpersoonlijke vaardigheden van deze kinderen. De vaardigheden die centraal staan binnen het programma van de Ruud van Nistelrooy Academy kunnen worden ondergebracht in twee soorten sociale competenties, namelijk: intrapersonlijke en interpersoonlijke competenties (Ten Dam, 2007).

Het is belangrijk om deze sociale vaardigheden binnen de Ruud van Nistelrooy Academy te bevorderen en te meten, omdat kinderen binnen deze Academy een groot deel van de tijd doorbrengen met andere kinderen in verscheidene situaties. Ze doen zowel binnen de Academy als daarbuiten uiteenlopende sociale ervaringen op, zoals samenwerken met andere kinderen, pestgedrag of situaties waarin ze moeten concurreren. Met deze situaties moeten kinderen gezamenlijk en met behulp van volwassenen adequaat leren omgaan. Door deze vaardigheden te meten weten we welke vaardigheden al voldoende zijn ontwikkeld en welke vaardigheden extra aandacht nodig hebben. Hierdoor krijgen de coaches de mogelijkheid om de kinderen gericht te ondersteunen en ze zowel op sociaal als emotioneel gebied voor te bereiden op latere deelname aan de samenleving. Een tweede reden om deze vaardigheden te meten en te bevorderen is dat kinderen te maken krijgen met verschillende culturele en sociaaleconomische achtergronden. Het is van groot belang dat de kinderen met elkaar kunnen omgaan en hiervoor moeten zij bepaalde basisvaardigheden beheersen. Hiervoor is het belangrijk dat zij de kans krijgen om de onderontwikkelde vaardigheden te verbeteren. Ten slotte heeft het verhogen van sociale, emotionele, morele vaardigheden en

vaardigheden ten aanzien van het zelf binnen een school volgens auteurs Goleman (1995) en Elias et al. (1997) een gunstige invloed op de houding ten aanzien van school en de schoolse vaardigheden van kinderen. Kinderen kunnen zich als gevolg van het aanleren van deze vaardigheden beter motiveren, een positiever zelfbeeld ontwikkelen of veiliger voelen binnen de groep waarin zij zich bevinden. De sociaal emotionele vaardigheden vormen dan ook de basis voor het leren, werken en spelen in een groep (Goleman, 1995). Het is belangrijk om deze vaardigheden in combinatie met de schoolse vaardigheden aan te leren.

Naast het verkrijgen van inzicht in de sociale competenties is inzicht in de achtergrond van de kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy belangrijk. De ontwikkeling van een kind is een belangrijke determinant van de gezondheid gedurende de levensloop. Vooral de eerste jaren van het leven is een periode van aanzienlijke mogelijkheden voor groei en kwetsbaarheid voor schade (Lazar & Darlington, 1982). Ieder kind maakt verschillende ontwikkelingsfasen door en bij iedere ontwikkelingsfase kunnen bepaalde ontwikkelingsproblemen voorkomen. Deze ontwikkelingsproblemen kunnen samengaan met een verminderde ontwikkeling van sociale competenties. In dit onderzoek wordt daarom ook ingegaan op de ontwikkeling van het kind en de eventuele problemen die zich kunnen voordoen.

Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is opgedeeld in twee subdoelen. Het eerste doel van dit onderzoek is inzicht krijgen over welke intrapersonlijke en interpersoonlijke competenties de kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academie al beschikken en welke intra- en/of interpersoonlijke competenties zij nog verder kunnen ontwikkelen. Daarnaast biedt dit onderzoek inzicht in eventuele problemen die zich kunnen voordoen binnen de ontwikkelingsfase waarin de kinderen zitten. Met behulp van deze twee subdoelen wordt gekeken of de ontwikkeling van de intra- en interpersoonlijke competenties kan worden toegeschreven aan de ontwikkelingsfasen en eventuele problemen die zich in deze fasen voordoen.

De Ruud van Nistelrooy Academie kan door middel van de resultaten van de begin- en eindmeting kijken of de methode die zij hanteren effectief is of niet. De beginmeting wordt in dit onderzoek uitgevoerd en de eindmeting wordt later, aan het eind van het schooljaar in een ander onderzoek uitgevoerd. Een voorbeeld van een uitkomst is dat kinderen hoger scoren op de vaardigheden bij de eindmeting in vergelijking met de beginmeting. Dit zou kunnen betekenen dat de methode van de Ruud van Nistelrooy Academy effectief is geweest.

Het onderzoek bestaat uit een literatuuronderzoek en een survey. In het literatuuronderzoek wordt op zoek gegaan naar wetenschappelijke informatie over de verschillende ontwikkelingsfasen die kinderen doormaken en de mogelijke problemen die in deze fasen kunnen ontstaan. De survey wordt zowel afgenomen bij de kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academie als bij de coaches van deze kinderen.

De subdoelen of ook wel deelvragen kunnen worden gekoppeld aan de twee soorten onderzoeken. Het literatuuronderzoek sluit aan bij deelvraag I en het survey-onderzoek sluit aan bij deelvraag II.

Hoofdvraag en deelvragen

In het kader van de bachelorthese zal dit onderzoek zich richten op drie aspecten. Ten eerste zal er een literatuuronderzoek plaatsvinden naar de ontwikkelingsfasen die kinderen doormaken en de bijbehorende problemen die zich mogelijk binnen deze fasen kunnen voordoen. Ten tweede zal dit onderzoek zich richten op de intra- en interpersoonlijke competenties van de kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy. Deze twee aspecten worden tot slot meegenomen naar het derde aspect dat de analyse van de kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy betreft. De onderzoeksvraag die naar aanleiding van de drie aspecten is gevormd luidt:

“Hoe ziet de ontwikkeling van de intra- en interpersoonlijke competenties bij de kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academie eruit bij aanvang van het academiejaar en welke eventuele problemen doen zich voor bij intra- en interpersoonlijke competenties in de ontwikkelingsfase waarin de kinderen zitten?”

Om de hoofdvraag te beantwoorden zijn er twee deelvragen opgesteld.

Deelvraag I: Wat zijn de ontwikkelingsfasen die kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy doormaken en welke problemen kunnen zich bij deze leeftijdsgroep mogelijk voordoen?

Deelvraag II: In wat voor mate beschikken de kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy over de intrapersoonlijke en interpersoonlijke competenties bij aanvang van het academiejaar?

Ontwikkelingsfasen en ontwikkelingsproblemen

Ten Dam & Volman (2007) constateren dat onderzoek naar sociale competenties zijn wortels heeft in twee tradities. De traditie die in dit onderzoek wordt besproken, is de ontwikkelingspsychologie. Daarin wordt sociale competentie beschouwd als een competentie die verandert wanneer de ontwikkeling van het kind vooruit gaat (Englund, Levy, Hyson & Sroufe, 2000). De kwaliteit van het aanpassingsvermogen bij ontwikkelingstaken staat centraal bij de definitie van competenties vanuit een ontwikkelingsperspectief (Englund et al., 2000). Kinderen en jongeren worden geacht leeftijdsgerelateerde sociale ontwikkelingstaken uit te voeren en de bedoeling is dat die ontwikkeling leidt tot sociaal adequaat functioneren als volwassene. Het begrip ‘adequaat’ kan variëren per context (bijvoorbeeld op school anders dan thuis of in omgang met onbekenden) en bij maatschappelijke ontwikkelingen (Ten Dam & Volman, 2007).

Veel auteurs zijn het erover eens dat het beschikken over sociale competentie een centrale rol speelt bij sociale en emotionele ontwikkeling in de midden kindertijd (e.g., Anderson & Messick, 1974; Berry & O'Connor, 2010; Cavell, 1990; Elliott & Gresham, 1993). Uit een longitudinaal onderzoek over een periode van twintig jaar blijkt dat sociale en emotionele vaardigheden een verband hebben met de vroege cognitieve vaardigheden van kinderen (Wentzel & Asher, 1995). Kinderen presteren bijvoorbeeld minder op school als zij moeite hebben om hun aandacht te richten, aanwijzingen op te volgen, om te gaan met anderen en moeite hebben met het reguleren van negatieve emoties als boosheid en stress (Arnold et al., 1999; Buhs, Ladd, & Herald, 2006; McClelland, Morrison, & Holmes, 2000). Uit andere onderzoeken blijkt dat voor veel kinderen het ontwikkelen van cognitieve vaardigheden in de eerste schooljaren afhangt van hun sociale en emotionele vaardigheden (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997; O'Neil, Welsh, Parke, Wang & Strand, 1997). Hier betreft het dus een relatie in één richting terwijl het bij het onderzoek van Wentzel & Asher (1995) een relatie betreft in beide richtingen.

Ontwikkelingsfasen

Zoals hierboven beschreven doorlopen kinderen voor het juiste functioneren als volwassene een aantal ontwikkelingsfasen (Ten Dam, 2003). In de ontwikkelingspsychologie zijn er een aantal theorieën ontstaan over de ontwikkeling van kinderen. Eén van deze theorieën betreft de psychosociale ontwikkelingstheorie van Erikson. Hij beschrijft acht ontwikkelingsstadia van de mens (Erikson, 1997).

Tabel 1

Acht ontwikkelingsstadia (Erikson, 1997)

Fase	Leeftijd	Levenstaak	Deugd
Zuigelingen fase	Geboorte tot 18 maanden	Vertrouwen versus fundamenteel vertrouwen	Hoop
Peuterleeftijd	18 maanden tot 3 jaar	Autonomie versus schaamte en twijfel	Wil
Kleuterleeftijd	3 tot 5 jaar	Initiatief versus schuldgevoel	Doelgerichtheid
Basisschoolleeftijd	6 tot 12 jaar	Vlijt versus minderwaardigheid	Competentie
Adolescentie	12 tot 18 jaar	Identiteit versus identiteitsverwarring	Trouw
Vroege volwassenheid	18 tot 35 jaar	Intimiteit versus isolement	Liefde
Middelbare volwassenheid	35 tot 55 - 65 jaar	Generativiteit versus stagnatie	Zorg
Late volwassenheid	55 – 65 tot de dood	Ego-integriteit versus wanhoop	Wijsheid

De kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy zijn allemaal tussen de 8 en de 12 jaar. In Tabel 1 is te zien dat de kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy tot het ontwikkelingsstadia genaamd ‘Basisschoolleeftijd’ behoren. De levenstaak die in dit ontwikkelingsstadia centraal staat is ‘Vlijt versus Minderwaardigheid’. Vertrouwen in het eigen kunnen is in dit stadia belangrijk; vlijt, ook wel zelfvertrouwen genoemd (Huston & Ripke, 2006; Zimbardo, Johnson, & McCann, 2009). De ontwikkeling van de bovenstaande levenstaak kan in dit stadium twee kanten opgaan. Zelfvertrouwen ontstaat als het kind aangemoedigd en positief bekrachtigd wordt (Gaylord-Harden, Ragsdale, Mandara, Richards, & Petersen, 2007). Het kind zal dan een positief zelfbeeld ontwikkelen, het gevoel dat hij er mag zijn en de moeite waard is. Bij onvoldoende positieve bekrachtiging of voortdurende negatieve bejegening, dreigt het gevaar dat er een gevoel van tekortschieten ontstaat en een gevoel van minderwaardigheid. Het kind voelt zich minderwaardig en ontwikkelt een laag zelfbeeld (Erikson, 1997). Het zelfvertrouwen wordt verkregen door het ontwikkelen van verscheidene sociale en emotionele competenties in deze levensfase. De Ruud van Nistelrooy Academy stelt zelfvertrouwen ook centraal in hun werkwijze en zij ondersteunen hiermee de kinderen bij het ontwikkelen van deze sociale en emotionele competenties. Er zouden kinderen op de Ruud van Nistelrooy Academy kunnen zitten met een leeftijd van 11 á 12 jaar die vanwege een vroege (seksuele) ontwikkeling al in de adolescentieperiode zitten. In deze fase van de ontwikkeling staat ‘identiteit versus identiteitsverwarring’ centraal. De adolescent

ontwikkelt in deze periode een eigen identiteit. Ook hier kan de ontwikkeling betreft deze levenstaak twee kanten opgaan. Wanneer de adolescent een identiteit ontwikkelt of ervaart die incoherent is aan het zelf dan kan er identiteitsverwarring ontstaan (Erikson, 1997).

Ten Dam et al. (2003) geven een aanvulling op het ontwikkelingsstadia waarin de kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy zich in bevinden. Zij zegt dat de ontwikkelingstaken voor kinderen van vier tot twaalf jaar betrekking hebben op rekening houden met elkaar, onafhankelijkheid, onderwijs, vriendschappen, verantwoordelijkheden thuis, gebruik van basale infrastructuur (bijvoorbeeld: openbaar vervoer) en veiligheid en gezondheid. Deze taken sluiten goed aan bij de sociale competenties zoals Ten Dam et al. (2003) deze beschrijft in haar schema sociale competentie (zie bijlage 1).

Ander onderzoek heeft ook aangetoond dat het ontwikkelen van sociale competenties belangrijk is in de midden kindertijd. In het onderzoek van Rydell, Hagekull en Bohlin (1997) zijn bijvoorbeeld de twee aspecten 'prosociale oriëntatie' en 'sociaal initiatief' onderzocht. Prosociale oriëntatie wordt gedefinieerd als het bevorderen van positieve sociale interacties. Gedragingen die bij dit aspect horen zijn: behulpzaamheid, vrijgevigheid en empathie). Het tweede aspect 'sociaal initiatief' wordt gedefinieerd als initiatief als tegenstelling tot zich terugtrekken in sociale situaties (Rydell, Hagekull & Bohlin, 1997). Dit zijn allemaal belangrijke constructen om de sociale vaardigheden van kinderen te meten.

Problemen in de midden kindertijd

Uit een onderzoek van het Nederlands Jeugd Instituut (2008) is gebleken dat er een grote verscheidenheid aan ontwikkelingsproblemen voorkomt, met name bij kinderen tussen de 4 en 12 á 13 jaar. Deze problemen ontwikkelen zich gaandeweg en openbaren zich nog wel eens in de basisschoolleeftijd doordat er in deze periode andere eisen aan het kind worden gesteld, bijvoorbeeld meer discipline. Daarnaast spelen nieuwe competenties, vaardigheden en eigenschappen een grote rol in deze periode. Wanneer een kind van de Ruud van Nistelrooy Academy bijvoorbeeld een minderwaardigheidsgevoel ontwikkelt doordat hij of zij onvoldoende positieve bevestiging ontvangt of voortdurende negatieve bejegening dan kan dit zich uiten in verscheidene gedrags- en/of emotionele problemen. Deze problemen vinden dan hun oorsprong in de ontwikkeling van kinderen. Zeijl et al. (2005) hebben onderzoek gedaan naar deze ‘psychosociale problematiek’: gedragsproblemen en emotionele problemen. Zij onderscheiden daarbij twee deelgebieden:

- Gedragsproblemen of externaliserende problemen zoals: agressief gedrag, sociale problemen en delinquent gedrag. Externaliserend gedrag betekent: ‘naar buiten gericht’. De omgeving zal hier hinder van ondervinden.
- Emotionele problemen of internaliserende problemen zoals: teruggetrokkenheid, psychosomatische klachten, angsten, depressieve klachten en emotionele reactiviteit. Internaliseren heeft de betekenis ‘naar binnen richten’ (Zeijl, 2005).

Kinderen kunnen dus psychosociale problemen ondervinden. Daarnaast kunnen zij ook gezins- dan wel opvoedproblemen hebben (Zeijl, 2005). Bij kinderen die meer dan alleen psychosociale of gezins- dan wel opvoedproblemen ondervinden is er sprake van meervoudige ontwikkelingsproblematiek.

Bij meervoudige ontwikkelingsproblematiek is er sprake van combinaties van de volgende problemen met in ieder geval somatische problemen: somatische en somatoforme problemen, emotionele problemen, gedragsproblemen, leerproblemen, spraak- en taalproblemen, motorische problemen, psychiatrische problemen en gezins- en systeemproblemen (NJI, 2008). In deze sectie wordt de nadruk gelegd op twee van de bovenstaande problemen, namelijk: emotionele problemen en gedragsproblemen. De Ruud van Nistelrooy Academy richt zich namelijk meer op het kind en zijn gedrag en minder op de oorzaak (bijv. gezinsproblemen) van dit gedrag. Hieronder worden deze twee ontwikkelingsproblemen nader toegelicht:

- Gedragsproblemen ofwel externaliserende problemen zijn problemen die naar buiten gericht zijn. Hieronder vallen de volgende probleemcategorieën: druk en impulsief gedrag, ADHD, opstandig gedrag en/of antisociaal gedrag, oppositioneel opstandige gedragsstoornis, antisociale gedragsstoornis, periodieke explosieve stoornis, kleptomanie, pyromanie en trichotillomanie (i.e. uittrekken van de eigen haren)(NJI, 2008).
- Emotionele problemen of internaliserende problemen zijn problemen die naar binnen gericht zijn. Hieronder vallen de volgende probleemcategorieën: introvert gedrag, angstproblemen, separatie-angststoornis, fobieën en specifieke angsten, obsessief-compulsieve stoornis (dwangmatig gedrag), stemmingsproblemen, stemmingsstoornissen (waaronder depressie) en selectief mutisme (NJI, 2008).

Intra- en interpersoonlijke competenties

In dit onderzoek staan de intra- en interpersoonlijke competenties beschreven door de WHO (2002) centraal. De Wereldgezondheidsorganisatie (2002) noemt intra- en interpersoonlijke competenties ‘life skills’ en verstaat hieronder ‘het vermogen tot adaptief en positief gedrag zodat individuen in staat zijn adequaat om te gaan met de eisen en uitdagingen van het dagelijks leven’. Deze competenties komen overeen met vaardigheden die door andere organisaties in onder andere Amerika zijn geïdentificeerd, zoals CASEL (www.casel.org). Verschillende reviews en meta-analyses laten zien dat het aanleren van deze vaardigheden effectief is.

Deze vaardigheden kunnen: (1) een positieve houding ten aanzien van het zelf en de wereld om hen heen bevorderen, (2) prosociaal gedrag bevorderen zoals het aangaan en onderhouden van positieve relaties en effectief omgaan met interpersoonlijke conflicten, (3) kinderen beschermen tegen probleemgedrag en (4) een gunstige invloed hebben op het leergedrag en leren van kinderen (zie Gravesteyn & Diekstra, 2004; Diekstra, Sklad, Gravesteyn, Ben, & de Ritter, 2008; Gravesteyn, 2010; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2002; Wilson & Lipsey, 2007). Het leren van sociale en emotionele competenties en het versterken van vaardigheden ten aanzien van het zelf zijn dus niet alleen van belang voor het bevorderen van een gezonde psychosociale ontwikkeling van kinderen, maar ook voor het bevorderen van het leren van kinderen. Het is dan ook van belang om deze ‘life skills’ te meten, te volgen hoe kinderen het op dit gebied doen en op basis hiervan te interveniëren. Er kan dan specifiek geïntervenieerd worden als kinderen bijvoorbeeld op een te laag of juist te hoog sociaal en emotioneel niveau functioneren of een laag of juist hoog zelfbeeld hebben (WHO, 2002).

Ten Dam & Volman (2007) hebben ook onderzoek gedaan naar de intra- en interpersoonlijke competenties. Zij maken onderscheid tussen twee dimensies van sociale competentie. Ten eerste gaat het om het onderscheid tussen intrapersoonlijke, interpersoonlijke en maatschappelijke competenties. In dit literatuuronderzoek wordt ingegaan op de intra- en interpersoonlijke competenties en zullen de maatschappelijke competenties achterwege worden gelaten (zie bijlage 1 voor deze intra- en interpersoonlijke competenties). Binnen dit onderzoek is het namelijk niet relevant om de maatschappelijke competenties te gaan onderzoeken aangezien dit het minst voorkomt in het programma van de Ruud van Nistelrooy Academy. Het tweede onderscheid betreft dat tussen kennis, houding, vaardigheden en reflectie. Een competentie wordt in het algemeen gezien als het vermogen

van iemand om kennis, houding en vaardigheden te integreren bij de uitoefening van een taak (Ten Dam & Volman, 2007).

Intrapersoonlijke competenties

Wanneer we het over intrapersoonlijke competenties hebben gaat het over de kwaliteiten die iemand als persoon moet hebben om aan het sociale verkeer te kunnen deelnemen. De WHO (1997, 2001, 2010) heeft een aantal intrapersoonlijke competenties geïdentificeerd. De intrapersoonlijke competenties en vaardigheden zijn: omgaan met emoties en stress, problemen oplossen, (effectief communiceren) en zelfstandigheid, besluiten nemen, zelfbewustzijn en zelfbeeld, kritisch en creatief denken, en geloof in persoonlijke effectiviteit (WHO, 1997, 2001, 2010).

Ten Dam, Volman, Westerbeek, Wolfgram & Ledoux (2003) beschrijven de intrapersoonlijke competenties als volgt: zelfvertrouwen, zelfrespect, verantwoordelijkheid willen nemen voor eigen handelen, zelfstandigheid in de zin van eigen koers durven varen, zelfkennis, kritisch inzicht in jezelf en zelfregulatie (Ten Dam et al., 2003). Deze 'kwaliteiten' kunnen worden gezien als voorwaarden voor de interpersoonlijke competenties. Intrapersoonlijke competenties hebben zoals eerder genoemd betrekking op kwaliteiten van de persoon zelf. Ten Dam et al. (2003) hebben een schema opgesteld waarin deze sociale competenties zijn terug te vinden. De sociale competenties in het schema zijn ingedeeld door middel van de twee eerder besproken dimensies (zie bijlage 1). Het is van belang om deze intrapersoonlijke competenties bij de kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy te meten omdat deze competenties ervoor kunnen zorgen dat kinderen een gezonde psychosociale ontwikkeling doorlopen en daarnaast bevorderen deze competenties het leren van kinderen. Hieronder wordt de formulering van de intrapersoonlijke competenties van de WHO (1997, 2001, 2010) gehandhaafd. Als aanvulling worden de competenties van Ten Dam et al. (2003) gebruikt.

Omgaan met emoties en stress. Vaardigheden in het herkennen van emoties in jezelf, je bewust zijn hoe emoties gedrag kunnen beïnvloeden en op een adequate manier op emoties kunnen reageren. Daarnaast zijn het herkennen van bronnen van stress, herkennen hoe deze stressbronnen je beïnvloeden en reageren op manieren die je stressniveau controleren belangrijk (WHO, 1997; 2001; 2010). Ten Dam et al. (2003) noemen deze competentie 'regulering van emoties'. Emotieregulatie op intrapersoonlijk gebied verwijst naar de processen die beïnvloeden welke emoties we hebben, wanneer wij deze emoties hebben en hoe wij deze emoties ervaren (Gross, 1998). Gross (1998) onderbouwt dit met vijf aspecten.

Eén van deze aspecten houdt in dat mensen hun negatieve en positieve emoties verhogen, onderhouden en verlagen (Parrott, 1993).

Geloof in persoonlijke effectiviteit. Geloof in de eigen mogelijkheden en vaardigheden om de handelwijzen te organiseren en uit te voeren die nodig zijn om toekomstige situaties het hoofd te bieden staan hier centraal (WHO, 1997; 2001; 2010; zie ook Bandura, 1997).

Ten Dam et al. (2003) beschrijven deze competentie met het woord ‘zelfvertrouwen’. Hollenbeek & Hall (2004) geven de volgende definitie van zelfvertrouwen: zelfvertrouwen is ons oordeel over of we iets kunnen doen of niet. Uit deze definitie volgen een aantal implicaties. Zelfvertrouwen is een oordeel, het resultaat van ons denken, zelfvertrouwen is gebaseerd op onze percepties, zelfvertrouwen is taak specifiek en zelfvertrouwen is iets dat veranderd kan worden (Hollenbeek & Hall, 2004). Deze laatste implicatie is een belangrijk punt als het gaat om de ontwikkeling van kinderen. Het wijst er namelijk op dat zelfvertrouwen een concept is dat ontwikkeld kan worden en niet vaststaat gedurende het leven.

Volgens Benabou & Tirole (2000) verbetert een hoger zelfvertrouwen de motivatie en dit zou stimulansen creëren voor de manipulatie van zelfperceptie. Dit zou kunnen betekenen dat wanneer kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy een taak moeten uitvoeren en zij hebben weinig tijd hiervoor dan hangt het van hun zelfvertrouwen af of zij de taak gaan uitvoeren of uit gaan stellen. Een kind met een hoog zelfvertrouwen die een taak voorgelegd krijgt waarvoor hij weinig tijd heeft gaat eerder de uitdaging aan om de taak te voltooien doordat hij meer motivatie heeft. Dit bevestigt ook de implicaties van de auteurs Hollenbeek en Hall dat zelfvertrouwen een oordeel is, het resultaat van ons denken, gebaseerd op onze percepties, taak specifiek en dat zelfvertrouwen een concept is dat veranderd kan worden.

Kritisch en creatief denken. Kritisch en creatief denken is het vermogen om informatie en ervaringen op een objectieve manier te analyseren. Deze vaardigheid helpt om factoren die attitudes en gedrag beïnvloeden te herkennen en te constateren. Doordat deze vaardigheid je in staat stelt alternatieven voor en consequenties van gedrag te onderzoeken draagt het bij aan het nemen van besluiten en het oplossen van problemen. Het helpt achter je directe ervaring te zoeken en zorgt ervoor dat je in staat bent om adaptief en flexibel te reageren in het dagelijks leven (WHO, 1997; 2001; 2010). Ten Dam et al. (2003) hebben als aansluitende competentie ‘kritisch inzicht in de wensen, mogelijkheden en beweegredenen van jezelf’.

Zelfbewustzijn en zelfbeeld. Deze vaardigheid houdt in dat je verschillende aspecten van jezelf herkent zoals je karakter, zwakheden, sterke kanten, verlangens en afkeer. Het houdt ook in dat je herkent wanneer je gestrest bent, onder druk staat of juist lekker in je vel zit. Het omvat dus een negatieve alsook positieve evaluatie van jezelf (WHO, 1997; 2001; 2010; Rosenberg, 1965).

Besluiten nemen. Dit is het vermogen om op een structurele manier om te gaan met besluiten in het leven. Het gaat hier om het afwegen van mogelijke opties en de effecten van verscheidene besluiten (WHO, 1997; 2001; 2010). Ten Dam et al. (2003) heeft hier geen competentie voor geformuleerd.

Problemen oplossen. Vaardigheid om op een structurele wijze om te gaan met problemen in het leven (WHO, 1997; 2001; 2010). Ten Dam et al. (2003) hebben geen specifieke competentie over 'probleem oplossen'.

Effectief communiceren en zelfstandigheid. Onder de intrapersonlijke competenties behoort zowel 'effectief communiceren' als 'zelfstandigheid'. Dit is het vermogen om jezelf zowel verbaal als non-verbaal te uiten op manieren die passend zijn in onze cultuur en verschillende situaties. Het houdt in dat je in staat bent om meningen, wensen, behoeften en angsten te uiten en het vragen om advies en hulp wanneer dit nodig is (WHO, 1997; 2001; 2010). De vaardigheid van Ten Dam et al. (2003) die aansluit bij 'zelfstandigheid' is ook geformuleerd als 'zelfstandigheid'. In de adolescentieperiode komt naast autonoom kiezen en het vormen van een eigen identiteit 'zelfstandigheid' op de voorgrond te staan. Verder moeten jongeren in deze periode steeds zelfstandiger worden in het functioneren in een groep leeftijdgenoten, het functioneren in een multiculturele leefomgeving en het omgaan met discriminatie en agressie (Ten Dam et al., 2003). De vaardigheid van Ten Dam et al. (2003) die aansluit bij 'effectief communiceren' betreft 'sociaalcommunicatieve vaardigheden'. De manieren waarop kinderen sociale en communicatievaardigheden toepassen bij interactie met leeftijdsgroepen bepalen de basis voor een succesvolle aanpassingsvermogen in het latere leven (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). Onderzoeksresultaten suggereren dat hier een groot aantal variabelen bij zijn betrokken (Hart, Olsen, Robinson, & Mandelco, 1997). Deze omvatten familieprocessen inclusief echtelijke en broer/zus relaties, ouderschap (Stafford and Bayer, 1993), biologisch gebaseerde genetische en temperament factoren (Sanson, Hemphill, & Smart, 2002; Plomin and Rutter, 1998), en invloeden vanuit de omgeving, inclusief de leeftijdsgroep, scholen, media, en cultuur (e.g., Hart, Yang, Nelson, Jin, & Nelson, 1998; Ladd, Buhs, & Troop, 2002; McDougall, Hymel, Vaillancourt, & Mercer, 2001)

Interpersoonlijke competenties

Interpersoonlijke competenties betreffen het omgaan met anderen waaronder de vaardigheden samenwerken, relaties kunnen onderhouden en gezamenlijk problemen oplossen vallen. De interpersoonlijke kernvaardigheden volgens de WHO (1997, 2001, 2010) zijn: aangaan en onderhouden van positieve relaties, omgaan met emoties en stress, effectief communiceren en (zelfstandigheid) en empathie.

Volgens de indeling van Ten Dam & Volman (2007) bestaan de volgende interpersoonlijke competenties: vertrouwen in anderen, anderen respecteren, betrokkenheid bij anderen, verantwoordelijkheid willen nemen voor relaties met anderen, dialoog met anderen willen aangaan, kennis van sociale regels en omgangsnormen, inzicht in mogelijkheden en beweegredenen van anderen inzicht in groepsprocessen, inzicht in het effect van het eigen handelen op anderen, sociaalcommunicatieve vaardigheden en van perspectief kunnen wisselen. Het is van belang om deze interpersoonlijke competenties bij de kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy te meten omdat deze competenties ervoor kunnen zorgen dat kinderen een gezonde psychosociale ontwikkeling doorlopen en daarnaast bevorderen deze competenties het leren van kinderen. Hieronder worden de verschillende interpersoonlijke competenties verder toegelicht.

Omgaan met emoties en stress. Vaardigheden in het herkennen van emoties van een ander, je bewust zijn hoe emoties gedrag van een ander kunnen beïnvloeden en op een adequate manier op emoties van anderen kunnen reageren (WHO, 1997; 2001; 2010). Ten Dam et al. (2003) noemen deze competentie ‘regulering van emoties’. Emotieregulatie op interpersoonlijk gebied verwijst naar hoe wij emoties uiten (Gross, 1998). Gross (1998) onderbouwt dit met vijf aspecten. Eén van deze aspecten houdt in dat mensen hun negatieve en positieve emoties verhogen, onderhouden en verlagen. (Parrott, 1993).

Effectief communiceren en zelfstandigheid. Tot de interpersoonlijke competenties behoort enkel de competentie ‘effectief communiceren’. Aangezien deze competentie al beschreven is bij de intrapersonlijke competenties, wordt deze hier niet nogmaals toegelicht.

Aangaan en onderhouden van relaties. Dit betreft het vermogen om relaties met anderen aan te gaan en te onderhouden op een positieve manier. Hierbij staan betrokkenheid en emotionele openheid centraal. Het behouden van deze goede relaties kan sociale ondersteuning bieden (WHO, 1997; 2001; 2010). De competenties van Ten Dam et al. (2003) die hierbij aansluiten zijn ‘betrokkenheid bij anderen’, ‘dialoog met anderen willen aangaan’ en ‘verantwoordelijkheid willen nemen voor relaties met anderen’.

Empathie. Het kunnen voorstellen hoe het leven voor anderen is. Deze vaardigheid

helpt om anderen te leren begrijpen en te accepteren. Dit kan sociale interacties helpen verbeteren. Daarnaast omvat het de vaardigheid om te kunnen waarnemen en (mee)voelen van wat eigen gedrag bij anderen emotioneel en praktisch voor effect heeft (WHO, 1997; 2001; 2010). Ten Dam et al. (2003) heeft als competentie ‘van perspectief kunnen wisselen’.

Methode

In deze sectie worden de respondenten binnen dit onderzoek beschreven en wordt er beschreven hoe het onderzoek is uitgevoerd.

Respondenten

De respondenten die aan dit onderzoek meedoen betreffen 81 kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy. De respondenten zijn op de Academy reeds onderverdeeld in drie groepen. De Ruud van Nistelrooy Academy heeft namelijk drie locaties ter beschikking. De eerste groep betreft de groep kinderen die op de Academy in Eindhoven zitten. Deze groep bestaat uit 25 kinderen. De tweede groep verblijft op locatie Oss en deze groep bestaat uit 28 kinderen. De derde groep betreft de groep uit Den Bosch. Deze laatste groep bestaat ook uit 28 kinderen. Alle kinderen van het jaar 2012/2013 die op de Ruud van Nistelrooy Academy zitten zijn bij dit onderzoek betrokken. In Tabel 2 is een verdeling van de leeftijden van deze kinderen weergegeven.

Tabel 2

Verdeling leeftijden kinderen RvN Academy

Leeftijd	Aantal kinderen
8	5
9	21
10	26
11	24
12	5

Materialen

Voor de beginmeting is er een instrument gebruikt genaamd ‘Leerlingenvolgsysteem SeoL’ (Leefstijl, 2010). Dit instrument geeft inzicht in de sociaal-emotionele vaardigheden van de kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy. Het instrument ‘Leerlingenvolgsysteem SeoL’ sluit het beste aan bij de competenties zoals genoemd in de literatuursectie over de intra- en interpersoonlijke competenties. De vragenlijst dekt de competenties zoals in de literatuursectie beschreven volledig. Het instrument bevat vragen die ingevuld worden door het kind zelf en vragen die door de hoofdcoach worden beantwoord over het kind (zie bijlage 2 en 3). De vragen die voor het kind zijn bedoeld zijn simpeler geformuleerd dan de vragen voor de coaches en dus afgestemd op de doelgroep. Dit is gedaan om de vragen begrijpbaar te maken en zo de kans op betrouwbare antwoorden te verhogen. Deze twee resultaten kunnen bij de analyse ook vergeleken worden om de betrouwbaarheid van de antwoorden te verhogen. Het instrument bevat 43 vragen, zowel voor de hoofdcoach

als voor het kind. Het antwoordformat is op basis van een vijfpuntenschaal. De kinderen en de hoofdcoaches vullen in hoeverre zij het eens zijn met de stelling.

Er zijn drie soorten vaardigheden die in het instrument zijn opgenomen: emotionele vaardigheden, sociale vaardigheden en vaardigheden ten aanzien van het zelf. Deze drie soorten vaardigheden bevatten specifieke vaardigheden. Voor de dimensie ‘emotionele vaardigheden’ zijn dit: omgaan met emoties & stress en empathie. Voor de dimensie ‘sociale vaardigheden’ zijn dit: aangaan en onderhouden van positieve relaties, problemen oplossen, effectief communiceren & zelfstandigheid en besluiten nemen. De laatste dimensie heeft de volgende specifieke vaardigheden: zelfbewustzijn en zelfbeeld, geloof in persoonlijke effectiviteit, kritisch en creatief denken en morele vaardigheden.

In de Tabel 3 is de indeling van het instrument nog eens overzichtelijk weergegeven met het aantal vragen die gesteld worden per specifieke vaardigheid.

Tabel 3

Schalen met bijbehorende items van het instrument SeoL

Dimensie	Vaardigheden	Items
Emotionele Vaardigheden	Omgaan met emoties en stress	1, 2, 3, 4, 5, 6 en 7
	Empathie	8, 9, 10
Sociale Vaardigheden	Aangaan en onderhouden van positieve relaties	11, 12, 13, 14 en 15
	Problemen oplossen	16, 17 en 18
	Effectief communiceren & zelfstandigheid	19, 20, 21, 22, 23 en 24
	Besluiten nemen	25 en 26
Vaardigheden ten aanzien van het zelf	Zelfbewustzijn en zelfbeeld	27, 28, 29, 30, 31, 32 en 33
	Geloof in persoonlijke effectiviteit	34, 35, 36
	Kritisch en creatief denken	37, 38, 39 en 40
	Morele vaardigheden	41, 42 en 43

Naast het bovenstaande instrument is er een leerlingenprofiel ontwikkeld (zie bijlage 4). Dit leerlingenprofiel bevat de volgende gegevens: naam leerling, leeftijd, geslacht, nationaliteit, klas, interesses en bijzonderheden. Dit leerlingenprofiel dient om meer inzicht te krijgen in de achtergrond van de kinderen. Zo kunnen de resultaten uit het leerlingenvolgsysteem beter in perspectief worden gebracht en zo kunnen er betrouwbaardere uitspraken worden gedaan. Tot slot is er een draaiboek opgesteld (zie bijlage 5). Dit draaiboek is bedoeld voor de hoofdcoaches van de drie locaties van de Ruud van Nistelrooy

Academy. In dit draaiboek staan alle instructies die nodig zijn voor het uitvoeren van de beginmeting. Er staan instructies beschreven voor de SeoL vragenlijst, het leerlingenprofiel, procedure bij afname en praktische informatie als het retour zenden van de materialen.

Tabel 4 vermeldt de Cronbach's Alpha voor alle hoofd- en subschalen van de SeoL vragenlijst.

Tabel 4

Cronbach's Alpha van de SeoL schalen

SeoL schalen	Cronbach's Alpha	Items verwijderd
Emotionele vaardigheden	,78 ($N = 9$)	
Omgaan met emoties en stress	,75 ($N = 6$)	1
Empathie	,54 ($N = 3$)	0
Sociale vaardigheden	,71 ($N = 14$)	
Aangaan en onderhouden van positieve relaties	,61 ($N = 5$)	0
Problemen oplossen	,53 ($N = 3$)	0
Effectief communiceren en zelfstandigheid	,46 ($N = 5$)	1
Besluiten nemen	– ($N = 1$)	1
Vaardigheden ten aanzien van het zelf	,86 ($N = 17$)	
Zelfbewustzijn en zelfbeeld	,74 ($N = 7$)	0
Geloof in persoonlijke effectiviteit	,63 ($N = 3$)	0
Kritisch en creatief denken	,67 ($N = 4$)	0
Morele vaardigheden	,50 ($N = 3$)	0

Procedure

De materialen worden in drie enveloppen (inclusief antwoortenveloppen) naar één hoofdcoach opgestuurd. Deze hoofdcoach zorgt ervoor dat elke van de drie enveloppen op de betreffende locatie komt. Voor elk van de locaties geldt dat het afnemen van de SeoL vragenlijst geïntegreerd is in het dagprogramma dat wordt gegeven. Kinderen die op de Ruud van Nistelrooy Academy zitten hebben vaak niet eerder een onderzoek meegemaakt en door het te integreren in het bestaande programma is het afnemen van de vragenlijst minder belastend voor de kinderen. Dit heeft ook voordelen voor de betrouwbaarheid van de resultaten.

De afname van de vragenlijst gebeurt in de week 22 tot en met 26 oktober. De Ruud van Nistelrooy Academy heeft drie locaties namelijk: Eindhoven, Oss en Den Bosch. Voor de beginmeting betekent dit dat deze niet op alle locaties gelijk loopt. Eindhoven zal op dinsdag bij 13 kinderen de vragenlijst afnemen en op donderdag bij 12 kinderen. Oss zal maandag bij 14 kinderen de vragenlijst afnemen en dinsdag bij 14 kinderen. Den Bosch zal net als Eindhoven op dinsdag en donderdag de vragenlijst afnemen op beide dagen bij 14 kinderen. Bovenstaande informatie is nog eens overzichtelijk weergegeven in Tabel 5.

Tabel 5

Data afname SeoL vragenlijst

Week 22 t/m 26 oktober	Locaties	Aantal kinderen
Maandag 22 oktober	Oss	14 kinderen
Dinsdag 23 oktober	Eindhoven	13 kinderen
	Oss	14 kinderen
	Den Bosch	14 kinderen
Donderdag 25 oktober	Eindhoven	12 kinderen
	Den Bosch	14 kinderen

De afname van de SeoL vragenlijst vindt plaats in een ruimte waar zo min mogelijk afleiding kan plaatsvinden vanuit de omgeving. De onderzoeker is niet aanwezig bij de afname. De hoofdcoach van de betreffende locatie is wel bij de afname aanwezig. Hier is voor gekozen omdat de onderzoeker mogelijk een te belastend effect heeft op de kinderen wat kan zorgen voor een afname in de betrouwbaarheid van de resultaten. De leerlingen zijn al een aantal weken vertrouwd met de hoofdcoach van de betreffende locatie en deze zorgt dat de natuurlijke setting wordt behouden. De hoofdcoach is aanwezig om de leerlingen te helpen bij het begrijpen van de geformuleerde vragen. Er is geen tijdslimiet vastgesteld voor het invullen van de vragenlijst omdat het invullen van de vragenlijst geen prestatietaak is en de resultaten niet afhangen van tijd.

Naast de afname van de vragenlijst bij de kinderen vullen de hoofdcoaches ook de SeoL vragenlijst in over het desbetreffende kind. Ook dit gebeurt in een ruimte waar zo min mogelijk afleiding kan plaatsvinden vanuit de omgeving. Bij het invullen van de vragenlijst door de coach zijn geen andere personen aanwezig. Tot slot vult de hoofdcoach het leerlingenprofiel in. Wanneer alle materialen zijn ingevuld worden deze door middel van de antwoortenveloppen per locatie teruggestuurd naar één adres. Ontbrekende antwoorden worden zowel bij kind als coach opgenomen als missing value.

Score en codering

De score op een schaal of subschaal wordt berekend door het totaal aan toegekende scores op de items bij elkaar op te tellen en dit aantal te delen door het aantal items. Deze score wordt vervolgens uitgedrukt in een betekenisvolle waarde, namelijk: nooit, zelden, soms, regelmatig of vaak. Een score van één betekent 'nooit', een score van twee betekent 'zelden', een score van drie betekent 'soms', een score van vier betekent 'regelmatig' en een score van vijf betekent 'vaak'. Hieronder wordt dit geïllustreerd aan de hand van een voorbeeld.

Voorbeeld: Mark geeft zichzelf respectievelijk een score van 4, 3 en 5 op de items 8, 9 en 10 binnen de subschaal 'Empathie' (zie bijlage 1). Zijn uiteindelijke score is dus '4' ($4+3+5 = 12 / 3 = 4$). De betekenisvolle waarde die bij een score van 4 wordt toegekend is 'regelmatig'. Mark vindt dus dat hij regelmatig empathisch gedrag vertoont.

Data-analyse

De Cronbach's Alpha van de hoofdschalen en subschalen van de SeoL vragenlijst zijn berekend door middel van 'Reliability Analyses'. Aan de hand van de 'independent sample t-test' is gekeken naar de verschillen in gemiddelde scores op de hoofd- en subschalen tussen de kinderen en hoofdcoaches. Er is een 'Mann-Whitney test' gebruikt om de verschillen in beoordeling tussen kinderen en coaches binnen locaties te meten. Daarnaast is er een 'Kruskal Wallis' test uitgevoerd om verschillen in scores op de drie hoofdschalen tussen locaties te meten. Hiervoor zijn zowel de scores van de kinderen als de scores van de coaches geanalyseerd. Tot slot is er een 'independent samples t-test' gebruikt om de verschillen in scores op de hoofdschalen tussen kinderen van onder de 10 jaar en kinderen boven de 10 jaar te meten.

Resultaten

In deze sectie worden de resultaten van dit onderzoek beschreven om deelvraag II te beantwoorden: in wat voor mate beschikken de kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy over de verschillende intrapersonlijke en interpersoonlijke competenties bij aanvang van het academiejaar? Deelvraag I wordt in de sectie ‘Conclusie’ beantwoord aangezien dit een literatuurstudie betreft en dus geen meetbare data bevat. Daarnaast wordt er een aanvullende analyse weergegeven betreft de verschillen in scores tussen de kinderen en hoofdcoaches binnen de locaties van de Ruud van Nistelrooy Academy.

Deelvraag II

In Tabel 6 zijn de gemiddelde scores op de hoofd- en subschalen weergegeven. Zowel de score die het kind aan zichzelf heeft toegekend als de score die de coach aan het kind heeft toegekend zijn in deze tabel te zien.

Tabel 6

Gemiddelde scores op de schalen van de SeoL vragenlijst

SeoL schalen	Kind			Coach		
	N	Gem.	Std. deviatie	N	Gem.	Std. deviatie
Emotionele vaardigheden*	81	3.43	.69	81	3.04	.62
Omgaan met emoties en stress*	81	3.39	.78	81	3.08	.70
Empathie*	80	3.53	.89	81	2.98	.65
Sociale vaardigheden*	81	3.67	.54	81	3.35	.58
Aangaan en onderhouden van positieve relaties*	81	3.79	.71	81	3.54	.68
Problemen oplossen*	81	3.38	.89	80	3.07	.73
Effectief communiceren en zelfstandigheid*	80	3.78	.66	81	3.21	.59
Besluiten nemen	80	3.49	1.27	80	3.67	.79
Vaardigheden ten aanzien van het zelf*	79	3.83	.47	81	3.05	.43
Zelfbewustzijn en zelfbeeld*	79	3.89	.64	81	2.95	.46
Geloof in persoonlijke effectiviteit*	77	3.56	.74	80	2.94	.69
Kritisch en creatief denken*	77	4.00	.56	81	3.11	.61
Morele vaardigheden*	77	3.70	.86	81	3.32	.63

* Het verschil in score tussen kind en coach is significant ($P < 0.05$)

Gemiddelde scores op de hoofd- en subschalen. In Tabel 6 is te zien dat kinderen zichzelf het hoogst beoordelen op de hoofdschaal ‘vaardigheden ten aanzien van het zelf’ met een score van 3.83 op een vijf puntsschaal. Bij de subschalen is de hoogste beoordeling van kinderen gevallen op ‘kritisch en creatief denken (VZ) met een score van 4.00. Hierna volgt de subschaal ‘zelfbewustzijn en zelfbeeld’ (VZ) met een score van 3.89. Kinderen beoordelen zichzelf het minst goed op de hoofdschaal ‘emotionele vaardigheden’ met een score van 3.43. Bij de subschalen is de laagste beoordeling van kinderen gevallen op ‘problemen oplossen’ (SV) met een score van 3.38. De subschaal die kinderen als één na laagste beoordelen is ‘omgaan met emoties en stress’ (EV) met een score van 3.39.

Coaches beoordelen de kinderen het hoogst op de hoofdschaal ‘sociale vaardigheden’ met een score van 3.35. Bij de subschalen is de hoogste beoordeling gegeven voor de ‘besluiten nemen’ (SV) met een score van 3.67. Hierna volgt de subschaal ‘aangaan en onderhouden van positieve relaties’ (SV) met een score van 3.54. De hoofdcoaches beoordelen de kinderen het minst goed op de hoofdschaal ‘emotionele vaardigheden’ met een score van 3.04. Bij de subschalen is de laagste beoordeling van de hoofdcoaches gevallen op ‘geloof in persoonlijke effectiviteit’ (VZ) met een score van 2.94 gevolgd door de subschaal ‘zelfbewustzijn en zelfbeeld’ (VZ) met een score van 2.93.

Verschillen tussen scores. Aan de hand van de ‘independent sample t-test’ is gekeken naar de verschillen in gemiddelde scores op de hoofd- en subschalen tussen de kinderen en hoofdcoaches. Kinderen scoren zichzelf op alle drie de hoofdschalen (emotionele vaardigheden; EV, sociale vaardigheden; SV en vaardigheden ten aanzien van het zelf; VZ) van de SeoL vragenlijst significant hoger dan de hoofdcoaches. Kinderen scoren zichzelf op negen van de tien subschalen ook significant hoger dan hun hoofdcoaches dat doen. Dit zijn de subschalen: omgaan met emoties en stress (EV), empathie (EV), aangaan en onderhouden van positieve relaties (SV), problemen oplossen (SV), effectief communiceren en zelfstandigheid (SV), zelfbewustzijn en zelfbeeld (VZ), geloof in eigen persoonlijke effectiviteit (VZ), kritisch en creatief denken (VZ) en morele vaardigheden (VZ). De enige subschaal waar de kinderen zichzelf niet hoger beoordelen dan de hoofdcoaches is de subschaal ‘Besluiten nemen’.

Aanvullende analyses

In Tabel 7 is een aanvullende analyse weergegeven die de verschillen in scores op de drie hoofdschalen laat zien binnen de locaties van de Ruud van Nistelrooy Academy.

Tabel 7

Verschillen in scores op de EV¹, SV² en VZ³ tussen de beoordeling van het kind en de coach binnen de verschillende locaties van de Ruud van Nistelrooy Academy

Locaties		N	EV ¹	SV ²	VZ ³
Den Bosch dinsdag	Kind	13	3.70	3.85	3.94
	Coach	13	3.14	3.54	3.08
Den Bosch donderdag	Kind	12	3.30	3.60	3.67
	Coach	12	2.75	3.02	2.86
Eindhoven dinsdag	Kind	14	3.02	3.48	3.61
	Coach	14	3.20	3.47	3.22
Eindhoven donderdag	Kind	14	3.46	3.74	3.99
	Coach	14	2.63	2.94	2.77
Oss maandag	Kind	14	3.54	3.67	3.76
	Coach	14	3.23	3.57	3.16
Oss dinsdag	Kind	12	3.56	3.71	4.05
	Coach	14	3.24	3.49	3.19

¹ EV: emotionele vaardigheden

² SV: sociale vaardigheden

³ VZ: vaardigheden ten aanzien van het zelf

Voor het meten van deze verschillen is een ‘Mann-Whitney test’ gebruikt. Bij de locatie ‘Den Bosch donderdag’ beoordelen kinderen zichzelf significant hoger op alle drie de vaardigheden ($p < .05$). Dit is ook het geval bij ‘Eindhoven donderdag’ ($p < .05$). Kinderen beoordelen zichzelf hoger op de hoofdschaal ‘vaardigheden ten aanzien van het zelf’ bij locatie ‘Eindhoven dinsdag’ ($p < .05$). Bij de locatie ‘Oss maandag’ is te zien dat kinderen zichzelf significant hoger beoordelen op de hoofdschalen ‘emotionele vaardigheden’ en ‘vaardigheden ten aanzien van het zelf’ ($p < .05$). Tot slot is bij de locatie ‘Oss dinsdag’ te zien dat kinderen zichzelf significant hoger beoordelen op de hoofdschaal ‘vaardigheden ten aanzien van het zelf’ ($p < .05$).

In Tabel 8 is een aanvullende analyse weergegeven voor verschillen tussen locaties in scores van kinderen en coaches op de drie hoofdschalen van de SeoL vragenlijst.

Tabel 8

Verschillen tussen locaties in scores van kinderen en coaches op de drie hoofdschalen

Hoofdschalen	Kind			Coach		
	Chi-Square	df	Sig.	Chi-Square	df	Sig.
SeoL						
EV ¹	6.56	5	.26	14.09	5	.02
SV ²	3.51	5	.62	16.09	5	.01
VZ ³	10.34	5	.07	15.25	5	.01

¹EV: emotionele vaardigheden

²SV: sociale vaardigheden

³VZ: vaardigheden ten aanzien van het zelf

Om deze verschillen tussen locaties te meten is de ‘Kruskal Wallis’ test gebruikt. In Tabel 8 is te zien dat er verschillen zijn gevonden tussen locaties in scores die de coaches hebben toegekend aan de drie hoofdschalen ($p < 0.05$). Er is bijvoorbeeld bij de coaches een significantie gevonden van .02 op de schaal ‘emotionele vaardigheden’. Dit betekent dat de scores van de coaches op deze schaal tussen de zes locaties significant van elkaar verschillen.

In Tabel 9 is een aanvullende analyse weergegeven die de verschillen in scores op de hoofdschalen tussen kinderen van de leeftijd acht en negen vergelijkt met kinderen van de leeftijd elf en twaalf.

Tabel 9

Verschillen in scores op de EV¹, SV² en VZ³ tussen kinderen van 8 en 9 jaar en kinderen van 11 en 12 jaar

	Leeftijd	N	Gem. score	Std. Deviatie
EV	<10	26	3.34	.82
	>10	29	3.53	.68
SV*	<10	26	3.48	.45
	>10	29	3.85	.52
VZ	<10	26	3.72	.41
	>10	29	3.92	.54

* Het verschil in score tussen kinderen van < 10 en kinderen van > 10 is significant ($p < 0.05$)

¹EV: emotionele vaardigheden

²SV: sociale vaardigheden

³VZ: vaardigheden ten aanzien van het zelf

In tabel 9 is te zien dat er een significant verschil is gevonden tussen scores van kinderen onder de tien jaar en scores van kinderen boven de tien jaar op de hoofdschaal

‘sociale vaardigheden’. Kinderen met een leeftijd boven de tien jaar beoordelen zichzelf met een gemiddelde score van 3.85 significant hoger dan kinderen onder de tien jaar die zichzelf beoordelen met een gemiddelde score van 3.48.

Conclusie

In dit onderzoek is onderzocht in welke mate de kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy beschikken over de verschillende intra- en interpersoonlijke competenties bij aanvang op de Academy. Dit is onderzocht door middel van de SeoL vragenlijst voor sociale en emotionele vaardigheden. Daarnaast is er een literatuurstudie verricht om de ontwikkelingsfasen van deze kinderen in kaart te brengen en is er gekeken naar mogelijke problemen die zich hierin kunnen voordoen. Door deze twee deelonderzoeken samen te nemen en te analyseren ontstaat er een breder beeld van de intra- en interpersoonlijke competenties die zijn gemeten in de vragenlijst.

Uit het onderzoek naar deelvraag I is gekomen dat de kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy zich bevinden in de ‘basisschoolleeftijd’. Vertrouwen in het eigen kunnen staat in deze ontwikkelingsfase centraal. Kinderen kunnen zelfvertrouwen krijgen door het ontwikkelen van competenties of een minderwaardigheidsgevoel krijgen door onvoldoende positieve bevestiging of voortdurende negatieve bejegening. Sommige kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy met een leeftijd van elf of twaalf zullen mogelijk al in de ‘Adolescentiefase’ zitten. Wanneer er in deze fase een identiteit wordt ontwikkeld of ervaren die niet coherent is aan het zelf dan kan dit tot identiteitsverwarring leiden. Mogelijke problemen die een oorsprong zouden kunnen vinden in de ontwikkeling van kinderen kunnen psychosociale problemen (gedragsproblemen en emotionele problemen) zijn en/of gezins- dan wel opvoedproblemen.

Onderzoek naar deelvraag 2 heeft een overzicht gegeven van de mate waarin de kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy beschikken over de verschillende intra- en interpersoonlijke competenties. Zowel de beoordeling van de kinderen zelf als de beoordeling van de coaches op de verschillende schalen van de SeoL vragenlijst zijn in beeld gebracht. Uit de resultaten blijkt ten eerste dat kinderen zichzelf het hoogst beoordelen op de hoofdschaal ‘vaardigheden ten aanzien van het zelf’ en dat coaches de kinderen het hoogst beoordelen op de hoofdschaal ‘sociale vaardigheden’. Ten tweede blijkt dat de kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy zichzelf significant hoger beoordelen op alle hoofd- en subschalen van de SeoL vragenlijst dan de hoofdcoaches, met uitzondering van de subschaal ‘Besluiten nemen’. De gemiddelde scores van de kinderen op de verschillende hoofd- en subschalen lopen erg uiteen. Zie sectie ‘resultaten’ voor de specifieke gemiddelde scores per hoofd- en subschaal. Er zijn daarnaast significante verschillen gevonden in de beoordelingen van kinderen en hoofdcoaches betreft de sociale en emotionele competenties binnen de verschillende locaties. Daarnaast zijn er significante verschillen gevonden tussen de locaties

van de Ruud van Nistelrooy Academy in scores die de coaches hebben toegekend aan de drie hoofdschalen. Tot slot is een significant verschil gevonden op de hoofdschaal 'sociale vaardigheden' wanneer de scores tussen kinderen van onder de 10 jaar en kinderen van boven de 10 jaar worden vergeleken. Kinderen boven de 10 jaar beoordelen zichzelf op sociale vaardigheden met een score van '3.85' terwijl kinderen onder de 10 jaar zichzelf op deze schaal beoordelen met een score van '3.48'.

Discussie

In dit onderzoek is gekeken in wat voor mate de kinderen van de Ruud van Nistelrooy bij aanvang van de Academy beschikken over intra- en interpersoonlijke competenties. Voor dit onderzoek zijn 81 kinderen onderzocht die een vragenlijst hebben ingevuld om hun intra- en interpersoonlijke competenties te meten. De SeoL vragenlijst is ontworpen voor de leeftijd waarin de kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy zich tussen bevinden en is dus geschikt voor deze doelgroep.

De hoofdcoaches hebben deze vragenlijst ook ingevuld over de kinderen. Zo is het mogelijk om de scores van de kinderen en de coaches met elkaar te vergelijken en zo een breder beeld te creëren van de intra- en interpersoonlijke competenties die kinderen bezitten. Kinderen zullen waarschijnlijk anders tegen zichzelf aankijken dan hun coaches en hierdoor zullen er mogelijk verschillen ontstaan in de scores. De kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy zijn volop hun competenties aan het ontwikkelen en wanneer zij hierover veel zelfvertrouwen hebben bestaat het gevaar dat zij hun eigen competenties overschatten. De coaches van de kinderen zouden in dit geval een meer realistisch oordeel geven over de competenties van de kinderen. Om deze reden is het niet zinvol om bij het analyseren van de resultaten de scores van de kinderen en coaches bij elkaar op te tellen. Nog een reden om de scores niet als gemiddelde te analyseren is dat de kinderen en de coaches hetzelfde gedrag anders kunnen beoordelen. Hier komt tot slot nog bij dat het kind zijn/haar gedrag in alle situaties kan beoordelen terwijl de hoofdcoaches dit alleen kunnen doen aan de hand van het gedrag dat kinderen vertonen op de Academy. Het is daarom een belangrijk punt dat bij de analyse van dit onderzoek zowel de scores van de kinderen als van de coaches worden meegenomen. Deze scores van zowel de kinderen als de coaches moeten echter altijd in overweging worden genomen en kunnen niet als hard bewijs worden gezien aangezien het een oordeel betreft.

De hoge score die kinderen toeschrijven aan hun vaardigheden ten aanzien van het zelf kan mogelijk verklaard worden doordat in deze ontwikkelingsfase vertrouwen in het eigen kunnen erg belangrijk is (Erikson, 1997; Eccles, 1999). Zelfvertrouwen ontstaat wanneer het kind aangemoedigd en positief bekrachtigd wordt. Dit kan ervoor zorgen dat een kind een positief zelfbeeld ontwikkelt (Erikson, 1997). Verder valt op dat kinderen zichzelf op negen van de tien schalen significant hoger beoordelen dan de hoofdcoaches. Dit kan komen doordat zij positief zijn aangemoedigd vanuit de omgeving en hierdoor zelfvertrouwen hebben ontwikkeld over hun eigen kunnen wat betreft verschillende sociale en emotionele

competenties. Dit resultaat kan ook komen doordat de kinderen een hoge mate van zelfvertrouwen hebben ontwikkeld en zichzelf daardoor mogelijk hebben overschat.

Daarnaast zijn er grote verschillen gevonden in beoordelingen tussen kinderen en coaches over de sociale en emotionele competenties binnen de verschillende locaties. De coaches gaven aan de resultaten uit deze analyse te herkennen.

Gemiddeld beoordelen de kinderen van alle locaties zichzelf op alle intra- en interpersoonlijke competenties gelijk of hoger dan een score van 3.38. Ook de coaches hun gemiddelde beoordeling over de intra- en interpersoonlijke competenties van de kinderen is gelijk of hoger dan een score van 2.94. Gemiddeld genomen zijn er geen extreem lage scores gegeven door de kinderen of coaches op de intra- en interpersoonlijke competenties. Echter kunnen er kinderen bij de Ruud van Nistelrooy zitten die lager scoren op een betreffende schaal dan de twee gemiddeldes hierboven. De gemiddelde scores op de intra- en interpersoonlijke competenties vallen niet (extreem) laag uit. Het lijkt er op dat de kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy geen ernstige problematiek hebben die negatief van invloed zou kunnen zijn op de intra- en interpersoonlijke competenties. Dit is gebaseerd op de gemiddelde scores van zowel de kinderen als de coaches. Zoals eerder ook is gezegd kunnen er echter kinderen zijn die wel extreem laag scoren op één of meer intrapersoonlijke en/of interpersoonlijke competenties dat een gevolg zou kunnen zijn van problematiek. Het zou ook kunnen zijn dat de kinderen hun competenties hoger hebben ingeschat waardoor mogelijke extreem lage scores op de intra- en interpersoonlijke competenties niet naar voren zijn gekomen.

De significante verschillen die zijn gevonden tussen de zes locaties in score van de coaches op de drie hoofdschalen kan komen doordat de coaches gedrag van kinderen anders beoordelen door ervaringen die zij hebben gehad en door hun normen en waarden. Het verschil kan ook komen doordat er inderdaad grote verschillen zijn in de drie vaardigheden van kinderen tussen de zes locaties. De coaches hebben aangegeven zich te herkennen in deze verschillen tussen locaties. De verschillen tussen locaties in score op de drie hoofdschalen zouden dus inderdaad kunnen duiden op zes verschillende groepen van kinderen als we kijken naar de emotionele en sociale vaardigheden en vaardigheden ten aanzien van het zelf.

De resultaten over de verschillen in scores tussen kinderen onder de 10 jaar en kinderen boven de 10 jaar laten zien dat er een significant verschil is gevonden op de schaal 'sociale vaardigheden' verschil waar kinderen boven de 10 jaar zichzelf hoger beoordelen dan kinderen onder de 10 jaar. Dit zou kunnen komen doordat kinderen boven de tien jaar die hoog scoren op de schaal 'sociale vaardigheden' zich meer richten op leeftijdsgenootjes.

Hierdoor zouden deze kinderen over meer sociale vaardigheden kunnen beschikken (Mayseless, 2005). Dit proces van socialisatie start in de midden kindertijd als voorbereiding op de adolescentiefase en de ontwikkeling van peerrelaties. (Mayseless, 2005; Masten, Telzer, Fuligni, Lieberman, & Eisenberger, 2012; Brown, 2004). Er is bewijs dat de intensiteit en frequency van hechtingsgedrag naar de ouders afneemt (Kerns, Tomich, & Kim, 2006). Deze verandering geeft kinderen de ruimte om andere relaties te ontdekken (Mayseless, 2005). Het lijkt erop dat de kinderen boven de 10 jaar qua emotionele vaardigheden en vaardigheden ten aanzien van het zelf op hetzelfde niveau zitten als kinderen onder de 10 jaar. Dit zou betekenen dat ze in dezelfde ontwikkelingsfase zitten, namelijk de ‘basisschoolleeftijd’. Of alle kinderen boven de 10 jaar op het gebied van sociale vaardigheden ook in dezelfde ontwikkelingsfase zitten kan geen uitspraak worden gedaan. Het zou kunnen dat sommige kinderen boven de 10 jaar op het gebied van sociale vaardigheden al verder ontwikkeld zijn. Echter kunnen er ook kinderen van boven de 10 jaar zijn die wel op alle drie de vaardigheden hoger scoren dan het gemiddelde van de kinderen van onder de 10 jaar.

Toekomstig onderzoek naar de kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy gaat zich richten op de werkzame factoren binnen de Ruud van Nistelrooy Academy om verschillen in scores tussen de begin- en eindmeting te verklaren. Hierna volgt een eindmeting die wederom met de SeoL vragenlijst wordt afgenomen. Toekomstig onderzoek kan zich uitgebreider richten op het in kaart brengen van de problemen die de kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy zouden kunnen hebben om de eventuele link tussen intra- en interpersoonlijke competenties en de ontwikkelingsfasen en problemen beter in kaart te brengen.

Referenties

- Anderson, S., & Messick, S. (1974). Social competency in young children. *Developmental Psychology*, 10(2), 282-293.
- Arnold, D.H., Ortiz, C., Curry, J.C., Stowe, R.M., Goldstein, N.E., Fisher, P.H., Zeljo, A., & Yershova, K. (1999). Promoting academic success and preventing disruptive behavior disorders through community partnership. *Journal of Community Psychology*, 27(5), 589-598.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Benabou, R. & Tirole, J. (2000). Self-Confidence: Intrapersonal Strategies. *Woodrow Wilson School Working Paper*, No. 209.
- Berry, D., & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 1-14.
- Brown, B.B. (2004). Adolescents' relationships with peers. In: Lerner, R., Steinberg, L., eds. *Handbook of Adolescent Psychology*. NJ: John Wiley & Sons Inc., pp. 363-94.
- Buhs, E.S., Ladd, G.W., & Herald, S.L. (2006). Peer Exclusion and Victimization: Processes That Mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children's Classroom Engagement and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13.
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S., & Hawkins, J.D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5(1), 98-124.
- Cavell, T.A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-competent model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111-122.
- Dam, G. ten, Volman, M., Westerbeek, K., Wolfgram, P. & Ledoux, G. (2003). *Sociale competentie langs de meetlat. Het evalueren en meten van sociale competentie*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.
- Dam, G. ten. & Volman, M. (2007). Educating for Adulthood or for Citizenship: social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, 42(2), 281-298.
- Diekstra, R.F.W, Sklad, M., Gravesteyn, C., Ben, J., de Ritter, M. (2008). Teaching Social and Emotional Skills Worldwide. A meta-Analytic Review of Effectiveness. In C. Clouder, B. Dahin, R. Diekstra, P.F. Berrocal, B. Heys, L. Lantieri, & H. Paschen (Eds.). *Social and Emotional Education. An international analysis* (pp. 285-301). Santander: Fundación Marcelino Botín.

- Eccles, J.S. (1999). The development of Children Ages 6 to 14. *The future of children*, 9(2), 30–44.
- Elias, M.J., Zins, J. E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Elliott, S.N., & Gresham, F.M. (1993). Social skills interventions of children. *Behavior Modification*, 17(3), 287–313.
- Englund, M.M., Levy, A.K., Hyson, D.M. & Sroufe, A. (2000) Adolescent social competence: Effectiveness in a group setting, *Child Development*, 71(4), 1049–1060.
- Erikson, E.H. (1997). *Het kind en de samenleving*. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum.
- Gaylord-Harden, N.K., Ragsdale, B.L., Mandara, J., Richards, M., & Petersen, A.C. (2007). Perceived support and internalizing symptoms in African American adolescents: Self-esteem and ethnic identity as mediators. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(1), 77–88.
- Goleman, D.P. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ for Character, Health and Lifelong Achievement*. New York: Bantam Books.
- Green, J.O. & Burleson, B.R., (2008). *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Gravesteyn, J.C. (2010). Programma's voor Levensvaardigheden op school. Achtergronden, ontwikkeling en evaluatie van onderwijs in sociale en emotionele vaardigheden. Proefschrift. Universiteit Utrecht.
- Gravesteyn, J.C., Diekstra, R.F.W. (2004). *Waardig en vaardig in het leven: hoe jongeren sociaal en emotioneel uit te rusten voor de volwassenheid*. Lisse: Harcourt Book Publishers.
- Gross, J.J., 1998. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.
- Hart, C.H., Olsen, S.F., Robinson, C.C., & Mandelco, B.L. (1997). The development of social and communicative competence in childhood: Review and a model of personal, familial, and extra familial processes. *Communication Yearbook*, 20, 305–373.
- Hart, C.H., Yang, C., Nelson, D.A., Jin, S., Bazarskaya, N., Nelson, L.J., et al. (1998). Peer contact patterns, parenting practices, and preschoolers' social competence in China, Russia, and the United States. In P. Slee & K. Rigby (Eds.), *Children's peer relations* (pp. 3–30). London: Routledge.

- Hollenbeek, G.P., & Hall, D.T. (2004). Self-confidence and Leader Performance. *Organizational Dynamics*, 33(3), 254–269.
- Huston, A.C., & Ripke, M.N. (2006). Middle childhood: Contexts of development. In A.C. Huston & M.N. Ripke (Eds.), *Developmental contexts in middle childhood: Bridges to adolescence and adulthood* (pp. 1–22). New York: Cambridge University Press.
- Kerns, K.A., Tomich, P.L., & Kim, P. (2006). Normative trends in children's perceptions of availability and utilization of attachment figures in middle childhood. *Social Development*, 15(1), 1–22.
- Ladd, G.W., Buhs, E.S., & Troop, W. (2002). Children's interpersonal skills and relationships in school settings: Adaptive significance and implications for school-based prevention and intervention programs. In P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 394--415). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J., & Coleman, C.C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment. *Child Development*, 68(6), 1181-1197.
- Lazar, I., & Darlington, R. (1982). *Lasting effects of early education: a report from the Consortium for Longitudinal Studies*. Chicago: University of Chicago press.
- Leefstijl (2010). *Wetenschappelijk kader van de vragenlijst SeoL*. Verkregen op 08-01-2013 van <http://www.leefstijl.nl/images/SEOL/Verantwoording/120709%20Wetenschappelijk%20kader%20vragenlijst%20MH%20090712.pdf>.
- Masten, C.L., Telzer, E.H., Fuligni, A.J., Lieberman, M.D., & Eisenberger, N.I. (2012). Time spent with friends in adolescence relates to less neural sensitivity to later peer rejection. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7(1), 106-114.
- Mayseless, O. (2005). Ontogeny of attachment in middle childhood: Conceptualization of normative changes. In K.A. Kerns & R.A. Richardson (Eds.), *Attachment in Middle Childhood* (pp. 1–23). New York: Guilford Press.
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., & Mercer, L. (2001). The consequences of childhood peer rejection. In M.R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 213 – 247). Oxford, UK: Oxford University Press.
- McClelland, M.M., Morrison, F.J., & Holmes, D.L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307-329.

- O'Neil, R., Welsh, M., Parke, R.D., Wang, S., & Strand, C. (1997). A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26(3), 290-303.
- Parrott, W.G. (1993). Beyond hedonism: Motives for inhibiting good moods and for Maintaining bad moods. In D.M. Wegner & J.W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (pp. 278-308). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Plomin, R. & Rutter, M. (1998). Child development, molecular genetics and what to do with genes once they are found. *Child Development*, 69(4), 1223-1242.
- Prinsen, B., Bruinsma, W., & Oudhof, M. (2008). *Kinderen met meervoudige ontwikkelingsproblematiek*. Verkregen op 21-12-2012 van http://www.nji.nl/publicaties/Kinderen_met_meervoudige_ontwikkelingsproblematiek.pdf.
- Rubin, K.H., Bukowski, W.M. and Parker, J.G. (2007). Peer interactions, Relationships, and Groups. In: W. Damon & N. Eisenberg (Eds), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 619-700), New York: Wiley.
- Rydell, A., Hagekull, B., & Bohlin, G. (1997). Measurement of Two Social Competence Aspects in Middle Childhood. *Developmental Psychology*, 33(5), 824-833.
- Sanson, A., Hemphill, S.A., & Smart, D. (2002). Temperament and social development. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 97-116). Oxford, England: Blackwell.
- Stafford, L., & Bayer, C.L. (1993). *Interaction between parents and children*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66(3), 756-763.
- Wilson, S.J. & Lipsey, M.W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), 130-143.
- World Health Organization (1997). *Life Skills Education in Schools*. Geneva: WHO.
- World Health Organization (2002). *Skills for Health. Skills-based health education including life skills: An important competence of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Document 9. Geneva: WHO.
- World Health Organization (2010). *Violence prevention: the evidence*. Geneva: WHO.

- Zeijl, E., Crone, M., Wiefferink, K., Keuzenkamp, S. & Reijneveld, M. (2005). *Kinderen in Nederland*. Den Haag/Leiden: Sociaal en Cultureel Planbureau/ TNO kwaliteit van leven.
- Zimbardo, P.G., Johnson, R.L., & McCann, V. (2009). *Psychologie, een inleiding*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.

Bijlagen

Bijlage 1 Schema Sociale Competentie Ten Dam e.a. (2003)

		Intrapersoonlijk	Interpersoonlijk
1	Houding	Zelfvertrouwen	Vertrouwen in anderen
		Zelfrespect	Anderen respecteren
			Betrokkenheid bij anderen
		Verantwoordelijkheid willen nemen voor eigen handelen	Verantwoordelijkheid willen nemen voor relaties met anderen
		Zelfstandigheid in de zin van eigen koers durven varen	Dialogoog met anderen willen aangaan
2	Kennis	Zelfkennis	Kennis van sociale regels en omgangsvormen
3	Reflectie	Kritisch inzicht in (de wensen, mogelijkheden, beweegredenen van) jezelf	Inzicht in (de wensen, mogelijkheden, beweegredenen van) anderen
			Inzicht in groepsprocessen
			Inzicht in het effect van het eigen handelen op anderen
4	Vaardigheden	Regulatievaardigheden (regulering van eigen impulsen/emoties, zelfcontrole, zelfdisciplineren)	
			Sociaalcommunicatieve vaardigheden
			Van perspectief kunnen wisselen

Bijlage 2 Vragenlijst SeoL voor het Kind

Naam kind:	Naam coach:
Klas:	Locatie:
Datum:	

Vragenlijst voor het kind

Let op: Kruis het gekozen antwoord aan

Emotionele vaardigheden

Omgaan met emoties en stress

1. Weet jij wanneer je verdrietig, blij, bang of boos bent?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

2. Kun je het vertellen als je boos, blij, verdrietig of bang bent?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

3. Weet jij wat je moet doen als jij je boos, blij, verdrietig of bang voelt?

Bijvoorbeeld: gevoelens zijn, boos, bang, blij of verdrietig.

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

4. Als jij boos of blij bent, lukt het je dan om rekening te houden met anderen?

Bijvoorbeeld: Kun je tot tien tellen als je boos bent? Of kun je op je beurt wachten als je iets leuks wilt vertellen?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

5. Merk jij dat je je anders gedraagt wanneer je boos bent dan wanneer je bang of blij bent?

Bijvoorbeeld: Merk je dat je weg loopt omdat je bang bent? Of dat je vrolijk wordt omdat je verliefd bent?

☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

6. Raak jij in paniek als dingen anders gaan dan je verwacht?

☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

7. Zoek jij oplossingen als je onrustig of zenuwachtig bent?

Bijvoorbeeld: Probeer je te ontspannen, hulp te vragen of doe je iets anders waardoor je rustiger wordt?

☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

Empathie

8. Kan jij aan anderen zien wanneer zij zich bang, boos, blij of verdrietig voelen?

Bijvoorbeeld: Zeg je het wanneer een ander bang of verlegen is?

☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

9. Houd jij rekening met hoe anderen zich voelen?

Bijvoorbeeld: Troost je anderen weleens en vraag je iemand die alleen staat om mee te doen?

☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

10. Merk jij dat anderen reageren op jouw gedrag?

Bijvoorbeeld: Merk je dat als jij vriendelijk doet, een ander daar blij van kan worden. Merk je dat als jij onaardig doet, een ander daar verdrietig van kan worden?

☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

Sociale vaardigheden

Aangaan en onderhouden van positieve relaties

11. Heb je belangstelling voor leeftijdsgenoten?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

12. Praat je met leeftijdsgenoten en luister je naar hun verhalen?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

13. Vind je het lastig om vragen te stellen of om dingen te vertellen aan je leerkracht?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

14. Kun je voor jezelf opkomen?

Bijvoorbeeld: Laat je het anderen merken als je het ergens niet mee eens bent? Zeg je nee als je iets niet wilt?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

15. Doe je dingen samen met vrienden?

Bijvoorbeeld: Zoek je jouw vrienden op? Chat je met ze op de computer?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

Problemen oplossen

16. Als je een probleem met iemand hebt probeer je dat dan op te lossen?

Bijvoorbeeld: Als je het niet eens bent samen, probeer je daar dan samen uit te komen?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

17. Als je ruzie hebt, vind je het dan lastig om dit op te lossen?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

18. Als je een probleem met de leerkracht hebt, los je dat dan op?

Bijvoorbeeld: Kan jij je goed beheersen? Geef je toe als je iets verkeerd hebt gedaan? Kan je problemen met de leerkracht goed maken of uitpraten?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

Effectief communiceren en zelfstandigheid

19. Als je iets wilt, kun je dat dan zo vragen dat er graag naar jou geluisterd wordt?

Bijvoorbeeld: Vraag je iets op een vriendelijke manier en op het juiste moment?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

20. Vraag jij hulp als je iets niet begrijpt tijdens een les?

Bijvoorbeeld: Vraag je hulp aan anderen, zoals een klasgenoot of de leerkracht bij rekenen, taal of andere vakken als je het niet begrijpt?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

21. Vraag jij wel eens hulp tijdens een les terwijl je het antwoord zelf eigenlijk wel weet?

Bijvoorbeeld: Vraag je weleens hulp bij rekenen, taal of andere vakken terwijl je dit al kan?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

22. Vraag je hulp als je je niet prettig voelt of anderen iets doen dat jij niet fijn vindt?

Bijvoorbeeld: Vraag je hulp als je verdrietig bent of als er over je geroddeld wordt.

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

23. Vraag je wel eens hulp als je iets best zelf kunt oplossen?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

24. Laat je merken dat je naar anderen luistert?

Bijvoorbeeld: Laat je merken dat je luistert door te knikken of een vraag te stellen?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

Besluiten nemen

25. Maak jij je eigen keuzes? Beslis je zelf wat je gaat doen?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

26. Doe je wel eens iets belangrijks zonder na te denken?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

Vaardigheden ten aanzien van het zelf

Zelfbewustzijn en zelfbeeld

27. Weet jij waar je goed in bent?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

28. Weet jij waar je (nog) niet zo goed in bent?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

29. Vind jij het lastig om aan anderen te vertellen waar je goed in bent?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

30. Durf jij te vertellen waar je (nog) niet zo goed in bent?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

31. Kun jij het vertellen als je iets onprettig vindt?

Bijvoorbeeld: als een vriend(in) te veel aandacht vraagt of jij het te druk vindt in de klas?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

32. Kun jij het vertellen als je iets prettig vindt?

Bijvoorbeeld: dat je het fijn vindt om naast een vriend(in) te zitten of dat je het fijn vindt om even rustig alleen te werken?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

33. Denk jij goed/positief over jezelf?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

Geloof in persoonlijke effectiviteit

34. Weet jij wat je kunt doen als je iets wilt bereiken?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

35. Zorgt jou gedrag ervoor dat dingen wel of niet lukken?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

36. Als je iets niet prettig vindt doe je dan zelf iets om het te veranderen?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

Kritisch en creatief denken

37. Heb je een eigen mening?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

38. Geloof jij zomaar alles wat je leest en hoort?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

39. Heb jij wel eens ideeën waar anderen niet zo snel op komen?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

40. Ben je nieuwsgierig? Vind je het leuk om nieuwe dingen te ontdekken?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

Morele vaardigheden

41. Ben jij eerlijk?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

42. Hou jij je aan regels en afspraken?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

43. Vraag jij om uitleg bij regels?

Bijvoorbeeld: Wil je weten waarom je niet mag fietsen op het schoolplein?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

Bijlage 3 Vragenlijst SeoL voor de Hoofdcoach

Naam coach:	Naam kind:
Klas:	Locatie:
Datum:	

Vragenlijst voor de coach

Emotionele vaardigheden

Omgaan met emoties en stress

1. Herkent [naam] zijn/haar gevoelens als je er naar vraagt?

Herkent [naam] zijn/haar gevoelens van verdriet, blijdschap, angst en boosheid als je er naar vraagt?

☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

2. Kan [naam] op eigen initiatief zijn/haar gevoelens onder woorden brengen?

Vertelt [naam] wanneer hij/zij boos, blij, verdrietig of bang is?

☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

3. Kan [naam] adequaat met zijn/haar gevoelens omgaan?

Is [naam] in staat zijn/haar gevoelens van blijheid te delen? Vraagt [naam] steun of troost als hij/zij verdrietig of bang is?

☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

4. Kan [naam] zijn/haar gevoelens beheersen?

Reageert [naam] niet meteen met agressief gedrag als hij/zij boos is? Kan [naam] zijn/haar enthousiasme bedwingen als andere kinderen aan het woord zijn?

☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

5. Merkt [naam] dat zijn/haar gevoelens van invloed zijn op zijn/haar gedrag?

Merkt [naam] dat gevoelens van verliefdheid kunnen leiden tot vrolijk gedrag, dat onzekerheid kan leiden tot teruggetrokken gedrag, dat angst kan leiden tot weglopen?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

6. Blokkeert [naam] of raakt [naam] in paniek in lastige situaties?

Raakt [naam] in paniek als dingen anders lopen dan [naam] had gedacht?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

7. Onderneemt [naam] actie als hij/zij onder druk staat/stress ervaart?

Probeert [naam] stress te verminderen door te ontspannen, hulp te vragen of zelf een oplossing te bedenken?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

Empathie

8. Kan je aan [naam] merken dat hij/zij gevoelens van anderen herkent?

Zegt [naam] dat een ander kind bang of verlegen is?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

9. Houdt [naam] rekening met de gevoelens van anderen?

Troost [naam] andere kinderen? Laat [naam] andere kinderen die alleen staan meespelen?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

10. Merkt [naam] dat zijn/haar gedrag invloed heeft op anderen?

Zie je aan de reactie van [naam] dat hij/zij merkt dat, als hij/zij vriendelijk is, een ander kind daar over het algemeen positief op reageert of dat, als hij/zij boos reageert, een ander kind daar verdrietig van wordt?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

Sociale vaardigheden

Aangaan en onderhouden van positieve relaties

11. Laat [naam] zien dat hij betrokken is bij andere kinderen?

Speelt [naam] samen met andere kinderen? Stelt [naam] vragen aan andere kinderen?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

12. Communiceert [naam] op een prettige manier met andere kinderen?

Is [naam] geïnteresseerd in verhalen van andere kinderen en vertelt hij/zij iets uit zichzelf?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

13. Heeft [naam] moeite om met u te communiceren?

Vindt [naam] het lastig om vragen aan u te stellen of dingen aan u te vertellen?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

14. Kan [naam] op een positieve manier voor zichzelf opkomen?

Laat [naam] het anderen merken als hij/zij het ergens niet mee eens is? Zegt hij/zij nee als hij/zij iets niet wil?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

15. Zoekt [naam] zijn/haar vrienden of klasgenoten actief op? Passend bij de leeftijd?

Besteedt [naam] regelmatig aandacht aan zijn/haar vrienden of klasgenoten?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

Problemen oplossen

16. Als [naam] een probleem met anderen heeft, zoekt hij/zij dan naar oplossingen?

Lost [naam] ruzies op? Als hij/zij gepest wordt, gaat hij/zij dan naar de leerkracht of een klasgenoot? Gaat hij/zij actief op zoek naar mogelijkheden om het probleem op te lossen?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

17. Heeft [naam] moeite om conflicten met andere kinderen adequaat op te lossen?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

18. Als [naam] een probleem met u heeft lost hij/zij die dan met u op?

Beheerst [naam] zich? Geeft hij/zij toe als hij/zij iets verkeerd heeft gedaan? Kan hij/zij problemen met u goed maken of uitpraten?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

Effectief communiceren en zelfstandigheid

19. Uit [naam] zijn wensen op een manier die past bij de situatie?

Vraagt [naam] iets op een beleefde manier en op het juiste moment?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

20. Vraagt [naam] hulp in cognitieve leersituaties als dat nodig is?

Vraagt [naam] hulp aan anderen, zoals een klasgenoot of de leerkracht bij een rekensom als hij/zij het niet begrijpt?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

21. Vraagt [naam] hulp in cognitieve leersituaties als dat **niet** nodig is?

Vraagt [naam] hulp bij rekenen, taal of andere vakken terwijl hij/zij dit al kan?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

22. Vraagt [naam] hulp in sociaal-emotionele situaties als dat nodig is?

Vraagt [naam] hulp als hij/zij gepest wordt of als er over hem/haar geroddeld wordt?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

23. Vraagt [naam] hulp in sociaal-emotionele situaties als dat **niet** nodig is?

Roept [naam] snel de hulp van de leerkracht in als kinderen hem/haar lastig vallen, terwijl hij/zij goed voor zichzelf kan opkomen?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

24. Luistert [naam] op een actieve manier naar anderen?

Laat [naam] non-verbaal zien dat hij/zij luistert, bijvoorbeeld door te knikken? Stelt [naam] vragen als hij/zij iets niet begrijpt of meer wil weten, geeft hij/zij feedback als dat nodig is?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

Besluiten nemen

25. Neemt [naam] zelfstandig besluiten?

Kan [naam] zelf keuzes maken? Kiest hij/zij zelfstandig een taak uit?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

26. Neemt [naam] ondoordacht besluiten?

Denkt [naam] niet na voordat hij/zij een besluit neemt?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

Vaardigheden ten aanzien van het zelf

Zelfbewustzijn en zelfbeeld

27. Laat [naam] in woorden of gedrag zien dat hij/zij zijn/haar sterke kanten herkent?

Bijvoorbeeld doordat [naam] een andere leerling helpt bij het maken van een rekensom?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

28. Laat [naam] in woorden of gedrag zien dat hij/zij zijn/haar minder sterke kanten herkent?

Bijvoorbeeld door niet de beurt te willen krijgen met lezen omdat hij/zij dit niet zo goed kan?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

29. Vindt [naam] het moeilijk om zijn/haar sterke kanten te benoemen?

Vind [naam] het moeilijk om te zeggen dat hij/zij goed kan voetballen of goed kan samenwerken?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

30. Benoemt [naam] zijn/haar minder sterke kanten?

Zegt [naam] dat hij/zij niet goed kan dansen, het lastig vindt om vrienden te maken of het moeilijk vindt om dingen met anderen te doen?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

31. Geeft [naam] aan wanneer hij/zij onder druk staat?

Kan [naam] aangeven wanneer een vriend(in) te veel aandacht vraagt of het te druk is in de klas?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

32. Kan [naam] benoemen wat hij/zij prettig vindt?

Geeft [naam] aan dat hij/zij graag naast een bepaald vriendje zit? Geeft hij/zij aan dat hij het fijn vindt om even in alle rust te werken?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

33. Praat [naam] positief over zichzelf?

Laat [naam] blijken dat hij/zij iets leuk vindt aan zichzelf of van zichzelf vindt dat hij/zij iets goed kan?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

Geloof in persoonlijke effectiviteit

34. Stuurt [naam] zijn/haar eigen gedrag?

Onderneemt [naam] acties om zijn/haar gedrag te veranderen als dat nodig is en wacht hij/zij niet alleen op acties van anderen?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

35. Neemt [naam] verantwoording voor zijn/haar eigen gedrag?

Weet [naam] dat het door zijn/haar gedrag komt wanneer dingen wel of niet lukken?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

36. Neemt [naam] initiatief om een onaangename situatie te veranderen?

Neemt [naam] initiatieven om aan te sluiten bij andere kinderen als hij/zij alleen staat of alleen speelt en dit niet fijn vindt?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

Kritisch en creatief denken

37. Denkt [naam] zelfstandig?

Heeft [naam] een eigen mening en durft hij/zij die te geven? Houdt [naam] vast aan zijn/haar mening, ook als de meerderheid een andere mening heeft?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

38. Neemt [naam] kennis voor waar aan zonder kritisch na te denken?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

39. Heeft [naam] verrassende ideeën?

Heeft [naam] 'out of the box' ideeën? Heeft hij/zij ideeën die niet overeenkomen met de meerderheid, alternatieve ideeën waar anderen niet zo snel op komen?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

40. Is [naam] nieuwsgierig?

Stelt [naam] veel vragen? Wil hij/zij onderwerpen tot in de details weten? Gaat hij/zij op onderzoek uit om dingen te ontdekken?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

Morele vaardigheden

41. Is [naam] eerlijk?

Geeft [naam] toe als hij/zij iets verkeerd heeft gedaan?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

42. Houdt [naam] zich aan regels en afspraken?

Als de afspraak is dat het stil in de klas is als de leraar zijn hand omhoog steekt, luistert [naam] daar dan naar?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

43. Vraagt [naam] om uitleg bij regels?

Vraagt [naam] waarom hij/zij niet mag fietsen op het schoolplein?

- ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Regelmatig ☐ Vaak

Bijlage 4 Leerlingenprofiel

Leerlingenprofiel

Naam leerling:

.....

Leeftijd:

.....

Geslacht:

M / V

Nationaliteit:

.....

Klas:

.....

Interesses:

.....

.....

.....

Bijzonderheden:

.....

.....

.....

Draaiboek

Leerlingenvolgsysteem SeoL

In dit draaiboek vindt u achtergrondinformatie over het SeoL leerlingenvolgsysteem, informatie over de afname van de vragenlijsten inclusief stappenplan, informatie over de verwerking van de vragenlijsten en informatie over het retour zenden van de documenten.

Envelop

Elke locatie (Eindhoven, Oss en Den Bosch) heeft een envelop ontvangen. Hieronder wordt nader toegelicht wat er per locatie in de envelop zit.

Eindhoven

- 25 aantal vragenlijsten over de leerling die door hoofdcoach worden ingevuld
- 25 aantal vragenlijsten over de leerling die de leerling zelf invult
- 25 aantal formulieren over het leerlingenprofiel

Oss

- 31 aantal vragenlijsten over de leerling die door de hoofdcoach worden ingevuld
- 31 aantal vragenlijsten over de leerling die de leerling zelf invult
- 31 aantal formulieren over het leerlingenprofiel

Den Bosch

- 31 aantal vragenlijsten over de leerlingen die door de hoofdcoach worden ingevuld
- 31 aantal vragenlijsten over de leerling die de leerling zelf invult
- 31 aantal formulieren over het leerlingenprofiel

Per locatie dient de envelop inclusief alle *ingevulde* formulieren retour gezonden te worden naar het volgende adres:

L. Buurkes
Dr. Benthemstraat 10-14
7514 CM Enschede

Vanaf de volgende pagina kunt u informatie lezen over de vragenlijst en het leerlingenprofiel die voor het onderzoek gebruikt gaat worden.

Vragenlijst en Leerlingenprofiel

Toelichting vragenlijst

Achtergrond SeoL

Kinderen ontwikkelen in hun eigen tempo hun sociaal-emotionele vaardigheden. Met het SeoL leerlingenvolgsysteem van Leefstijl kan er een duidelijk beeld worden verkregen van de ontwikkeling van deze vaardigheden. In het leerlingenvolgsysteem SeoL kan er ingevoerd worden welke sociaal-emotionele vaardigheden nog versterkt moeten worden op basis van de normering en de coach zijn/haar oordeel. Tot slot helpt het leerlingenvolgsysteem SeoL bij de keuze van passende acties om de vaardigheden te versterken.

Hoe werkt SeoL?

Het leerlingenvolgsysteem SeoL bestaat uit 43 vragen over emotionele, sociale en morele vaardigheden en de vaardigheden ten aanzien van het zelfbeeld van de leerling. De vragen worden gescoord op basis van een vijfpuntenschaal. Hieronder is de vijfpuntenschaal weergegeven die in de vragenlijst wordt gehanteerd:

- Helemaal mee oneens
- Mee oneens
- Neutraal
- Mee eens
- Helemaal mee eens

De vragenlijst is afgestemd op de doelgroep en is te gebruiken vanaf groep 5 van de basisschool. Er zijn twee soorten vragenlijsten. Eén vragenlijst over de leerling die ingevuld dient te worden door de coach en één vragenlijst over de leerling die ingevuld dient te worden door de leerling zelf. Per leerling ontstaan er dus twee vragenlijsten. Deze dienen aan elkaar geniet te worden.

Afname vragenlijst

De vragenlijst dient schriftelijk afgenomen te worden bij alle kinderen van de Ruud van Nistelrooy Academy door de hoofdcoaches van de desbetreffende locatie. Het is belangrijk dat de naam van zowel de hoofdcoach als de leerling op de vragenlijst genoteerd staan. De vragenlijst wordt in één keer afgenomen. Dit is van belang voor de betrouwbaarheid: factoren van buitenaf kunnen bij afname in twee of meer etappes invloed hebben op de betrouwbaarheid van de resultaten. Hieronder volgt een stappenplan voor de coach dat gevolgd dient te worden bij de afname van de vragenlijst:

Stap 1: Zorg dat het kind in een rustige omgeving zit waar hij of zij zo min mogelijk afleiding heeft.

Stap 2: Zorg dat alle gegevens bovenaan het formulier zijn ingevuld: de naam van zowel de coach als het kind, de locatie en de datum.

Stap 3: Laat de leerling de vragenlijst invullen.

Stap 4: Begeleidt de leerling hierbij waar nodig. Wanneer een vraag onduidelijk is voor de leerling mag de coach toelichting geven op de vraag. Er mogen ook voorbeelden gegeven worden die relevant zijn om de vraag te begrijpen. Let hierbij op of de uitleg niet suggestief is.

Stap 5: Loop de vragenlijst nog een keer goed na en kijk of elke vraag is ingevuld.

Stap 6: Vul ook zelf de vragenlijst in over de leerling. Deze stap kan ook op een ander tijdstip.

Stap 7: Niet de twee vragenlijsten aan elkaar.

Verwerking vragenlijst

De resultaten worden door ons verwerkt en geanalyseerd.

Leerlingenprofiel

Naast deze vragenlijst zouden wij graag per kind een profiel willen ontvangen, het leerlingenprofiel. Dit document is ook voor alle leerlingen per locatie bijgevoegd in de envelop. Dit leerlingenprofiel dient door de hoofdcoach ingevuld te worden die ook de vragenlijst over de leerling invult. Daarna dient dit leerlingenprofiel toegevoegd te worden bij de twee vragenlijsten.

Retour sturen

Uiteindelijk zijn er per leerling 3 formulieren die aan elkaar geniet zijn. Eén vragenlijst die de hoofdcoach heeft ingevuld over de leerling, één vragenlijst die de leerling zelf heeft ingevuld en één leerlingenprofiel. Wanneer alle 3 formulieren per leerling zijn ingevuld dienen deze per locatie retour te worden gestuurd naar het volgende adres:

L. Buurkes
Dr. Benthemstraat 10-14
7514 CM Enschede

Contact

Mochten er toch vragen zijn dan zijn wij bereikbaar op de volgende nummers (mailen mag uiteraard ook):

Lisa Buurkes: 0648798900
Sophie Diepemaat: 0641716213

Dankbetuiging

Wij willen alle coaches en betrokkenen alvast bedanken voor de medewerking!