




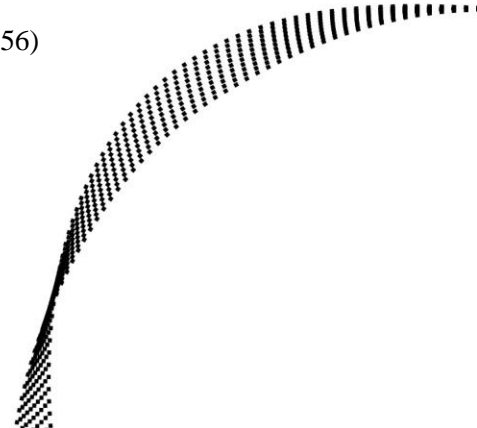
# BACHERLORTHESIS ONDERWIJSKUNDE

Universiteit Twente, Faculteit Gedragwetenschappen

*Ontwikkeling van sociale competenties: de invloed van het  
programma van de Ruud van Nistelrooy Academy en de rol  
van de school*



Naam:	Laura Poelman (s1002856)
Eerste begeleider:	Dr. J.M. Voogt
Tweede begeleider:	Prof. Dr. J.M. Pieters
Datum:	8 augustus 2013





## **Ontwikkeling van sociale competenties: de invloed van het programma van de Ruud van Nistelrooy Academy en de rol van de school**

**Laura Poelman**

s1002856

*Bacheloropdracht Onderwijskunde  
Dr. J.M. Voogt en Prof. Dr. J.M. Pieters  
Faculteit Gedragwetenschappen  
Universiteit Twente*

### **Samenvatting**

Dit artikel beschrijft een onderzoek dat zich richt op de sociale competenties van kinderen op de Ruud van Nistelrooy Academy. De Ruud van Nistelrooy Academy is een organisatie die zich focust op het bieden van kansen aan kinderen uit een sociaal zwakke omgeving. In dit onderzoek is nagegaan hoe sociale competenties van kinderen op de academy gedurende een jaar veranderen. Hierbij is data verzameld middels kwantitatief en kwalitatief onderzoek. Om de sociale competenties van de kinderen te meten is er voor gekozen om een vragenlijst af te nemen bij aanvang van de academy en het afnemen van dezelfde vragenlijst aan het eind van het academy-jaar. De vragenlijsten zijn door de kinderen van de academy en de hoofdcoaches per groep ingevuld. Daarnaast zijn er interviews gehouden met de interne begeleiders van de scholen die partners zijn van de academy en met kinderen die al deel hebben genomen aan het programma van de academy. Op deze manier is de rol van de school bij het onderhouden van de sociale competenties ter sprake gekomen. Uit de resultaten blijkt dat er op een aantal schalen significante verschillen zijn. Hierbij is tevens op locatieniveau gekeken op welke schalen er significante verschillen zijn. De significantie verschillen zijn veelal positief, wat betekent dat er voor deze schalen op de eindmeting significant hoger is gescoord dan bij de beginmeting. De interne begeleiders geven aan positieve veranderingen te zien in de competenties bij de kinderen die deel hebben genomen aan het programma van de academy. Tot slot geven kinderen, die al hebben deelgenomen aan het programma, aan dat zij zich verbonden voelen met de academy en zich positief hebben ontwikkeld door de academy.

### **1 Inleiding<sup>1</sup>**

De Ruud van Nistelrooy Academy (RvN-A) is een organisatie die zich richt op het bieden van kansen en het ontwikkelen van talenten voor kinderen van negen tot en met twaalf jaar. De kinderen die naar de academy gaan komen veelal uit een sociaal zwakke omgeving, waardoor de kinderen minder kansen hebben om op persoonlijk gebied en op sociaal-emotioneel gebied tot ontwikkeling te komen.

De academy is in 2009 opgericht en in 2010 van start gegaan. In het eerste schooljaar heeft de academy ongeveer vijftig kinderen bereikt en in het tweede jaar is dit aantal verdubbeld. Momenteel zijn er rond de negentig kinderen actief op de academy. De organisatie telt een aantal betaalde medewerkers (zoals onderwijskundigen en ervaren leerkrachten) en bestaat daarnaast uit tientallen vrijwilligers (met name studenten). De academy is momenteel actief in Oss, Eindhoven en Den Bosch en in het schooljaar 2013-2014 wordt de academy uitgebreid naar Enschede. De kinderen komen gedurende één schooljaar één middag, van 15.00 tot 18.30 uur, in de week bij de academy en zijn afkomstig van basisscholen die partners zijn met de academy. De kinderen worden opgehaald van school door de begeleiders en wandelen vervolgens samen naar de locatie, waar een afwisselend programma wordt aangeboden.

De academy gelooft dat alle kinderen een toekomst hebben, maar dat sommige kinderen hierbij extra steun en kansen nodig hebben. De academy helpt deze kinderen hierbij door te werken aan de ontwikkeling van de kinderen middels het werken aan en opdoen van sociale competenties, zoals sociale redzaamheid, weerbaarheid, omgangsvormen, sociaal inzicht, empathisch vermogen en

---

<sup>1</sup> Met dank aan Dr. J. M. Voogt en Prof. Dr. J. M. Pieters van de vakgroep onderwijskunde voor de begeleiding van dit onderzoek.

zelfvertrouwen. Op deze manier biedt de academy een kans tot het vormen van een stevige basis voor het kind om zich in te ontplooien. De academy focust hierbij op de zaken waar een kind goed in is en zorgt dat het kind zich op een veilige manier kan ontwikkelen en de sociale competenties eigen kan maken. Het doel van de academy is het zorgen dat het kind na een jaar deelname op de academy meer zelfvertrouwen heeft dan bij aanvang, in zichzelf gelooft, kan samenwerken en respect heeft voor anderen.

In het schooljaar 2012-2013 is er door vier studenten onderzoek uitgevoerd in het kader van een bacheloropdracht, waarbij er een evaluatie van de activiteiten van de academy is uitgevoerd. Buurkes (2013) en Diepemaat (2013) hebben een beginmeting uitgevoerd, om te kijken in hoeverre de sociale competenties bij het kind bij aanvang van de academy al zijn ontwikkeld. Hollan (2013) vervolgde het onderzoek door te kijken wat de werkzame factoren van het programma zijn.

Het doel van dit onderzoek is het meten van de veranderingen in sociale competenties bij het kind dat deelneemt aan het programma van de RvN-A. Daarnaast wordt in dit onderzoek ook gekeken naar de rol van de school in de bijdrage bij het onderhouden van de sociale competenties. Het kind brengt een groot gedeelte van zijn tijd door op school en daarom is het belangrijk dat de school bij kan dragen in het onderhouden van de sociale competenties.

Met de resultaten van de onderzoeken kan de academy mogelijk het programma aanpassen en versterken en zich hierdoor ontwikkelen op punten waar dat nodig is. Ook krijgt de academy door dit onderzoek inzicht in de effecten van de academy, wat belangrijk is voor het verder ontwikkelen van het programma en ten goede komt aan de ontwikkeling en versterking van de sociale competenties van de kinderen.

## 2 Theoretisch kader<sup>2</sup>

### 2.1 Omgevingsfactoren

De kinderen die naar de academy gaan zitten in de middenkindertijd<sup>3</sup> en deze wordt gekenmerkt door de grote groeiende invloed van de omgeving van het kind (Erikson, 1997). De omgeving van het kind heeft dus invloed op de ontwikkeling van het kind. Bronfenbrenner (1979) heeft op basis hiervan een sociaal ecologisch model ontwikkeld, dat zich richt op de verhoudingen tussen het individu, omgeving en persoonsontwikkeling. Bronfenbrenner (1979) stelt dat de componenten ouders, school en vriendengroep de meeste invloed uitoefenen op het kind en dat deze componenten afhankelijk zijn van invloeden van andere lagen. Het kind wordt hierdoor in zijn omgeving gevormd. Dit is als uitgangspunt genomen voor dit onderzoek, waarbij de omgevingsfactor 'school' is onderzocht. De school heeft namelijk steeds meer invloed op de ontwikkeling van het kind gekregen. Ten Dam (2002) stelt dat een van de belangrijkste taken van het onderwijs het stimuleren van sociale competenties is, zodat het kind zich kan voorbereiden om volwaardig te kunnen participeren in de samenleving. De school heeft de opdracht om aan deze taak van het onderwijs te voldoen, naast het vaardig maken van schoolse prestaties. De leerkracht staat hierbij centraal, aangezien deze in verbinding staat met het kind, ouders, vriendjes van kinderen en de school. De leerkracht moet een verbinding aangaan met het kind, want het kind zoekt buiten het gezin, in de school, ook een relatie waarin hij vertrouwen kan krijgen en iemand heeft om op terug te vallen (Tsai & Cheney, 2011).

### 2.2 Sociale competenties

Voor de kinderen op de academy is het van belang te werken aan de sociale competenties, aangezien de kinderen uit de sociaal zwakke omgeving vaak niet meer in zichzelf geloven en daardoor het gevaar volgens de RvN-A bestaat dat een kind uit deze situatie de verwachtingen over zichzelf en het leven naar beneden bijstelt.

---

<sup>2</sup> Een uitgebreidere beschrijving van het theoretisch kader is op te vragen bij de auteur (l.poelman@student.utwente.nl).

<sup>3</sup> Met de middenkindertijd wordt in de literatuur (o.a. Erikson, 1997) kinderen in de leeftijdscategorie van zes tot en met twaalf jaar aangeduid.

De sociale competenties worden door Ten Dam, Volman, Westerbeek, Wolfgram en Ledoux (2003) gedefinieerd als competenties die nodig zijn voor interactie tussen het individu en anderen, in de context van eisen en verwachtingen die gesteld worden op sociaal gebied. De sociale competenties zijn volgens Ten Dam et al. (2003) onder andere te splitsen in interpersoonlijke en intrapersoonlijke competenties. De Wereldgezondheidsorganisatie, WHO, (2002) maakt tevens een splitsing tussen interpersoonlijke en intrapersoonlijke competenties en noemen dit 'life skills' en verstaan 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'. De sociale competenties worden besproken aan de hand van de WHO (1997; 2002; 2010).

#### *Interpersoonlijke competenties*

Interpersoonlijke competenties zijn gericht op het omgaan met anderen (Ten Dam et al., 2003).

De WHO (1997; 2002; 2010) verstaan de volgende kernvaardigheden onder interpersoonlijke competenties: het aangaan en onderhouden van positieve relaties, omgaan met emoties en stress, effectief communiceren en zelfstandigheid en empathie.

Bij het aangaan en onderhouden van positieve relaties gaat het om het vermogen om relaties met anderen aan te gaan en te onderhouden op een positieve manier (Buurkes, 2013). Betrokkenheid en emotionele openheid staan hierbij centraal. Hierbij is contacten leggen met anderen, betrokkenheid tonen en verantwoordelijkheid kunnen nemen belangrijk (Diepemaat, 2013). Uit het onderzoek van Hollan (2013), blijkt dat deze competenties als belangrijk worden geacht op de RvN-A doordat ze het belangrijk vinden dat er op een respectvolle en begripvolle manier wordt gecommuniceerd zodat kinderen op deze manier leren om positieve relaties aan te gaan.

Onder effectief communiceren en zelfstandigheid valt het vermogen om als individu zich zowel verbaal als non-verbaal te kunnen uiten op manieren die passend zijn binnen de cultuur en verschillende situaties (Buurkes, 2013). Het individu is hierbij in staat om meningen, wensen, behoeften en angsten te uiten en advies te vragen indien dit nodig is (WHO, 1997; 2002; 2010). Het effectief communiceren en de zelfstandigheid is van belang voor het zelfvertrouwen en de binding van het kind op de RvN-A met anderen (Hollan, 2013).

Onder empathie valt het inlevingsvermogen: het individu moet zich kunnen voorstellen hoe het leven voor anderen is. Het individu kan bij empathie anderen beter begrijpen en leert wat het effect van bepaalde gedragingen is in de sociale context (WHO, 1997; 2002; 2010). Het gaat hierbij om het kunnen verplaatsen in een ander, andermans gevoelens proberen te begrijpen en verschillen in gevoelens tussen jezelf en anderen respecteren (Diepemaat, 2013).

In Tabel 1 is een overzicht gepresenteerd om de interpersoonlijke competenties te verduidelijken. Dit is gebeurd aan de hand van de kerncompetenties volgens de WHO (1997; 2002; 2010) met bijbehorende vaardigheden en competenties.

Tabel 1

#### *Indeling interpersoonlijke competenties met bijbehorende vaardigheden*

<b><i>Aangaan en onderhouden van positieve relaties</i></b>	<b><i>Effectief communiceren</i></b>	<b><i>Empathie</i></b>
Betrokkenheid bij anderen	Sociaal communicatieve vaardigheden	Van perspectief kunnen wisselen
Vertrouwen in anderen	Communicatief handelen	Kennis van sociale regels en omgangsvormen
Anderen respecteren	Oplossingsgericht handelen	Inzicht in anderen
Dialogoog met anderen willen aangaan	Om raad vragen	Inzicht in het effect van het eigen handelen op anderen
Verantwoordelijkheid willen nemen voor relaties met anderen		

*Intrapersoonlijke competenties*

Bij intrapersoonlijke competenties gaat het om de competenties die het individu moet bezitten om deel te kunnen nemen in de samenleving (Ten Dam et al., 2003). De WHO (1997; 2002; 2010) verstaan de volgende kernvaardigheden onder intrapersoonlijke competenties: omgaan met emoties en stress, problemen oplossen, besluiten nemen, zelfbewustzijn en zelfbeeld, kritisch en creatief denken en geloof in persoonlijke effectiviteit.

Bij het omgaan met emoties en stress vallen volgens Buurkes (2013) vaardigheden die er voor zorgen dat het individu emoties van anderen herkent, bewust is hoe emoties gedrag van anderen kan beïnvloeden en op een adequate manier op emoties kan reageren. Hierbij is het begrip zelfregulatie van belang. Om de zelfregulatie van het kind te verhogen is het belangrijk dat het kind zich in een veilige en rustige omgeving bevindt (Hollan, 2013).

Bij problemen oplossen gaat het om het hebben van een vaardigheid om op een structurele wijze om te gaan met problemen in het leven (WHO, 1997; 2002; 2010). Bij het nemen van besluiten gaat het er om dat het individu in staat is om mogelijke opties met effecten af te wegen en hieruit besluiten kan maken (WHO, 1997; 2002; 2010).

Het zelfbewustzijn en zelfbeeld omvat een positieve en negatieve evaluatie van jezelf (WHO, 1997; 2001; 2010). Buurkes (2013) stelt dat het hebben van deze competentie inhoudt dat het individu verschillende aspecten van zichzelf kan herkennen, zoals karakter, zwakheden, sterke kanten, verlangens en afkeer. Het zelfbeeld ontwikkelt het kind door middel van motorische vaardigheden, waarbij het kind steeds weer positieve, succesvolle en afwisselende bewegingservaringen op doet (Hollan, 2013). Door een positief zelfbeeld leert het kind kennis maken met zichzelf en kan competenties zoals problemen oplossen en besluiten nemen ontwikkelen.

De competentie kritisch en creatief denken zorgt ervoor dat het individu in staat is om adaptief en flexibel te reageren in het dagelijks leven (WHO, 1997; 2002; 2010).

Het geloof in de eigen mogelijkheden en vaardigheden zorgt ervoor dat het individu handeldwijzen kan organiseren en uitvoeren die nodig zijn om toekomstige situaties het hoofd te bieden (WHO, 1997; 2002; 2010). Het zelfvertrouwen is nodig om situaties het hoofd te bieden (WHO, 1997; 2002; 2010). Het zelfvertrouwen is manipuleerbaar en taakspecifiek (Buurkes, 2013) en legt daarom vaak een basis voor het opdoen van andere competenties. Het zelfvertrouwen van een kind wordt verkregen door het kind taken te laten uitvoeren waar ze goed in zijn, nieuwe doelen te stellen (ook bij mislukking) en het krijgen van complimenten van anderen (Hollan, 2013). Door zelfvertrouwen kan het kind richting geven aan zijn eigen ontwikkeling en eigen identiteit, in wisselwerking met de omgeving.

In Tabel 2 is een overzicht gepresenteerd om de intrapersoonlijke competenties te verduidelijken. Dit is gebeurd aan de hand van de kerncompetenties volgens de WHO (1997; 2002; 2010) met bijbehorende vaardigheden en competenties.

Tabel 2

*Indeling intrapersoonlijke competenties met bijbehorende vaardigheden*

<i>Omgaan met emoties en stress</i>	<i>Problemen oplossen en besluiten nemen</i>	<i>Zelfbewustzijn en zelfbeeld</i>	<i>Kritisch en creatief denken</i>	<i>Geloof in persoonlijke effectiviteit</i>
Zelfregulatie (zoals zelfcontrole en zelfdiscipline)	Zelfkennis	Zelfevaluatie	Kritisch inzicht in jezelf	Zelfvertrouwen
Regulering van emoties	Verantwoordelijkheid willen nemen voor eigen handelen	Eigen koers durven varen	Beïnvloeding van gedrag kunnen herkennen	Kunnen oordelen over jezelf
Emoties onderhouden		Zelfrespect		Zelfrespect
		Zelfvertrouwen		

### 2.3 School en sociale competenties

De invloed van de school op de sociale competenties van het kind wordt bepaald door drie variabelen: klassenomgeving en schoolklimaat, het handelen van de leerkracht en het educatief partnerschap.

Uit het onderzoek van Hollan (2013) blijkt dat een veilige omgeving voor het kind een voorwaarde is voor het ontwikkelen van sociale competenties. Deze veilige omgeving moet ook terug te zien zijn op school. Smit, Sluiter en Driessen (2006) bieden een aantal factoren aan die een belangrijke rol spelen bij het creëren van een positieve klassenomgeving en schoolklimaat. Als eerst moet er vertrouwen zijn in de school, door zowel het kind, als de ouders en de leerkrachten. Daarnaast moet er sociale binding zijn tussen deze groepen, waarbij dezelfde visie moet worden gehanteerd en er sprake moet zijn van gedeelde verantwoordelijkheid. Belangrijk hierbij is dat de school een uitnodigende, open houding heeft, want dit versterkt de betrokkenheid van ouders bij de school en zorgt ervoor dat het kind zich veiliger voelt binnen een school en zich hierdoor beter kan ontwikkelen.

De leerkracht staat centraal bij het ontwikkelen van een veilige omgeving voor het kind. De relatie tussen leerkracht en kind moet positief zijn, want als de relatie tussen leerkracht en kind niet goed verloopt, zorgt dit er voor dat er een negatieve houding van het kind komt tegenover school (Hamre & Pianta, 2001). Een goede relatie tussen leerkracht en leerling biedt kansen bij het kind om zijn sociale competenties te ontwikkelen (Tsai & Cheney, 2011).

Tot slot is educatief partnerschap een variabele die invloed uitoefent in de school op het kind, waarbij het gaat om partnerschap tussen ouders en school. Educatief partnerschap heeft als doel het leren, motiveren en de ontwikkeling van het kind bevorderen (Smit et al., 2006). Om dit tussen school en ouders samen goed te laten verlopen is het belangrijk dat de school ook weet heeft van de thuissituatie van het kind en de thuissituatie weet heeft van wat er op school gebeurd (Smit et al., 2006). Op deze manier kan het educatief partnerschap ontwikkeld worden, wat van belang is voor het kind, aangezien ouders een grote invloed hebben op de sociale competenties en schoolse prestaties van hun kind (Fan & Chen, 2001; Desforges & Abouchaar, 2003; Fantuzzo et al., 2004; Hoover-Dempsey et al., 2005; Smit et al., 2006).

### 2.4 Onderzoeksvraag

Dit onderzoek richt zich op de veranderingen van de sociale competenties van kinderen die deelnemen aan het programma van de Ruud van Nistelrooy Academy en de rol van de school bij het onderhouden van de sociale competenties. De volgende twee onderzoeksvragen komen hieruit voort:

- *Hoe veranderen de interpersoonlijke en intrapersonlijke competenties van het kind dat een jaar deelgenomen heeft aan het programma van de Ruud van Nistelrooy Academy?*
- *Hoe draagt de school bij om de interpersoonlijke en intrapersonlijke competenties te onderhouden bij het kind?*

Bij deze onderzoeksvraag zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Hoe veranderen de sociale competenties van het kind dat deelneemt aan het programma van de Ruud van Nistelrooy Academy?
2. Op welke manier kan de school de sociale competenties van het kind onderhouden?
3. Wat waren voor het kind, dat al heeft deelgenomen aan het programma van de Ruud van Nistelrooy Academy, werkzame factoren van het programma?

De eerste deelvraag richt zich op het kijken naar de verandering in de sociale competenties van het kind. Dit gebeurt middels een begin- en eindmeting. Buurkes (2013) en Diepemaat (2013) hebben de beginmeting uitgevoerd. Bij deze deelvraag worden de gegevens van de eindmeting gepresenteerd en geanalyseerd samen met de beginmeting. Uit de resultaten van de beginmeting bleek dat de kinderen zichzelf hoger beoordelen dan de beoordeling die de coach aan het kind geeft. Diepemaat (2013) geeft aan dat de kinderen zichzelf kunnen overschatten, aangezien de kinderen met gedragsproblemen vaak onvoldoende in staat zijn om zichzelf te beoordelen en daardoor hun vermogens vaak overschatten. Door deze overschatting zal het kind een niet waarheidsgetrouw beeld over zichzelf schetsen. Er wordt verwacht dat er significante verschillen zijn tussen de begin- en eindmeting. Hierbij wordt verwacht

dat de kinderen in de eindmeting zichzelf lager schatten dan bij de beginmeting op de verschillende sociale competenties, doordat de kinderen een jaar lang intensief bezig zijn geweest met zichzelf en zichzelf wellicht in de eindmeting realistischer en waarheidsgetrouwe kunnen beoordelen dan bij de beginmeting.

De tweede deelvraag richt zich op de rol van de school. Bij deze deelvraag wordt er gekeken hoe de school bij kan dragen bij het onderhouden van de sociale competenties van het kind dat deel heeft genomen aan het programma van de RvN-A. Er wordt verwacht dat de school veel bijdraagt aan de ontwikkeling van de sociale competenties van het kind, aangezien het kind een groot gedeelte van zijn tijd op school doorbrengt en de school hiernaar bewust handelt.

Tot slot richt de derde deelvraag zich op de werkzame factoren van het programma van de RvN-A. Bij deze deelvraag worden de gegevens gepresenteerd van kinderen die vorig jaar schooljaar (schooljaar 2011-2012) deel hebben genomen aan het programma van de RvN-A. Hierbij wordt er verwacht dat de kinderen de RvN-A als een belangrijk onderdeel zien, gedurende het schooljaar dat ze hebben deelgenomen.

### **3 Methode**

Het onderzoek bestaat uit een kwalitatief onderzoek en een kwantitatief onderzoek. Om een eerste indruk te krijgen van de academy is er voor de gegevensverzameling een informele observatie uitgevoerd, waardoor er voor de gegevensverzameling al in aanraking is gekomen met de sfeer op de academy.

#### **3.1 Respondenten**

De RvN-A heeft zes locaties verdeeld over Oss, Den Bosch en Eindhoven. Het onderzoek is uitgevoerd met kinderen en coaches van de Ruud van Nistelrooy Academy en de interne begeleiders van de basisschool.

Bij de beginmeting (zie Buurkes 2013; Diepemaat, 2013) zijn de vragenlijsten in totaal bij 81 kinderen van de academy afgenomen en bij de zes hoofdcoaches (per locatie is er één hoofdcoach). Bij de eindmeting zijn de vragenlijsten in totaal bij 71 kinderen van de academy afgenomen en bij de zes hoofdcoaches. De kinderen hebben een leeftijd variërend van acht tot en met twaalf jaar.

Er zijn zeven interne begeleiders geïnterviewd die gekoppeld waren aan zes scholen. Per school is er een interview gehouden met één interne begeleider, met uitzondering van een school in Eindhoven.

Daarnaast is er met acht kinderen, die in het schooljaar 2011-2012 hebben deelgenomen aan het programma van de RvN-A, een interview gehouden. Alle geïnterviewde kinderen zijn afkomstig uit één groep: Eindhoven Tongelre. De kinderen hebben de leeftijd variërend van elf tot en met dertien jaar.

#### **3.2 Variabelen en instrumenten**

##### *Vragenlijst*

De eindmeting betreft het meten van de sociale competenties van de kinderen. Hierbij is er gebruik gemaakt van een bestaand instrument, namelijk het 'leerlingvolgsysteem SeoL', wat een methode is van uitgeverij Edu'Actief uit het jaar 2010. Het instrument is zowel bij de kinderen als bij de coaches afgenomen en bestaat dus uit twee delen. Het instrument heeft als doel het vormen van een beeld van de sociale competenties van het kind en te kijken naar de verandering hierin in een jaar tijd.

Beide vragenlijsten behandelen dezelfde items, echter zijn deze per doelgroep anders geformuleerd. Het instrument is onderverdeeld in emotionele, sociale vaardigheden en vaardigheden ten aanzien van het zelf, die in de verschillende inter- en intrapersonlijke competenties gesplitst kunnen worden. In totaal bevat het instrument 43 stellingen en wordt er gescoord op een vijfpunts-Likertschaal. Er kan gekozen worden voor een waarde van één (nooit), twee (zelden), drie (soms), vier (regelmatig) of vijf (vaak). Twee vragen zijn uit de vragenlijst verwijderd, aangezien deze zich specifiek op de cognitieve vaardigheden in de klas van het kind richten (vraag 20 en vraag 21 uit de vragenlijst), wat betekent dat het instrument in totaal 41 stellingen bevat. De vragenlijst kan gebruikt worden voor kinderen vanaf groep vijf en is afgestemd op de doelgroep. In Tabel 3 is de indeling van



de sociale competenties gepresenteerd, op basis van het instrument SeoL. De vragen die zijn verwijderd behoorden onder de competentie ‘Effectief communiceren’.

Naast het instrument SeoL is er door Buurkes (2013) en Diepemaat (2013) een leerlingenprofiel ontwikkeld, die de volgende gegevens bevat: naam leerling, leeftijd, geslacht, nationaliteit, groep, interesses en bijzonderheden. Dit leerlingenprofiel is gemaakt om inzicht te krijgen in de achtergrond van de kinderen. In dit onderzoek is hier niet op gedifferentieerd.

Tabel 3

*Schema interpersoonlijke en intrapersonlijke competenties instrument SeoL*

<b>Emotionele vaardigheden (N=10)</b>	<b>Sociale vaardigheden (N=14)</b>	<b>Vaardigheden ten aanzien van het zelf (N=17)</b>
Omgaan met emotie en stress (N=7)	Aangaan en onderhouden van positieve relaties (N=5)	Zelfbewustzijn en zelfbeeld (N=7)
Empathie (N=3)	Problemen oplossen en besluiten nemen (N=5)	Geloof in persoonlijke effectiviteit (N=3)
	Effectief communiceren (N=4)	Kritisch en creatief denken (N=4)
		Morele vaardigheden (N=3)

Om een duidelijk beeld te geven van de vragenlijsten is in Tabel 4 per interpersoonlijke en intrapersonlijke competentie een voorbeeldvraag weergegeven.

Tabel 4

*Voorbeeldvragen SeoL per competentie*

<b>Competentie</b>	<b>Voorbeeldvraag</b>
<i>Interpersoonlijke competenties</i>	
Aangaan en onderhouden van positieve relaties	Doe je dingen samen met je vrienden?
Effectief communiceren	Als je iets wilt, kun je dat dan zo vragen dat er graag naar jou geluisterd wordt?
Empathie	Houd jij rekening met hoe anderen zich voelen?
<i>Intrapersonlijke competenties</i>	
Omgaan met emoties en stress	Weet jij wanneer je verdrietig, blij, bang of boos bent?
Problemen oplossen en besluiten nemen	Als je een probleem met iemand hebt probeer je dat dan op te lossen?
Zelfbewustzijn en zelfbeeld	Weet jij waar je goed in bent?
Geloof in persoonlijke effectiviteit	Als je iets niet prettig vindt doe je dan zelf iets om het te veranderen?
Kritisch en creatief denken	Heb jij wel eens ideeën waar anderen niet zo snel op komen?
Morele vaardigheden	Ben jij eerlijk?

Uit de beginmeting van Diepemaat (2013) bleek dat de hoofd- en subschalen van de SeoL vragenlijst, die zich richten op de interpersoonlijke competenties, een erg lage Cronbach's Alpha hebben ( $.46 < \alpha$

< .61). Uit de beginmeting van Buurkes (2013) bleken de hoofd- en subschalen die zich richten op de intrapersonlijke competentie een hogere Cronbach's Alpha te hebben dan de interpersoonlijke competenties ( $.46 < \alpha < .86$ ). De Cronbach's Alpha is daarom over de items van de beginmeting en eindmeting nogmaals uitgevoerd, om te kijken naar de onderlinge betrouwbaarheid van de schalen.

De Cronbach's Alpha, uitgerekend over de verschillende schalen, is gepresenteerd in Tabel 5.

Tabel 5  
*Cronbach's Alpha van de schalen SeoL*

<i>Schalen SeoL</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>Items verwijderd</i>
Aangaan en onderhouden van positieve relaties	.60 (N=5)	0
Effectief communiceren	.40 (N=4)	0
Empathie	.57 (N=3)	0
<i>Totaal interpersoonlijke competenties</i>	<i>.61 (N=12)</i>	<i>0</i>
Omgaan met emoties en stress	.75 (N=6)	1
Problemen oplossen en besluiten nemen	.57 (N=4)	1
Zelfbewustzijn en zelfbeeld	.76 (N=7)	0
Geloof in persoonlijke effectiviteit	.72 (N=3)	0
Kritisch en creatief denken	.66 (N=4)	0
Morele vaardigheden	.76 (N=2)	1
<i>Totaal intrapersonlijke competenties</i>	<i>.90 (N=26)</i>	<i>0</i>

In Tabel 5 is te zien dat de Cronbach's Alpha van de drie schalen bij de interpersoonlijke competenties erg laag zijn. Ook de totale berekening van de gehele schaal interpersoonlijke competenties is erg laag ( $\alpha = .61$ ). Door de lage betrouwbaarheid van de gehele schaal kan het zijn dat de items binnen de schaal niet intern consistent zijn.

In de tabel is ook te zien dat de Cronbach's Alpha bij de intrapersonlijke competenties betrouwbaar is. De totale berekening van de gehele schaal is erg hoog ( $\alpha = .90$ ) en geeft dus aan dat de items intern consistent zijn, waardoor deze gegevens betrouwbaar zijn.

#### *Interview interne begeleiders*

Het doel van het interview was het onderzoeken hoe de school bijdraagt aan het onderhouden van de sociale competenties van het kind dat deelneemt aan het programma van de RvN-A. Ook staat de zorg van de school naar het kind in de interviews centraal, zowel tijdens deelname aan het programma als nadat het kind heeft deelgenomen aan het programma.

Van vier van de zes scholen bleek bij het maken van de afspraken voor het interview dat de interne begeleider niet vanaf aanvang met de school bij de academy betrokken was. Er is daarom gekozen voor een semi-gestructureerd interview, aangezien er een aantal onderwerpen in het interview aan bod moesten komen en er ruimte moest zijn voor doorvragen en het inbrengen van suggesties vanuit de kant van de interne begeleider. Op deze manier is er getracht zo gedetailleerd en realistisch mogelijke antwoorden te krijgen.

Het interview was te verdelen in twee onderdelen. Het eerste deel bevatte vragen over de school zelf, zoals klassenmanagement en schoolklimaat, het handelen van de leerkracht en educatief partnerschap. Deze vragen zijn gebaseerd op de literatuur en voorbeeldvragen hierbij zijn: '*Hoe wordt er in de klas omgegaan met sociale vaardigheden, zoals samenwerken, respect hebben, groepsparticipatie, saamhorigheid en conflictsituaties?*' en '*Hoe wordt de sociale binding van het kind met de school en de saamhorigheid met de school gecreëerd en ontwikkeld bij het kind*'. Het tweede deel bevatte vragen over contacten met de RvN-A en hadden betrekking op het kind. Deze vragen zijn gebaseerd vanuit de sociale competenties die als uitgangspunt zijn genomen in dit onderzoek. Een voorbeeldvraag hierbij is: '*Ziet u positieve veranderingen bij de kinderen die naar de academy gaan, zo ja, welke?*'

*Interview kinderen*

Het doel van het interview was het onderzoeken van de ervaringen van de kinderen met betrekking tot de RvN-A en het nagaan welke competenties het kind heeft opgedaan door middel van het volgen van het programma van de RvN-A. Het nagaan van de ervaringen is zeer exploratief en hierbij is gebruik gemaakt van een eenmalige meting. Door deze eenmalige meting uit te voeren is er getracht een beeld te krijgen over de samenhang tussen het opdoen van de sociale competenties van het kind en de toewijzing hiervan van de academy. Aangezien de meting slechts eenmalig is uitgevoerd geeft de meting dan ook alleen indicaties over de samenhang.

Het interview met de kinderen die deel hebben genomen aan het programma van de RvN-A is gestructureerd. Er is gekozen voor een gestructureerd interview om een duidelijke structuur in de interviews te hebben voor het kind en om zo concreet mogelijke vragen te stellen.

Op basis van het literatuuronderzoek, een informeel bezoek aan de academy en op basis van de sociale competenties die bevroegd worden vanuit de SeoL vragenlijst, zijn de vragen voor het interview met de kinderen opgesteld. Hierbij zijn er zo veel mogelijk open vragen gesteld, om een zo gedetailleerd mogelijk antwoord te krijgen van het kind. De vragen richten zich op de sociale competenties, zoals genoemd in het theoretisch kader. Voorbeeldvragen hierbij zijn: *'Stel je voor dat er een nieuw kind op de academy kwam, wat zou het kind dan moeten weten over jullie groep?'* en *'Als je wel eens boos of verdrietig was, hoe hielpen de coaches jou dan?'* Tot slot is er gevraagd aan de kinderen wat zij het leukste vonden aan de academy, wat ze hier van hebben geleerd en hoe ze de ervaringen van de academy nu kunnen toepassen op school en thuis.

**3.3 Data-analyse***Vragenlijst*

De data uit de vragenlijst is geanalyseerd met behulp van het statistische programma SPSS (versie 20). Met behulp van dit programma zijn verschillende analyses uitgevoerd om een beeld te vormen van de sociale competenties van de kinderen bij aanvang van het programma van de RvN-A en tegen het einde van het programma van de RvN-A. Door de data bij aanvang en aan het eind te vergelijken is er een beeld geschetst van de veranderingen in sociale competenties van het kind. De data van de beginmeting zijn door Buurkes (2013) en Diepemaat (2013) geanalyseerd.

Om de verandering in de sociale competenties van het kind dat deelneemt aan het programma van de RvN-A te onderzoeken, is een Paired-Sample T-test uitgevoerd. Hierbij is alvorens getest of de data normaal verdeeld was waardoor deze test gebruikt kon worden. Een Paired-Sample T-test wordt gebruikt wanneer er gemiddelde scores van dezelfde groep mensen voor twee verschillende situaties vergeleken moeten worden. In dit geval geldt dit voor de kinderen en coaches op de begin- en eindmeting. De test is uitgevoerd bij alle competenties, zodat er onderzocht kon worden of de gemiddelde score op de sociale competenties na deelname aan het programma vooruit of achteruit is gegaan. Er is hierbij gebruik gemaakt van een gemiddelde score per construct op de beginmeting en eindmeting. Doordat niet alle respondenten alle items van de vragenlijsten in de begin- en/of eindmeting hebben ingevuld, zijn er afwijkende aantallen respondenten per uitgevoerde Paired-Sample T-test. De Paired Samples T-test is tweezijdig getoetst tegen een  $\alpha$  van 0.05.

Daarnaast is er gekeken of er een verandering is opgetreden in het scoren van de sociale competenties door kinderen en coaches in de begin- en eindmeting. Dit is gebeurd door het verschil in gemiddelde van de eindmeting minus het gemiddelde van de beginmeting te berekenen bij de schalen van de sociale competenties. Ook de standaarddeviaties zijn hierbij berekend. Vervolgens is er gekeken of er een verschil bestaat in de verschillen tussen de kinderen en coaches. Hierbij is een Independent-Sample T-test uitgevoerd om na te gaan of er significante verschillen in de verschillen tussen de begin- en eindmeting zijn opgetreden tussen de kinderen en coaches. Hierbij is de overschrijdingskans van  $\alpha=0.05$  gebruikt.

*Interne begeleiders*

De interviews zijn gecodeerd met behulp van het programma ATLAS.ti (6.2). Door middel van deductief coderen, waarbij er is gecodeerd op basis van het theoretisch kader, zijn de codes tot stand gekomen. De codes die hierbij tot stand zijn gekomen zijn onder te verdelen onder de variabelen:

klassenomgeving en schoolklimaat, het handelen van de leerkracht en educatief partnerschap. Deze drie condities zijn afgeleid uit de literatuur als belangrijke punten waar de school zich op kan richten bij het ontwikkelen of ondersteunen van sociale competenties van het kind. Daarnaast is de variabele positieve verbetering van het kind gecodeerd aan de hand van de schalen die ook bij het kwantitatieve data gebruikt worden.

De codes zijn opgesteld met als doel het kijken naar hoe de school bijdraagt aan het onderhouden van sociale competenties en het nagaan hoe de interne begeleiders vinden dat het kind zich gedurende het schooljaar (2012-2013) heeft ontwikkeld. De codes en reden van toewijzing van de codes staan gepresenteerd in Bijlage 1.

### *Interview kinderen*

De interviews zijn gecodeerd met behulp van het programma ATLAS.ti (6.2). Door middel van deductief coderen, waarbij er is gecodeerd op basis van de sociale competenties, zijn de codes tot stand gekomen. De codes die hierbij tot stand zijn gekomen zijn onder te verdelen onder de variabelen: emotionele vaardigheden, sociale vaardigheden en vaardigheden ten aanzien van het zelf. Deze drie variabelen zijn afgeleid uit de SeoL vragenlijst en geven een beeld van de sociale competenties weer. Daarnaast is er de code 'sfeer op academy' toegewezen, om na te gaan wat de ervaringen van het kind met de academy zijn. De codes en reden van toewijzing van de codes staan gepresenteerd in Bijlage 2.

## **3.4 Procedure**

### *Eindmeting*

De vragenlijsten zijn per locatie opgestuurd, waarbij er een retourenvelop aanwezig was voor het terugsturen van de vragenlijsten en er een draaiboek als handleiding bij zat. In dit draaiboek is de procedure opgenomen voor het afnemen van de eindmeting, zodat deze hetzelfde zal verlopen als bij de beginmeting.

De vragenlijst is zelfstandig ingevuld door de kinderen en de coaches van de academy, zonder toezicht van de onderzoekers. Het invullen van de vragenlijsten voor de kinderen is opgenomen in het dagprogramma van de academy, zodat het afnemen van de vragenlijsten minder belastend is voor het kind en dit er voor zorgt dat de vragenlijsten per locatie bij alle kinderen op hetzelfde moment afgenomen werden. De coaches hadden bij het invullen van de vragenlijsten door de kinderen een ondersteunende rol en konden het kind helpen indien het kind een stelling niet begreep. De coaches hebben op een willekeurig moment de vragenlijst ingevuld over de leerlingen. Na het invullen van alle vragenlijsten heeft elke locatie middels de retourenvelop de materialen teruggestuurd naar de onderzoeker.

### *Interview interne begeleiders*

Het interview met de interne begeleiders is gehouden op de school van de interne begeleider en heeft maximaal vijftig minuten geduurd. De interne begeleiders zijn benaderd via een mail om te vragen voor medewerking aan het onderzoek. Op de dag van het interview is er voor aanvang van het interview uitgelegd welke onderwerpen en punten er in het interview werden besproken, waarnaar het interview één op één heeft plaatsgevonden. Een uitzondering hierop is bij één van de twee locaties uit Eindhoven, waarbij de directeur en interne begeleider samen zijn geïnterviewd aangezien zij beiden onderdeel uit maken van het zorgteam van de school.

### *Interview kinderen*

Het interview met de kinderen heeft plaatsgevonden op de school van de kinderen, tijdens een informele terugkommiddag. De kinderen waren bezig met een activiteit en tijdens de activiteit zijn de kinderen één op één geïnterviewd op de gang. Op deze manier vond het interview plaats in een vertrouwelijke omgeving van het kind.

Voorafgaand aan het interview is er met de kinderen tijdens de activiteit gepraat over hun bezigheden. Bij de start van het interview is er eerst met de kinderen gepraat over hobby's en bezigheden en is de mogelijkheid geboden aan de kinderen om de onderzoeker vragen te stellen over

hobby's, afkomst en school. Er is gekozen voor deze aanpak om kennis te maken met het kind en het kind kennis te laten maken met de onderzoeker, waarnaar vervolgens de vragen zijn gesteld. Het interview met de kinderen heeft maximaal tien minuten geduurd.

### **3.5 Betrouwbaarheid en validiteit**

Voor de uitvoering van dit onderzoek zijn verschillende instrumenten gebruikt om de betrouwbaarheid en validiteit te waarborgen. De betrouwbaarheid is de mate waarin metingen afhankelijk zijn van toeval en dit is gewaarborgd door onder andere de gegevensverzameling op steeds dezelfde wijze plaats te laten vinden. Zo is de afname van de vragenlijsten bij de beginmeting gebeurd middels een draaiboek. Ditzelfde draaiboek is gebruikt bij het afnemen van de vragenlijsten voor de eindmeting. De interviews zijn steeds volgens dezelfde opbouw en structuur gevolgd. Naast de betrouwbaarheid is de validiteit (of geldigheid bij kwalitatief onderzoek) van het onderzoek belangrijk, waarbij er gekeken wordt in hoeverre de uitkomsten van het onderzoek een representatief beeld geven van de werkelijkheid. Uit de cronbach's alpha bleek dat de schalen voor de interpersoonlijke competenties niet betrouwbaar en niet valide zijn.

Daarnaast is de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek gewaarborgd door triangulatie. In dit onderzoek zijn verschillende gegevensbronnen en methoden (kwantitatief en kwalitatief) gebruikt. Het kwantitatieve deel van het onderzoek is gecombineerd met een kwalitatief onderzoek en op basis van de vragen van het instrument SeoL, met bijbehorende competenties, is er in het kwalitatieve deel meer informatie verkregen over de competenties en de toepassing hiervan op de omgeving. Bij de interviews zijn daarnaast geluidsopnamen gemaakt, die op de dag zelf zijn uitgewerkt om geheugenverlies te voorkomen. Om de kwaliteit van het analyseren van de interviews te waarborgen is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend. Dit is gedaan door een andere onderzoeker, betrokken bij de RvN-A, twee interviews te laten coderen. Hieruit resulteerde een Cohens kappa van 0.88 bij de interview met de interne begeleiders en een Cohens kappa van 0.78 bij het interview met de kinderen. De Cohens kappa duidt aan op een hoge mate van betrouwbaarheid.

Tot slot moet er aangemerkt worden dat het interview met de kinderen een exploratief onderzoeksgedeelte is, waarbij er geen sterk geformuleerde hypothesen voorhanden waren. Het exploratieve onderzoeksgedeelte richt zich op het krijgen van een beeld in samenhang tussen het behoud van competenties van de kinderen middels het volgen van het programma aan de RvN-A, maar de resultaten uit dit onderzoek geven lichte indicaties en zijn mogelijk niet voldoende betrouwbaar of valide.

## **4 Resultaten**

De empirische resultaten van het onderzoek worden hier besproken, door middel van het presenteren van de resultaten van de vragenlijsten en de resultaten van de interviews. De resultaten worden per deelvraag besproken.

### **4.1 Verandering in sociale competenties**

In deze paragraaf worden de resultaten van de eerste deelvraag besproken. De eerste deelvraag stelt de volgende vraag: 'Hoe veranderen de sociale competenties van het kind dat deelneemt aan het programma van de Ruud van Nistelrooy Academy?'

Om te onderzoeken of er een significante verandering is in de sociale competenties van het kind dat deelneemt aan het programma van de Ruud van Nistelrooy academy is er een Paired-Sample T-test uitgevoerd over de competenties tussen begin- en eindmeting. Dit is voor zowel de kinderen als de coaches gedaan, waarbij het gehanteerde significantieniveau  $\alpha = 0.05$  is. In Tabel 6a zijn de resultaten van de Paired-Samples T-test van de kinderen gepresenteerd. De resultaten van de Paired-Samples T-test van de coaches zijn in Tabel 6b gepresenteerd.

Tabel 6a  
Verandering in de sociale competenties volgens kinderen

Paar	Competentie	N	Mean begin	SD begin	Mean eind	SD eind	Mean verschil	SD verschil	T(df) <sup>1</sup>
<i>Interpersoonlijke competenties</i>									
1	Aangaan en onderhouden van positieve relaties	63	3.85	.65	3.83	.61	-.02	.88	-.11(62)
2	Effectief communiceren	65	3.36	.08	3.47	.08	.11	.76	1.23(64)
3	Empathie	69	3.53	.89	3.84	.70	.31	.92	2.83(68)*
4	Totaal	58	3.63	.49	3.72	.45	.09	.59	1.21(57)
<i>intrapersoonlijke competenties</i>									
<i>Intrapersoonlijke competenties</i>									
5	Omgaan met emoties en stress	66	3.45	.77	3.70	.65	.25	.77	2.66(65)*
6	Problemen oplossen en besluiten nemen	65	3.31	.81	3.37	.76	.06	.84	.59(64)
7	Zelfbewustzijn en zelfbeeld	62	3.94	.66	3.92	.66	-.02	.70	-.26(61)
8	Kritisch en creatief denken	65	4.03	.57	3.95	.60	-.08	.71	-.92(64)
9	Geloof in persoonlijke effectiviteit	65	3.64	.72	3.87	.72	.23	.84	2.21(64)*
10	Morele vaardigheden	66	3.80	1.03	4.02	.92	.22	.99	1.79(65)
11	Totaal	54	3.71	.46	3.81	.48	.10	.45	1.71(53)

<sup>1</sup> \*= p<0.05

Zoals in Tabel 6a vermeldt staat, is er een significant verschil te zien voor de competentie 'Empathie' (p=.006), die onder de interpersoonlijke competenties valt. Dit significante verschil is positief, aangezien het gemiddelde van de nameting (M=3.74, SD=.70) hoger is uitgevallen dan bij de beginmeting (M=3.53, SD=.89). Voor de intrapersonlijke competenties geldt dit voor de schalen 'Omgaan met emoties en stress' (p=.01) en 'Geloof in persoonlijke effectiviteit' (p=.031), waarbij ook positieve significante verschillen zijn. Bij de overige schalen zijn geen significante verschillen gevonden.

Aangezien er weinig significante verschillen zijn gevonden bij de competenties, is er gekeken of er significante verschillen zijn te vinden in de begin- en eindmeting tussen de zes verschillende groepen van de RvN-A. Ook dit is uitgevoerd middels een Paired-Samples T-test voor zowel de kinderen als de coaches. Uit deze resultaten van de kinderen bleek dat er bij de groep Eindhoven dinsdag, Den Bosch dinsdag en Oss maandag geen significante verschillen zijn gevonden. Voor de groep Eindhoven donderdag zijn er positieve significante verschillen gevonden voor de competentie 'Morele vaardigheden'. Bij de competenties 'Omgaan met emoties en stress' zijn bij de groep Den Bosch donderdag ook positief significante verschillen gevonden. Bij de competentie 'Problemen oplossen en besluiten nemen' zijn er bij deze groep significant negatieve verschillen gevonden. Tot

slot is er bij de groep Oss dinsdag een positief significant verschil gevonden voor de competentie 'Empathie'. De significante resultaten zijn te zien in Bijlage 3a, de beschrijvende data (de ruwe data) van de interpersoonlijke competenties is gepresenteerd in Bijlage 4a en van de intrapersoonlijke competenties in Bijlage 4b.

Tabel 6b

*Verandering in de sociale competenties volgens coaches*

Paar	Competentie	N	Mean begin	SD begin	Mean eind	SD eind	Mean verschil	SD verschil	T(df) <sup>1</sup>
<i>Interpersoonlijke competenties</i>									
1	Aangaan en onderhouden van positieve relaties	71	3.56	.67	3.52	.66	-.04	.76	-.47(70)
2	Effectief communiceren	68	3.07	.59	3.04	.50	-.03	.64	-.423(67)
3	Empathie	73	2.99	.65	3.11	.67	.12	.88	1.20(72)
4	Totaal	66	3.24	.57	3.27	.52	.03	.63	.311(65)
<i>intrapersoonlijke competenties</i>									
<i>Intrapersoonlijke competenties</i>									
5	Omgaan met emoties en stress	61	3.02	.70	3.13	.62	.11	.68	1.33(60)
6	Problemen oplossen en besluiten nemen	66	3.04	.70	3.09	.68	.05	.69	.58(65)
7	Zelfbewustzijn en zelfbeeld	46	2.88	.40	3.06	.44	.18	.58	2.06(45)*
8	Kritisch en creatief denken	72	3.11	.61	3.26	.68	.15	.70	1.76(71)
9	Geloof in persoonlijke effectiviteit	72	2.93	.69	3.02	.77	.09	.85	.88(71)
10	Morele vaardigheden	61	3.65	.86	3.57	.93	-.08	.98	-.65(60)
11	Totaal	38	2.96	.47	3.14	.51	.18	.50	2.28(37)*

<sup>1</sup> \*= p<0.05

Bij de verandering in sociale competenties volgens de coaches is uit Tabel 6b te zien dat er bij de interpersoonlijke competenties geen significante verschillen zijn gevonden. Bij de intrapersoonlijke competenties zijn alleen positieve significante verschillen gevonden bij de competentie 'Zelfbewustzijn en zelfbeeld' (p=.045) en op de totaalschaal van de intrapersoonlijke competenties (p=.032). Dit betekent dat de coaches duidelijk maken dat de kinderen gedurende het academy-jaar bij de competentie 'Zelfbewustzijn en zelfbeeld' en over de totaalschaal van de intrapersoonlijke competenties zich significant ontwikkeld hebben.

Aangezien er bij de totaalscore van de coaches ook weinig significante verschillen in de sociale competenties zijn gevonden, is ook hier gekeken of er significante verschillen zijn te vinden in de begin- en eindmeting tussen de zes verschillende groepen van de RvN-A. Uit deze resultaten blijkt dat er bij elke groep significante verschillen zijn gevonden bij één of meerdere competenties, behalve

bij de groep Oss dinsdag waar geen significante verschillen zijn gevonden. Bij de groep Eindhoven dinsdag zijn er positief significante verschillen gevonden voor de competenties ‘Empathie’, ‘Omgaan met emoties en stress’, ‘Zelfbewustzijn en zelfbeeld’, ‘Kritisch en creatief denken’, ‘Geloof in persoonlijke effectiviteit’ en voor de totaalschaal van de intrapersoonlijke competenties. Ook zijn er bij de groep Eindhoven donderdag positief significante verschillen gevonden, voor de competenties ‘Kritisch en creatief denken’ en ‘Morele vaardigheden’. De groep Den Bosch dinsdag is de enige groep waar negatief significante verschillen zijn gevonden. Dit geldt voor de totaalschaal van de interpersoonlijke competenties en de competentie ‘Geloof in persoonlijke effectiviteit’ en ‘Morele vaardigheden’. Bij de groep Den Bosch donderdag is er een positief significant verschil gevonden voor de competentie ‘Zelfbewustzijn en zelfbeeld’ en tot slot is er een positief significant verschil gevonden voor de competentie ‘Problemen oplossen en besluiten nemen’ bij de groep Oss maandag. De significante resultaten zijn te zien in Bijlage 3b, de beschrijvende data (de ruwe data) van de interpersoonlijke competenties is gepresenteerd in Bijlage 5a en van de intrapersoonlijke competenties in Bijlage 5b.

Tot slot is er gekeken of er over de totale groep respondenten significante verschillen zijn te vinden tussen de begin- en eindmeting van de kinderen en de coaches. Hiervoor is de Independent-Sample T-test gebruikt, waarbij ook een significantieniveau van  $\alpha = 0.05$  is gehanteerd. In Tabel 7 is het gemiddelde en de standaarddeviatie van de verschillen voor de sociale competenties gepresenteerd.

Tabel 7  
*Verschilcores competenties kind en coach*

Competentie	Kind			Coach			T(df) <sup>1</sup>
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	
Aangaan en onderhouden van positieve relaties	63	-.01	.88	71	-.04	.76	.21(132)
Effectief communiceren	64	.12	.76	68	-.03	.64	1.21(131)
Empathie	69	.31	.92	73	.12	.88	1.26(140)
<i>Totaal interpersoonlijke competenties</i>	58	.09	.59	66	.02	.63	.63(122)
Omgaan met emoties en stress	66	.25	.77	61	.11	.68	1.08(125)
Problemen oplossen en besluiten nemen	65	.06	.84	66	.05	.69	.09(129)
Zelfbewustzijn en zelfbeeld	62	-.02	.70	46	.18	.58	-1.57(129)
Kritisch en creatief denken	65	-.08	.71	72	.15	.70	-1.88(135)
Geloof in persoonlijke effectiviteit	65	.23	.84	72	.09	.85	.99(135)
Morele vaardigheden	66	.22	.99	61	-.08	.98	1.72(125)
<i>Totaal intrapersoonlijke competenties</i>	54	.10	.45	38	.18	.50	-.74(90)

<sup>1</sup> \*= p<0.05

In Tabel 7 is te zien dat de kinderen bij de interpersoonlijke competenties bij de competenties ‘Aangaan en onderhouden van positieve relaties’ gemiddeld genomen lager scoren dan de coaches. Bij de overige interpersoonlijke competenties en de totaalschaal is te zien dat de kinderen gemiddeld genomen hoger scoren dan de coaches. De verschillen hiertussen zijn bij alle interpersoonlijke competenties niet significant. Opvallend bij de competentie ‘Effectief communiceren’ is dat de kinderen hierbij een positieve verschillen score hebben en de coaches een negatieve verschillen score hebben. Een positieve waarde geeft aan dat er een toename in de score is vergeleken met de begin- en eindmeting. Een negatieve waarde geeft dit aan voor een afname. Bij deze competentie is dus te zien dat de kinderen gemiddeld genomen aangeven dat ze in de competentie gedurende het academy-jaar



hoger hebben gescoord, terwijl de coaches gemiddeld genomen aangeven dat dit gedurende het academy-jaar juist lager is.

Wat betreft de intrapersonlijke competenties wordt duidelijk dat de kinderen gemiddeld genomen hoger scoren bij de competenties ‘Omgaan met emoties en stress’, ‘Problemen oplossen en besluiten nemen’, ‘Geloof in persoonlijke effectiviteit’ en ‘Morele vaardigheden’. Bij deze competenties, behalve bij de competentie ‘Morele vaardigheden’, betekent de score dat zowel kinderen als coaches een positieve verbetering in deze competenties terug zien na een jaar deelname aan het programma van de RvN-A, maar dat er bij de kinderen gemiddeld genomen deze positieve verbetering hoger is gescoord dan bij de coaches. Hierbij zijn echter geen significante verschillen gevonden. De coaches scoren daarentegen hoger op de competenties ‘Zelfbewustzijn en zelfbeeld’, ‘Kritisch en creatief denken’ en bij de totaalschaal van de intrapersonlijke competenties. Hierbij zijn tevens geen significante verschillen gevonden.

#### 4.2 Rol van de school

De resultaten van de interviews met de interne begeleiders geven een antwoord op de deelvraag: ‘Op welke manier kan de school de sociale competenties van het kind onderhouden?’

Bij deze deelvraag komt naar voren onder welke condities sociale competenties behouden kunnen worden. Het meten van de condities is gebeurd middels het interview met de interne begeleiders. Uit de afgenomen interviews met de interne begeleiders zijn een aantal opvallende resultaten te zien. De resultaten geven een beeld over de mate waarin de scholen die verbonden zijn aan de RvN-A bijdragen aan het onderhouden van de sociale competenties. Daarnaast is ook te zien hoe het kind zich volgens de interne begeleider heeft ontwikkeld. In Tabel 8 is de toewijzing van de codes voor de interviews van de interne begeleiders gepresenteerd. Per aanpak worden de opmerkelijkste resultaten besproken.

Tabel 8

*Toewijzing codes interview interne begeleiders*

<i>Code</i>	<i>Aantal codes</i>	<i>Codes in %</i>
<i>Klassenomgeving en schoolklimaat</i>	36	36
Contact school en RvN-A	5	5
Hechting met school	6	6
Nazorg na de academy	0	0
Belang naschools programma's	7	7
Bieden van kansen	8	8
Respectvolle omgang en sfeer	10	10
<i>Handelen leerkracht</i>	18	18
Leerkracht is voorbeeldfunctie	3	3
Rekening houden individuele aanpak kinderen	4	4
Terugkoppeling ontwikkeling kind	7	7
Vertrouwensband leerkracht-kind	4	4
<i>Educatief partnerschap</i>	28	28
Ouderparticipatie	3	3
Gezinssituatie bekend	7	7
Ouderbetrokkenheid	4	4
Versterken betrokkenheid ouders school	6	6
Cultuurverschillen	8	8
<i>Positieve veranderingen kind</i>	18	18
Emotionele vaardigheden	3	3
Sociale vaardigheden	8	8
Vaardigheden ten aanzien van het zelf	7	7

Uit de interviews bleek dat de codes onder de conditie 'Klassenomgeving en schoolklimaat' het meest zijn toegewezen. Het opvallendste resultaat is dat de code 'Nazorg na de academy' geen enkele keer is toegewezen. Elke school geeft hierbij aan dat ze geen specifieke nazorg hebben voor het kind dat naar de academy is gegaan, maar dat elk kind dezelfde zorg en aandacht krijgt: 'Al onze kinderen krijgen standaard al de aandacht.'(3:33) en 'Er is een onderwijskundig rapport per kind dat wordt overgedragen als het kind naar de middelbare school of een andere school gaat.' (6:31)

Het contact tussen de school en de RvN-A wordt veelal als positief beschouwd. Twee van de zes scholen geven aan dat ze meer contact willen en dit ook ten goede zal komen van de omgang met het kind: 'We hebben echt heel weinig contact. We krijgen ook heel weinig terug van wat ze doen met de kinderen, maar we hebben gehoord dat ze nu een website gaan opzetten waarbij ze per groep gaan aangeven wat ze doen. Dan hebben wij ook wat meer een beeld van wat de kinderen daar precies doen en kunnen we zo hierover ook met de kinderen praten.'(3:27)

Uit alle interviews blijkt ook dat het kind gehecht is aan de school en dat de school voor het kind een belangrijke secundaire of zelfs primaire omgeving is: 'Ik denk dat het merendeel van de kinderen het hier fijner vinden dan thuis. Zo triest is het.' (5:91). Vanwege dit gegeven besteedt elke school veel aandacht aan het bieden van kansen aan de kinderen. Op elke school zijn veel kinderen die een steuntje in de rug kunnen gebruiken om zich te ontwikkelen. Aangezien niet elk kind naar de academy gestuurd kan worden, benadrukt elke school het belang van naschoolse programma's: '(...). Dat willen we onze kinderen ook heel graag bieden, ook omdat er zoveel kinderen na schooltijd de straat op gaan. Het is gewoon een stukje vrijetijdsbesteding voor kinderen, zodat ze niet de verkeerde kant opvallen.' (4:38) en 'In zijn algemeenheid leven de kinderen in twee werelden. De gestructureerde wereld van de school waar goed toezicht is en de ongestructureerde situatie thuis, omdat ouders pedagogisch onmachtig zijn of ouders simpelweg niet thuis zijn. We willen de schooldag zoveel mogelijk verlengen en dat is de reden om de kinderen zoveel mogelijk onder begeleiding te houden.' (6:41) Om de kinderen zoveel mogelijk te kunnen bieden en in een gestructureerde wereld te laten ontwikkelen, wordt er veel aandacht besteed aan de respectvolle omgang met elkaar en wordt er een veilige sfeer gewaarborgd: 'We hebben ook een stappenplan en regels over hoe we conflicten moeten oplossen. Dit stappenplan hangt gewoon in de klas en dat kunnen de leerkrachten ook aan kinderen meegeven, zodat ze weten hoe je om moet gaan met andere kinderen.'(3:111)

Bij de variabele 'Handelen leerkracht' is bij drie van de zes scholen de code 'Leerkracht is voorbeeldfunctie' toegewezen. Deze drie scholen gaven specifiek aan hier bewust mee bezig te zijn: 'De rol van voorbeeldfunctie is al heel prominent aanwezig, de leerkracht is een rolmodel ook met name door de wijk waar deze school in staat.' (1:81) Het verlengde van deze voorbeeldfunctie is het rekening houden met het individu. Scholen geven aan dat ze de kinderen zo goed mogelijk in de gaten moeten houden, maar dat dit soms nog wel lastig is vanwege een tijdsaspect: 'Het is te beladen om met elk kind te spreken, maar er wordt alleen met kinderen gesproken die grote problemen hebben.' (2:49) en 'We proberen kinderen zo goed mogelijk in beeld te hebben en dat betekent dat het kind krijgt wat het kind nodig heeft.' (3:33) Alle scholen proberen wel zo veel mogelijk terugkoppeling plaats te laten vinden over het kind. Deze terugkoppeling vindt plaats met academy of andere instanties die bij het kind betrokken zijn. Door de terugkoppeling wordt er geanticipeerd op het kind: 'Er is veel terugkoppeling tussen alle partijen en daardoor gaat het wel een stuk beter met de kinderen.' (1:75) en 'Soms nodigen we ook de ouders uit en de coach van de academy en bij grote zorgcasussen komt er bijvoorbeeld ook een jeugdzorger bij. Wij zitten soms zo vast in de negatieve sfeer van het kind en het is fijn als er dan anderen bij zijn die weer een ander licht op het kind kunnen werpen. Dat is voor ons fijn. Er is dus veel overleg.' (2:46)

Bij het educatief partnerschap is de ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie het meest lastige aspect voor de scholen: 'Zelfs met diploma-uitreikingen komen ouders niet langs. Dat zijn hele pijnlijke momenten.' (1:55) Alle scholen zijn actief bezig met het versterken van de band tussen de ouders en de school: 'We hebben veel informatieavonden over van alles en nog wat maar het bereik is klein. De allochtone ouders zijn met name heel lastig om te bereiken. Sommige ouders willen het wel, maar ze begrijpen het soms ook gewoon niet.' (1:98) Het blijkt hieruit dat ouders met name betrokken zijn als het alleen echt om hun kind gaat: '(...) Bijvoorbeeld bij rapporten de uitnodigingen door de kinderen zelf te laten maken, de kinderen mogen zelf een leerdoel presenteren aan hun ouders. Dat

werkt wel, één op één komen ze wel, maar het is toch wel lastig om bijvoorbeeld met de afsluiting van een thema ouders te betrekken.’ (1:101) en ‘Als het echt alleen om hun kind draait is het wel belangrijker voor de ouders om te komen.’ (4:46) Scholen geven aan te denken dat de lage mate van educatief partnerschap met name te wijten is aan de cultuurverschillen: ‘De brief, lettertype, taalgebruiken, kinderen stimuleren hun ouders om te komen, maar het is lastig. De normen en waarden van de ouders zijn ook anders, school is school, thuis is thuis, academy is academy. Zij zien geen terugkoppeling. Aan thuis mag je niet komen en daar heb je als school dus ook moeilijk invloed op. Ouders komen dan ook niet bij zo’n eindmusical, maar ouders kennen dat ook niet zo.’ (1:103) en ‘Allochtone ouders hoeven van hun cultuur bijvoorbeeld ook niet te lezen met hun kind, want school is school en thuis is thuis. Die wisselwerking hiertussen en die grenzen hiertussen is heel lastig om te begrijpen, voor beide kanten. Het is lastig communiceren.’ (2:92)

Tot slot gaven alle interne begeleiders het aan lastig te vinden om positieve veranderingen van het kind toe te wijzen aan de academy, maar over het algemeen wel positieve veranderingen bij het kind worden waargenomen. De positieve veranderingen zijn met name te zien als de groep vertrouwd is en er een sociale binding is binnen de groep: ‘En er was ook nog een heel leuk voorbeeld over een stukje van respect naar elkaar toe. Er is een jongetje dat altijd voor het eten wil bidden en eerst was het altijd een beetje gemopper, omdat de rest daar lang op moest wachten en nu was het een keer dat een coach het was vergeten en toen had een andere jongen gezegd ‘We moeten daar even op wachten’. Ze accepteren elkaar meer en gaan beter met elkaar om.’ (4:87) Wat betreft zelfvertrouwen vermoeden de interne begeleiders dat de academy hier in ieder geval aan bijdraagt en dat dit onder andere komt door het contact tussen coach en kind: ‘Het is fijn dat de kinderen hun verhaal kwijt kunnen en de kinderen groeien daar allemaal van.’ (1:73) en ‘Met name bij de kinderen die in hun schulp zitten doet het wel wat, die komen er wat meer uit.’ (3:92) en ‘En aan het eind van elke bijeenkomst doen ze een dankbaar rondje. Van de coaches hoorde ik dat ze dat in het begin heel moeilijk vonden maar dat ze dat nu wel kunnen. En dat ze in het begin bang waren voor nieuwe dingen en nieuwe activiteiten, met onzekerheid daarin en dat ze het nu wel gewoon gaan proberen, ook al gaat het misschien niet goed. Ze proberen het wel.’ (4:88)

Samenvattend kan er gezegd worden dat de interne begeleiders aangeven zich bewust te zijn van het inrichten van de klassenomgeving en het schoolklimaat om het kind tot ontwikkeling te laten komen, met name door de wijken waarin de scholen staan. De scholen proberen de ouders zo veel mogelijk te betrekken bij het schoolse leven van het kind, maar dit is lastig om goed vorm te geven vanwege cultuurverschillen en de daarbij behorende communicatieproblemen. De academy wordt daarbij door de scholen als zeer positief beschouwd, maar het is lastig om positieve veranderingen en ontwikkeling in competenties concreet aan de academy toe te wijzen. Echter merken de interne begeleiders wel positieve veranderingen in het kind op

### **4.3 Werkzame factoren volgens kinderen**

De resultaten van de interviews met de kinderen geven een antwoord op de deelvraag: ‘Wat waren voor het kind, dat al heeft deelgenomen aan het programma van de Ruud van Nistelrooy Academy, werkzame factoren van het programma?’

Uit de afgenomen interviews met de kinderen zijn een aantal opvallende resultaten te zien. De resultaten geven een beeld over de mate van de ervaringen van de kinderen met betrekking tot de RvN-A en geeft zeer exploratief weer welke sociale competenties het kind heeft ontwikkeld door middel van het volgen van het programma van de RvN-A. In Tabel 9 is de toewijzing van de codes voor de interviews met de kinderen gepresenteerd. Per aanpak worden de opmerkelijkste resultaten besproken.

Tabel 9  
Toewijzing codes interview kinderen

Code	Aantal codes	Codes in %
<i>Sfeer op academy</i>	13	36,1
Verbondenheid	7	19,4
Contact coach	6	16,6
<i>Emotionele vaardigheden</i>	4	11,1
Omgaan met emoties	4	11,1
Empathie	0	0
<i>Sociale vaardigheden</i>	12	33,3
Vertrouwen in anderen	4	11,1
Kennis van sociale regels	4	11,1
Om raad vragen	4	11,1
<i>Vaardigheden ten aanzien van het zelf</i>	7	19,4
Zelfkennis	2	5,5
Zelfvertrouwen	5	13,9

Uit de interviews bleek dat de codes onder de variabelen ‘Sfeer op de academy’ het meest zijn toegewezen. Alle kinderen geven aan positief te zijn over de academy en het jaar als positief te hebben ervaren. Ze voelen zich verbonden met de academy, wat blijkt uit de volgende twee quotes: ‘Ik wil heel graag terug, want het is gewoon heel leuk, we deden heel veel leuke dingen en dat doe ik nu niet meer.’ (5:52) en ‘Ik wil wel eens terug naar de academy om te kijken hoe het met iedereen gaat, met de coaches. Ik mis ze wel.’ (1:45) De kinderen voelen zich met name verbonden met de academy door de contacten die ze hebben met de coaches. Zo geven alle kinderen aan dat ze goed met de coaches konden praten en de coaches voor hun klaar stonden. ‘Het was fijn om met iemand te praten’ (3:53) en ‘Ik kon wel goed terecht bij de coaches, daar kon ik goed mee praten.’ (8:21) Elk kind geeft hierbij aan het contact met de coaches als positief te hebben ervaren.

Onder de variabele ‘Emotionele vaardigheden’ zijn de minste codes toegewezen. De kinderen gaven in het interview aan dat ze bijna allemaal niet wisten hoe ze met hun eigen emoties overweg moeten gaan als er iets is. Een kind gaf aan gepest te zijn op de academy, maar wist niet hoe dit verteld moest worden aan de coaches: ‘Ik vond het niet leuk aan de academy dat ik soms gepest werd. Ik ging dit dan niet vertellen, want ik hoopte dat het vanzelf over zal gaan.’ (2:41) Echter geeft een ander kind juist aan wel toenadering te zoeken om over emoties te kunnen praten bij de coaches, met effect: ‘Ik kon ook wel goed met de coaches praten als ik ergens mee zat, dan kon ik daarna weer dingen van me afzetten.’ (7:21) De andere code die onder de variabele emotionele vaardigheden is toegewezen, namelijk empathie, is geen een keer terug teruggekomen in het interview. Een kind geeft aan zich niet bezig te houden met andere kinderen als deze bijvoorbeeld ruzie hadden: ‘Ik ga me daar niet mee bemoeien als ik er zelf niks mee te maken heb. Dat maakt me niet uit.’ (4:41) en een ander kind zegt: ‘Ik heb geen idee hoe iemand anders zich voelt als hij boos is of als ik raar doe. Geen idee.’ (2:58)

Bij de variabele ‘Sociale vaardigheden’ geven de kinderen allemaal aan te hebben geleerd van de academy. Het kind heeft vertrouwen in anderen, doordat ze vrienden in vertrouwen nemen om bijvoorbeeld geheimen te kunnen vertellen: ‘Ik kan mijn vrienden nu veel meer geheimen vertellen.’ (2:35) Naast het vertrouwen in anderen hebben kinderen ook meer geleerd om sociale regels toe te passen in een vriendschap of om netjes te werken: ‘Ik heb wel geleerd om samen te werken door de academy.’ (6:54) en ‘Het gaat wel beter samenwerken door de academy. Ook in de klas, maar dat komt niet door de academy maar door mijzelf. Dan ben ik wel een beetje veranderd. Ik voel me ook vrolijker en ik weet wat ik kan doen.’ (2:55)

Het zelfvertrouwen bij de variabele ‘Vaardigheden ten aanzien van het zelf’ is hierbij ook vaak genoemd als ontwikkelpunt door het kind. Vijf van de acht kinderen geven aan door de academy meer zelfvertrouwen te hebben, meer dingen te durven en voelen zich vrolijker. Zo zegt een kind: ‘Ik heb geleerd dat ik meer zelfvertrouwen krijg. Omdat ik eerst altijd dacht dat durf ik niet en na 2, 3, 5

minuten doe ik het nu wel en nu kan ik veel meer dingen dan ik dacht. Ik vond klimmen heel eng, maar toen deed ik het wel en nu voel ik me goed.’ (8:54) Een ander kind geeft hierbij aan: ‘Ik heb niks geleerd op de academy. O, ja. Ik heb wel geleerd om zelfvertrouwen te krijgen op de academy. Dat kan ik nu wel een beetje toepassen eigenlijk.’ (7:51)

Samenvattend kan er gezegd worden dat de kinderen de academy allemaal als zeer positief hebben ervaren. De kinderen geven aan zich verbonden te voelen met de academy, de academy hedendaags te missen en dat het contact met de coaches fijn was. De kinderen gaven aan meer zelfvertrouwen te hebben gekregen door de academy of beter te weten hoe ze nu met andere kinderen moeten samenwerken.

## 5 Conclusie

In dit onderzoek is er getracht een antwoord te geven op de twee onderzoeksvragen: ‘Hoe veranderen de interpersoonlijke en intrapersoonlijke competenties van het kind dat een jaar deelgenomen heeft aan het programma van de Ruud van Nistelrooy Academy’ en ‘Hoe draagt de school bij om de interpersoonlijke en intrapersoonlijke competenties te onderhouden bij het kind?’ Dit is onderzocht middels het afnemen van de vragenlijst SeoL, om veranderingen in de sociale competenties te kunnen onderzoeken. Tevens is dit onderzocht door het houden van interviews met de interne begeleiders die vanuit de school partner zijn van de RvN-A en het interviewen van kinderen die in voorgaand schooljaar deel hebben genomen aan het programma.

Als eerst is er gekeken hoe de sociale competenties van het kind gedurende het academy-jaar zijn veranderd door de resultaten van de begin- en eindmeting met elkaar te vergelijken. Dit is gedaan voor zowel de kinderen als de coaches. Uit de beginmeting van Burkes (2013) en Diepemaat (2013) bleek dat de kinderen hoog scoren op de schalen van de competenties. Hierdoor ontstond de hypothese dat de kinderen zichzelf bij de eindmeting lager zouden scoren dan bij de beginmeting. Uit de resultaten bleek dat er weinig significante verschillen zijn. Bij de kinderen werd duidelijk dat zij significant hoger scoren bij de competenties ‘Empathie’, ‘Omgaan met emoties en stress’ en ‘Geloof in persoonlijke effectiviteit’. Bij de coaches zijn er alleen significante verschillen gevonden bij de competentie ‘Zelfbewustzijn en zelfbeeld’ en bij de totaalschaal van de intrapersoonlijke competenties. Dit geeft aan dat de gevonden resultaten waarschijnlijk niet op toeval berusten.

Aangezien er weinig significante verschillen zijn gevonden, is er tevens gekeken naar significante verschillen in verandering van sociale competenties bij het kind per groep. Hieruit bleek dat de kinderen bij de groep Eindhoven dinsdag significant hoger scoren in de eindmeting op ‘Morele vaardigheden’, de groep Den Bosch donderdag significant lager scoren op ‘Omgaan met emoties en stress’, ‘Problemen oplossen en besluiten nemen’ en bij de groep Oss dinsdag significant hoger scoren op ‘Empathie’. Bij de coaches geldt dit voor de groep Eindhoven dinsdag voor de competenties ‘Empathie’, ‘Omgaan met emoties en stress’, ‘Zelfbewustzijn en zelfbeeld’, ‘Kritisch en creatief denken’, ‘Geloof in persoonlijke effectiviteit’ en op de totaalschaal van de intrapersoonlijke competenties. Bij de groep Eindhoven donderdag geldt dit voor ‘Kritisch en creatief denken’ en ‘Morele vaardigheden’. De coaches van de groep Den Bosch dinsdag scoren significant lager op de totaalschaal van de interpersoonlijke competenties, ‘Geloof in persoonlijke effectiviteit’ en ‘Morele vaardigheden’. Tot slot geldt dit voor ‘Zelfbewustzijn’ bij de groep Den Bosch donderdag en voor ‘Problemen oplossen en besluiten nemen’ voor de groep Oss maandag. Hieruit valt op dat er per locatie voor zowel kind als coach verschillende competenties zijn die significant scoren.

Naast de resultaten van de vragenlijst is er ook gekeken op welke manier de school de sociale competenties van het kind kan onderhouden, aangezien het kind een groot gedeelte van zijn tijd op school doorbrengt en dus veel invloeden van de school krijgt. Uit het interview met de interne begeleiders is gebleken dat de scholen zich bewust zijn van hun rol bij het ontwikkelen van sociale competenties van het kind. Dit doen de scholen door kinderen extra kansen te bieden in de vorm van naschoolse activiteiten, omdat er veel kinderen op de scholen zitten die uit een sociaal zwakke omgeving komen. De factor ‘binding’ is hierbij erg belangrijk. Het kind moet zich verbonden voelen met zijn omgeving, want indien het kind veiligheid voelt biedt dit kansen tot een betere ontwikkeling van het kind. De binding komt tot stand door ouders, leerkrachten en vrienden. De binding van de school met het kind komt met name tot stand door kinderen in beeld te krijgen, te begeleiden en zoveel mogelijk terugkoppeling plaats te laten vinden tussen kind en instanties die betrokken zijn bij het kind.

Voor zowel school als academy is het daarbij belangrijk om weet te hebben van de thuissituatie van het kind en de cultuur van het kind bij het aangaan van een relatie met het kind. Vanuit de thuissituatie krijgen de kinderen veelal andere normen en waarden mee dan die gelden op school of op de academy. Het weet hebben van de thuissituatie van het kind helpt bij het aangaan van een relatie als coach of leerkracht met het kind. Bij het aangaan van de relatie met het kind is het tevens belangrijk om het kind voortdurend positief te benaderen. Scholen geven aan soms minder positief naar het kind te kijken en dit beeld wordt bijgestuurd door de positieve gesprekken tussen coach en interne begeleiders over het kind, wat de scholen als prettig ervaren.

Daarbij geven de scholen aan gedurende het academy-jaar positieve veranderingen in het kind te zien. Deze positieve veranderingen zijn met name terug te zien als de groep vertrouwd is met elkaar en er sociale binding is. Vaardigheden en competenties zoals samenwerken, meer zelfvertrouwen en respect hebben voor elkaar zijn positieve veranderingen die door de school worden opgemerkt.

Tot slot blijkt uit het interview met de kinderen, die al deel hebben genomen aan het programma, dat de kinderen een sterke verbondenheid met de academy voelen. Deze verbondenheid komt met name doordat de kinderen aangeven een goede relatie te hebben gehad met de coaches. Door de relatie met de coach en het stimuleren door de coach om activiteiten te ondernemen hebben de geïnterviewde kinderen meer zelfvertrouwen en vaardigheden ontwikkeld om samen te werken. De kinderen merken hierbij zelf ook op het lastig te vinden deze geleerde vaardigheden in nieuwe situaties toe te passen, aangezien het als eng wordt ervaren om met nieuwe mensen in contact te komen. Daarnaast wordt het als moeilijk ervaren zich in andere mensen in te leven.

Concluderend kan er gesteld worden dat de kinderen die deelnemen aan het huidige programma van de RvN-A zich in sociale competenties gedurende het jaar gemiddeld genomen hebben ontwikkeld. De kinderen geven gemiddeld genomen aan zich ontwikkeld te hebben in het inlevingsvermogen, vaardigheden hebben eigen gemaakt die ervoor zorgen om emoties van anderen te herkennen en hier op een adequate manier op te reageren en meer zelfvertrouwen hebben gekregen. Met name de significante verschillen bij het zelfvertrouwen zijn waardevol voor de academy, aangezien het zelfvertrouwen vaak een basis legt voor het opdoen van andere competenties en hierdoor richting kan geven aan zijn eigen ontwikkeling en eigen identiteit, in wisselwerking met de omgeving. De coaches geven juist aan dat de kinderen zich gemiddeld genomen hebben ontwikkeld in het hebben van een zelfbeeld en het kind verschillende aspecten van zichzelf kan herkennen. Op groepsniveau blijkt dat er geen eenduidige conclusies getrokken kunnen worden over welke sociale competenties bij het kind zijn veranderd. De significantie is hierbij per locatie verschillend. Daarnaast is de factor 'binding' een vaak terugkomend element bij de ontwikkeling en het behoud van de sociale competenties volgens interne begeleiders en kinderen. Het kind in de middenkindertijd is onderhevig aan invloeden van de omgeving en deze invloeden vormen het kind. Het kind moet hierbij binding hebben en moeten zich veilig voelen om tot ontwikkeling te kunnen komen. Voor de academy geldt hierbij dat de binding tussen coach en kind een cruciale factor is voor het dan wel of niet optreden van positieve veranderingen in sociale competenties van het kind. Binding met de omgeving en een veilige omgeving waarin deze binding tot stand kan komen, zijn voorwaarden voor het ontwikkelen van sociale competenties.

## 6 Discussie

Uit de resultaten blijkt dat er significante verschillen zijn bij de sociale competenties, maar dat deze afhankelijk zijn van de locatie, de kinderen en de coaches. Significantie geeft aan dat de kans klein is dat het verschil wat in de scores is ontstaan door toeval is toe te schrijven. Dat er significante veranderingen zijn opgetreden, betekent echter niet dat dit specifiek is toe te wijzen aan de RvN-A. Zoals gesteld zijn er omgevingsfactoren van invloed op de ontwikkeling van het kind. Naast de omgevingsfactor school hebben de ouders en vrienden ook een grote invloed op de sociale competenties van het kind. Zo blijkt uit het onderzoek van Isabella en Diener (2010) dat kinderen die zich veilig voelen bij hun ouders en weinig conflicten hebben met hun ouders zichzelf meer sociaal competent (en ook academisch competent) schatten dan kinderen die zich thuis niet veilig voelen. Bij de omgevingsfactor vrienden zijn vriendschap en de kwaliteit van vriendschap belangrijke voorspellers voor de sociale ontwikkeling van het kind, aangezien het kind contact zoekt met kinderen uit een soortgelijke sociaal emotionele situatie en wordt hierdoor beïnvloedt (Berndt, 1999). Het is

lastig om de verandering in sociale competenties van het kind toe te schrijven aan het programma van de RvN-A, doordat er meerdere condities van invloed zijn op de ontwikkeling van de sociale competenties van het kind en deze in dit onderzoek niet zijn onderzocht.

Wanneer er gekeken wordt naar de werkzame factoren van het programma van de RvN-A, is het onderzoek van Hollan (2013) relevant. In dit onderzoek is er gekeken naar de werkzame factoren van het programma van de RvN-A, die door de coaches worden toegepast. Zes factoren zijn hierbij als bijzonder belangrijk aangemerkt. Dit zijn: het naleven van regels, een respectvolle en begripvolle omgang, praten over verontrustende gebeurtenissen, een positieve omgeving met ruimte voor emoties, zichzelf kunnen zijn en succeservaringen. Hollan (2013) concludeert hierbij dat de competenties 'Zelfbewustzijn en zelfbeeld', 'Omgaan met emoties en stress', 'Aangaan en onderhouden van positieve relaties' en 'Morele vaardigheden' door deze werkzame factoren worden gestimuleerd. Dit onderzoek concludeert dat binding en een veilige omgeving een belangrijke voorwaarde is voor het ontwikkelen en behouden van de sociale competenties van het kind. Bij de significant gescoorde competenties in dit onderzoek is het aannemelijk dat deze zijn ontwikkeld door mede toedoen van de RvN-A, mede doordat de kinderen gemiddeld genomen significant scoren op 'Omgaan met emoties en stress' en de coaches op 'Zelfbewustzijn en zelfbeeld' en deze competenties door de werkzame factoren volgens het onderzoek van Hollan (2013) gestimuleerd worden. De werkzame factoren uit het onderzoek van Hollan (2013) zijn tevens ook terug te zien bij de interviews met de interne begeleiders en de kinderen die al deel hebben genomen aan het programma. De kinderen geven in het interview aan dat zij de academy als zeer positief hebben ervaren, mede doordat ze zich verbonden voelen met de academy en het contact met de coaches fijn vonden waardoor kinderen onder andere meer zelfvertrouwen hebben gekregen. Er lijkt hierbij een relatie te zijn tussen de rol van de coach en de ervaringen van de kinderen over de academy. Voor de ontwikkeling van de sociale competenties van het kind lijkt de wisselwerking en relatie tussen kind en coach van belang te zijn. Dit kan vergeleken worden met de relatie die een leerkracht in de school aangaat met het kind, aangezien het kind hierbij buiten de thuissituatie tevens een persoon zoekt om een vertrouwensband mee te krijgen. Deze rol lijkt ook voor de coaches weggelegd te zijn en in combinatie met de werkzame factoren lijkt dit te zorgen voor een ontwikkeling en behoud van de sociale competenties bij het kind.

Wat betreft methodologische punten zijn er een aantal punten van discussie in dit onderzoek. Als eerst bleek de cronbach's alpha van de interpersoonlijke competenties erg laag te zijn in de vragenlijst. Ook bij de afzonderlijke interpersoonlijke competenties was dit het geval. Hierdoor is niet duidelijk of deze schalen steeds dezelfde resultaten geven, want het is niet betrouwbaar en valide. De kwaliteit van deze schalen kunnen niet gegarandeerd worden. De items die onder de interpersoonlijke competenties vallen behoeven dan ook verbetering.

Daarnaast bleken de verschillen tussen kinderen en coaches niet significant te zijn, maar is wel te zien dat de gemiddelde scores op de begin- en eindmeting van de kinderen en coaches hoog is. Dit zal kunnen komen doordat er een neiging bestaat om de uiterste schalen van de vijfpunts Likertschaal, die in de SeoL vragenlijst is gebruikt, niet aan te kruisen of om sociaal wenselijke antwoorden te geven op de vragenlijst. Wanneer hier vanuit wordt gegaan treedt het zogenaamde 'plafondeffect' op, waardoor er geen onderscheidend vermogen meer bij de scores in de eindmeting is en de waarde van de resultaten ter discussie komt. Ook kan zelfoverschatting van de kinderen tevens meespelen bij het hoge scoren van de kinderen op de schalen en lijkt het dus relevanter om naar de scores van de coaches te kijken. De zelfoverschatting zou kunnen komen door het feit dat de kinderen die naar de academy gaan vaak gedragsproblemen hebben en hierdoor onvoldoende in staat zijn om zichzelf te beoordelen en daardoor eigen vermogens overschatten (Diepemaat, 2013). Het kan ook zijn dat de kinderen die zichzelf overschatten de wens en realiteit nog door elkaar halen en geen mogelijkheid hebben om zich sociaal te kunnen vergelijken (Harter, 1990). Indien dit het geval is, betekenen de negatief significante verschillen niet dat de kinderen achteruit zijn gegaan, maar dat ze wellicht meer inzicht in zichzelf hebben gekregen. Om te onderzoeken waar de hoge scores vandaan komen was het raadzaam geweest om achtergrondvariabelen van de kinderen mee te nemen in het onderzoek.

Tot slot blijkt uit de resultaten van de Paired-Samples T-test van de coaches dat er alleen significante verschillen zijn gevonden voor de competentie 'Zelfbewustzijn en zelfbeeld' en op de totaalschaal van de intrapersoonlijke competenties. Opvallend hierbij is het lage aantal respondenten

(N=46). Dit komt doordat in de eindmeting twee items die onder deze competentie vallen door één locatie niet zijn ingevuld. Wanneer deze items worden verwijderd uit de schaal, blijkt de cronbach's alpha omlaag te gaan ( $\alpha=.33$ ) en niet meer betrouwbaar te zijn. Indien er toch een Paired-Samples T-test (N=63) over deze competentie wordt uitgevoerd, blijkt deze niet meer significant te zijn ( $t(63)=1.79$ ,  $p=.078$ ). Voor de totaalschaal van de intrapersonlijke competenties gaat de alpha omlaag naar  $\alpha=.87$  en is er ook geen significantie ( $t(51)=1.06$ ,  $p=.293$ ). Indien dit als uitgangspunt wordt genomen, zijn er bij alle schalen bij de resultaten van de coaches geen significante verschillen gevonden.

### *Aanbevelingen*

Tot slot kunnen er uit dit onderzoek een aantal aanbevelingen voor de RvN-A geformuleerd worden. De interne begeleiders hebben aangegeven het prettig te vinden als er terugkoppeling tussen de academy en de school is en van elkaar op de hoogte te blijven. Interne begeleiders vinden dit belangrijk, aangezien er vanuit de RvN-A andere input over het kind komt dan wat al op school bekend is. Veelal gaat de RvN-A uit van een positieve belichting van het kind. Het onderhouden van contact tussen academy en school is aan te bevelen voor de RvN-A. Als een leerkracht namelijk een negatieve kijk op het kind heeft, is er kans op het pygmalion-effect, dat inhoudt dat kinderen hoger presteren als de leerkracht het kind hoog schat en kinderen lager presteren als de leerkracht het kind laag schat (Rosenthal & Jacobson, 1968). Doordat scholen soms de neiging zouden kunnen hebben om een kind minder positief te beoordelen, kan dit negatieve effect optreden. De coach kan bijdragen aan een goede relatie tussen leerkracht en kind door naast het uitwisselen van informatie, bewust bezig te zijn met nadruk te leggen op de positieve punten van het kind.

De scholen geven ook aan dat er geen apart traject van nazorg is voor de kinderen die naar de RvN-A zijn gegaan. Ook de academy heeft geen apart nazorg traject. Het is belangrijk dat de situaties waarin het kind terug kan vallen in negatief gedrag zoveel mogelijk vermeden worden. Indien de kinderen het gevoel ervaren na de academy geen binding te hebben met een (vertrouwens)persoon, bestaat alsnog het gevaar dat het kind zijn eigen vermogens lager gaat schatten na het academy-jaar. Een mogelijke terugval kan worden beïnvloed door directe invloeden zoals emotionele en cognitieve toestanden en omgevingsinvloeden (Hendershot, Marlatt & George, 2009). Om dit tegen te gaan wordt er aangeraden dat de academy en school per kind een rapport van ontwikkeling bijhouden, dat na het academy-jaar aan de school geleverd kan worden. Hierbij is het tevens belangrijk dat het contact tussen academy en school onderhouden wordt. In het rapport kan het gedragspatroon van het kind beschreven worden, kunnen risicosituaties worden vermeld en kan het kind leren om hiermee om te gaan. Door het bijhouden van een rapport kan de academy specifiek per kind gedifferentieerd te werk gaan.

In het verlengde hiervan ligt een aanbeveling voor de dagen die het kind doorbrengt op de academy. De academy kan meer aandacht bieden aan het reguleren van vaardigheden van het kind in nieuwe situaties en hoe om te gaan met situaties waarin het kind niet vertrouwd is. De academy kan het kind hierop voorbereiden. Uiteraard moet hierbij gekeken worden of dit binnen de mogelijkheden van de groep en de kinderen ligt. Betrokkenheid en emotionele openheid zijn hierbij punten waar de academy mogelijk aan kan werken om de regulatievaardigheden bij het kind te optimaliseren. De factoren 'het leren omgaan met falen' en 'het geven van verdiende complimenten' uit het onderzoek van Hollan (2013) kunnen hierbij gebruikt worden als middel, aangezien deze factoren in het onderzoek aangeven te zorgen voor een positief effect van het zelfvertrouwen en zelfbeeld van het kind.

Tot slot wordt er aanbevolen om de vragenlijst bij de kinderen die dit jaar deel hebben genomen aan het programma ook de komende jaren dat het kind op de basisschool zit af te nemen. Zoals in de discussie besproken behoeven de items die onder de interpersoonlijke competenties vallen hierbij een verbetering. Door jaar na jaar een vragenlijst bij de kinderen af te nemen kan er een beter beeld worden geschetst van de verandering in de sociale competenties van het kind en kan dit gerapporteerd worden. Het afnemen van de vragenlijst kan ook gebeuren door de school, waarbij er gekozen kan worden om de informatie over het kind uit te wisselen tussen school en academy.



## 7 Literatuurlijst

- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34(1), 15-28.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts.
- Buurkes, L. (2013). *Een literatuuronderzoek naar intrapersonlijke en interpersoonlijke competenties en naar verschillende ontwikkelingsfasen met bijbehorende ontwikkelingsproblemen – Een survey als beginmeting voor de intra- en interpersoonlijke competenties* (bachelorthesis). Universiteit Twente: Enschede.
- Desforges, C. & Abouchar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. London: Department for Education and Skills, Research Report 433.
- Diepemaat, S. (2013). *Interpersoonlijke competenties bij kinderen die weinig kansen ervaren* (bachelorthesis). Universiteit Twente: Enschede.
- Erikson, E.H. (1997). *Het kind en de samenleving*. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and student's academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 17-18. doi: 10.1023/A:1009048817385
- Fantuzzo, J., MacWayne, C. & Perry, M.A. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(1), 625–638. doi: 10.1111/1467-8624.00301
- Harter, S. (1990). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In J. Kolligan & R. Sternberg (Eds.), *Perceptions of competence and incompetence across the life-span* (pp. 67-98). New Haven: Yale University Press.
- Hendershot, C. S., Marlatt, G.A., George, W.H. (2009). Relaps prevention and the maintenance of optimal health. In S. A. Shumaker, Ockene, J.K., Riekert, K.A. (Ed.), *The handbook of health behavior change* (3 ed., pp. 127-149). New York: Springer Publishing Company.
- Hollan, S. (2013). *Het verhogen van sociale competenties binnen de Ruud van Nistelrooy academy* (bachelorthesis). Universiteit Twente: Enschede.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S. & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? *Research Findings and Implications. The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. doi: 10.1086/499194
- Isabella, R. A., & Diener, M. L. (2010). Self-representations of social and academic competence: Contextual correlates in middle childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(4), 315-331. doi: 10.1080/02568543.2010.510082
- Smit, F., Sluiter, R. & Driessen, G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal*

## Ontwikkeling van sociale competenties

*perspectief*. Nijmegen: ITS.

Ten Dam, G.T.M. (2002). Sociale competentie in de multiculturele samenleving. *Pedagogiek*, 22, 70-81.

Ten Dam, G., 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.

Tsai, S.-F., & Cheney, D. (2012). The Impact of the Adult-Child Relationship on School Adjustment for Children at Risk of Serious Behavior Problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(2), 105-114. doi: 10.1177/1063426611418974

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.

**Bijlage 1***Toewijzing codes interne begeleiders*

<i>Variabele</i>	<i>Code</i>	<i>Toewijzing code</i>	
<i>Klassenomgeving en schoolklimaat</i>	Contact school en RvN-A	Deze code wordt gebruikt als er regelmatig contact is tussen de school en de RvN-A.	
	Hechting met school	Deze code wordt gebruikt als het kind gehecht is aan de schoolomgeving en de schoolomgeving als een ‘thuis’ beschouwd. Het kind ervaart het klimaat op school als prettig.	
	Nazorg na de academy	Deze code wordt gebruikt als de school nazorg voor het kind biedt op basis van deelname aan het programma van de RvN-A.	
	Belang naschoolse programma's	Deze code wordt gebruikt als de school, naast de RvN-A, ook participeert in andere naschoolse programma's en het belang hiervan ondersteunt.	
	Bieden van kansen	Deze code wordt gebruikt als de school het kind kansen biedt om sociale competenties te ontwikkelen.	
<i>Handelen leerkracht</i>	Respectvolle omgang en sfeer	Deze code wordt gebruikt als er op school duidelijke regels bestaan over het omgaan met elkaar, samenwerking, het oplossen van conflictsituaties en het niet buitensluiten van kinderen. Er is een sfeer waarin iedereen geaccepteerd wordt, zichzelf mag zijn en dingen bespreekbaar zijn.	
	Leerkracht is voorbeeldfunctie	Deze code wordt gebruikt als de school het belangrijk acht om een voorbeeld te zijn voor de kinderen.	
	Rekening houden individuele aanpak kinderen	Deze code wordt gebruikt als er bij de ontwikkeling van het kind rekening wordt gehouden met dat de kinderen niet allemaal dezelfde vaardigheden hebben en er zo op maat (gedifferentieerd) met de kinderen aan het werk wordt gegaan.	
	Terugkoppeling ontwikkeling kind	Deze code wordt gebruikt als er terugkoppeling plaats vindt tussen de school en de RvN-A of andere externe organisaties, indien er iets gebeurd of voor is gevallen met het kind en dit invloed heeft op het gedrag en de ontwikkeling van het kind.	
	Vertrouwensband leerkracht-kind	Deze code wordt gebruikt als er een vertrouwensband bestaat tussen leerling en leerkracht (of IB-er) en er een positieve relatie bevindt tussen leerling en leerkracht en de leerkracht dit uitstraalt naar het kind door het geven van bijvoorbeeld aanmoedigingen.	
	<i>Educatief partnerschap</i>	Ouderparticipatie	Deze code wordt gebruikt als de ouders betrokken zijn, of bereid zijn, om te helpen bij (het organiseren of leiden van) activiteiten op school.
		Gezinssituatie bekend	Deze code wordt gebruikt als de school op de hoogte is van de gezinssituatie van het kind, achtergrondsituatie en leefsituatie van het kind.
Ouderbetrokkenheid		Deze code wordt gebruikt als de ouders betrokken zijn bij het schoolse leven van het kind, regelmatig contact houden over de voortgang van het kind met de school en bijvoorbeeld naar school gaan om het rapport van het kind te bekijken en te bespreken.	
Versterken betrokkenheid		Deze code wordt gebruikt als de school maatregelen of een beleid heeft opgesteld om de betrokkenheid van de ouders	

	ouders school Cultuurverschillen	bij de school en de schoolse omgeving te versterken. Deze code wordt gebruikt als de school zich bewust er van is, of merkt, dat er cultuurverschillen zijn tussen verschillende etnische groepen en dit terug te zien is in de mate waarin ouders betrokken zijn op school.
<i>Positieve veranderingen kind</i>	Emotionele vaardigheden	Deze code wordt gebruikt als de interne begeleider constateert dat het kind zich positief heeft ontwikkeld wat betreft omgaan met emoties en stress en empathie.
	Sociale vaardigheden	Deze code wordt gebruikt als de interne begeleider constateert dat het kind zich positief heeft ontwikkeld wat betreft het aangaan van relaties, problemen oplossen, communiceren en zelfstandigheid.
	Vaardigheden ten aanzien van het zelf	Deze code wordt gebruikt als de interne begeleider constateert dat het kind zich positief heeft ontwikkeld wat betreft zelfbewustzijn, zelfvertrouwen en het geloven in zichzelf.

## Bijlage 2

### *Toewijzing codes interview kinderen*

<i>Variabele</i>	<i>Code</i>	<i>Toewijzing code</i>
<i>Sfeer op academy</i>	Verbondenheid	Deze code wordt toegewezen als het kind aangeeft de academy als positief te hebben ervaren en zich hiermee verbonden voelt.
	Contact coach	Deze code wordt toegewezen als het kind het contact met de coaches als prettig heeft ervaren.
<i>Emotionele vaardigheden</i>	Omgaan met emoties	Deze code wordt toegewezen als het kind zelfstandig in staat is om zijn eigen emoties en gevoelens te reguleren.
	Empathie	Deze code wordt toegewezen als het kind zich in kan leven in andere kinderen, als deze bijvoorbeeld boos is en respecteert andermans gevoelens.
<i>Sociale vaardigheden</i>	Vertrouwen in anderen	Deze code wordt toegewezen als het kind aangeeft anderen te kunnen vertrouwen.
	Kennis van sociale regels	Deze code wordt toegewezen als het kind weet hoe hij sociale regels toe moet passen en met anderen netjes om moet gaan.
	Om raad vragen	Deze code wordt toegewezen als het kind andere kinderen of volwassenen om advies vraagt.
<i>Vaardigheden ten aanzien van het zelf</i>	Zelfkennis	Deze code wordt toegewezen als het kind het vermogen heeft om de eigen denkwijzen, (on)mogelijkheden in te kunnen schatten en hieruit conclusies kan trekken.
	Zelfvertrouwen	Deze code wordt toegewezen als het kind meer zelfvertrouwen heeft gekregen door de academy.

Ontwikkeling van sociale competenties

**Bijlage 3a**

*Significante verschillen van de locaties tussen de begin- en eindmeting door de kinderen*

Paar	Competentie	N	Mean begin	SD begin	Mean eind	SD eind	Mean verschil	SD verschil	T(df)	p <sup>1</sup>
	<i><u>Eindhoven dinsdag</u></i>									
1	Morele vaardigheden	11	3.55	.72	4.09	.80	.54	.72	2.5(10)	.031*
	<i><u>Den Bosch donderdag</u></i>									
1	Omgaan met emoties en stress	12	3.36	.73	3.90	.69	.54	.71	2.64(11)	.023*
2	Problemen oplossen en besluiten nemen	12	3.65	.46	3.17	.36	-.48	.55	-3.03(11)	.012*
	<i><u>Oss dinsdag</u></i>									
1	Empathie	13	3.49	.70	4.03	.73	.54	.80	2.43(12)	.032*

<sup>1</sup> \*= p<0.05

**Bijlage 3b**

*Significante verschillen van de locaties tussen de begin- en eindmeting door de coaches*

Paar	Competentie	N	Mean begin	SD begin	Mean eind	SD eind	Mean verschil	SD verschil	T(df)	p <sup>1</sup>
<i><u>Eindhoven dinsdag</u></i>										
1	Empathie	10	2.93	.52	3.73	.59	.80	.78	3.20(9)	.011*
2	Omgaan met emoties en stress	9	3.17	.70	3.70	.58	.53	.59	2.71(8)	.027*
3	Zelfbewustzijn en zelfbeeld	8	2.79	.46	3.63	.73	.84	.56	4.25(7)	.004*
4	Kritisch en creatief denken	10	3.23	.73	4.15	.59	.92	.72	4.08(9)	.003*
5	Geloof in persoonlijke effectiviteit	10	2.97	.64	4.03	.55	1.06	.70	4.82(9)	.001*
6	Totaal intrapersonlijke competenties	6	3.03	.45	3.80	.38	.77	.52	3.63(5)	.015*
<i><u>Eindhoven donderdag</u></i>										
1	Kritisch en creatief denken	11	2.82	.46	3.16	.64	.34	.41	2.78(10)	.020*
2	Morele vaardigheden	11	2.95	.57	3.32	.60	.37	.50	.239(1)	.038*
<i><u>Den Bosch dinsdag</u></i>										
1	Totaal interpersoonlijke competenties	12	3.57	.60	3.11	.42	-.46	.51	-3.13(11)	.010*
2	Geloof in persoonlijke effectiviteit	12	3.25	.95	2.61	.53	-.64	.88	-2.51(11)	.029*
3	Morele vaardigheden	12	3.83	1.25	2.92	1.18	-.91	1.31	-2.42(11)	.034*
<i><u>Den Bosch donderdag</u></i>										
1	Zelfbewustzijn	14	2.67	.31	3.03	.32	.36	.42	3.19(13)	.007*
<i><u>Oss maandag</u></i>										
2	Problemen oplossen en besluiten nemen	9	3.11	.78	3.47	.78	.36	.36	3.04(8)	.016*

<sup>1</sup> \*= p<0.05

Ontwikkeling van sociale competenties

**Bijlage 4a**

*Beschrijvende gegevens interpersoonlijke competenties van de kinderen per locatie*

	Aangaan en onderhouden van positieve relaties			Effectief communiceren			Empathie			Totaal interpersoonlijke competenties		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
<i>Beginmeting</i>												
Eindhoven di	12	3.85	.81	13	3.63	.53	13	3.69	.81	12	3.76	.55
Eindhoven do	12	3.55	.75	12	3.21	.68	12	3.31	1.07	12	3.38	.64
Den Bosch di	11	3.75	.66	13	3.23	.30	13	3.31	1.13	10	3.53	.39
Den Bosch do	14	4.01	.55	13	3.02	1.00	14	3.71	.71	13	3.58	.46
Oss maandag	14	3.60	.87	14	3.43	.59	14	3.57	.90	14	3.54	.49
Oss dinsdag	13	3.74	.67	13	3.19	.60	14	3.57	.74	12	3.57	.50
<i>Eindmeting</i>												
Eindhoven di	10	4.06	.44	10	3.50	.60	10	4.00	.50	10	3.86	.42
Eindhoven do	11	4.02	.48	10	3.58	.61	11	3.64	.82	10	3.79	.46
Den Bosch di	12	3.65	.51	12	3.50	.79	12	3.56	.81	12	3.56	.46
Den Bosch do	12	3.70	.68	11	3.30	.62	12	4.00	.65	11	3.65	.47
Oss maandag	10	3.62	.73	12	3.17	.48	12	3.81	.59	10	3.53	.36
Oss dinsdag	13	3.89	.67	13	3.65	.57	13	4.03	.73	13	3.85	.49

**Bijlage 4b**

*Beschrijvende gegevens intrapersoonlijke competenties van de kinderen per locatie*

	Omgaan met emoties en stress			Problemen oplossen en besluiten nemen			Zelfbewustzijn en zelfbeeld			Kritisch en creatief denken			Geloof in persoonlijke effectiviteit			Morele vaardigheden			Totaal intrapersoonlijke competenties		
	N	M	SD	N	M	Sd	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
<i>Beginmeting</i>																					
Eindhoven di	13	3.70	.90	13	3.06	.91	11	4.03	.79	12	4.29	.47	13	3.54	1.08	13	3.92	.81	10	3.92	.58
Eindhoven do	12	3.33	.63	12	3.17	.76	11	3.64	.74	11	4.18	.63	11	3.45	.76	12	3.62	.74	10	3.62	.45
Den Bosch di	13	2.86	.92	14	3.09	.97	13	3.54	.73	14	3.77	.50	14	3.62	.61	14	3.46	1.34	12	3.30	.69
Den Bosch do	14	3.33	.73	14	3.59	.53	14	4.11	.33	14	4.02	.40	14	3.74	.47	14	4.00	.78	14	3.79	.20
Oss maandag	13	3.68	.61	14	3.27	1.04	14	3.87	.58	14	3.91	.54	13	3.44	.74	14	3.96	1.12	13	3.72	.37
Oss dinsdag	14	3.56	.47	12	3.44	.71	10	4.33	.49	10	4.00	.66	10	3.67	.80	10	3.60	1.13	9	3.85	.32
<i>Eindmeting</i>																					
Eindhoven di	10	3.75	.79	10	3.43	.94	9	3.95	.84	10	4.33	.43	10	4.37	.64	10	4.25	.63	9	3.95	.60
Eindhoven do	10	3.68	.42	11	3.45	.78	11	3.95	.61	11	4.07	.58	11	3.55	.64	11	4.03	.80	10	3.83	.45
Den Bosch di	11	3.21	.51	10	3.40	.76	11	3.65	.61	11	3.98	.75	12	3.97	.70	12	3.33	.81	8	3.60	.36
Den Bosch do	12	3.90	.69	12	3.17	.36	12	3.93	.74	11	3.57	.69	12	3.81	.50	12	4.17	1.02	11	3.78	.41
Oss maandag	12	3.56	.70	12	3.27	.96	11	3.87	.64	12	3.85	.52	12	3.81	.81	11	4.18	1.12	11	3.74	.53
Oss dinsdag	13	3.94	.62	12	3.52	.72	12	4.10	.71	13	4.04	.42	13	3.74	.79	13	4.15	.83	12	3.93	.51



Ontwikkeling van sociale competenties

**Bijlage 5a**

*Beschrijvende gegevens interpersoonlijke competenties van de coaches per locatie*

	Aangaan en onderhouden van positieve relaties			Effectief communiceren			Empathie			Totaal interpersoonlijke competenties		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
<i>Beginmeting</i>												
Eindhoven di	12	3.80	.58	12	3.06	.58	13	2.97	.46	11	3.34	.45
Eindhoven do	12	3.13	.51	12	2.90	.34	12	2.67	.59	12	2.94	.40
Den Bosch di	13	3.78	.70	14	3.20	.74	13	3.33	.83	13	3.47	.69
Den Bosch do	14	3.07	.65	14	2.61	.40	14	2.64	.61	14	2.81	.48
Oss maandag	13	3.82	.70	10	3.18	.58	14	2.76	.52	9	3.32	.54
Oss dinsdag	14	3.69	.61	14	3.45	.53	14	3.38	.57	14	3.53	.48
<i>Eindmeting</i>												
Eindhoven di	10	4.22	.46	10	3.33	.46	10	3.73	.59	10	3.80	.39
Eindhoven do	11	3.25	.50	11	2.75	.47	11	2.76	.62	11	2.96	.48
Den Bosch di	12	3.18	.56	12	3.13	.54	12	2.97	.58	12	3.11	.42
Den Bosch do	14	3.27	.54	14	2.91	.45	14	2.86	.53	14	3.05	.37
Oss maandag	12	3.65	.78	12	3.02	.57	13	3.28	.76	11	3.39	.64
Oss dinsdag	12	3.70	.61	13	3.15	.43	13	3.18	.59	12	3.44	.43

**Bijlage 5b***Beschrijvende gegevens intrapersoonlijke competenties van de coaches per locatie*

	Omgaan met emoties en stress			Problemen oplossen en besluiten nemen			Zelfbewustzijn en zelfbeeld			Kritisch en creatief denken			Geloof in persoonlijke effectiviteit			Morele vaardigheden			Totaal intrapersoonlijke competenties		
	N	M	SD	N	M	Sd	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
<i>Beginmeting</i>																					
Eindhoven di	12	3.22	.76	10	3.38	.36	11	2.94	.48	12	3.27	.68	12	3.08	.64	12	4.04	.45	10	4.35	.47
Eindhoven do	12	2.79	.47	12	2.73	.41	12	2.90	.34	12	2.79	.45	12	2.58	.43	12	3.04	.62	12	2.81	.34
Den Bosch di	13	3.21	.81	14	2.91	.98	13	3.03	.54	13	3.46	.62	13	3.13	1.01	13	3.65	1.36	13	3.19	.64
Den Bosch do	14	2.62	.44	14	2.73	.57	14	2.67	.31	14	2.75	.51	14	2.50	.50	13	3.73	.60	13	2.74	.32
Oss maandag	6	3.55	.43	10	3.20	.79	-	-	-	14	3.20	.55	14	3.10	.55	4	3.63	1.25	-	-	-
Oss dinsdag	13	3.18	.90	14	3.43	.49	14	3.11	.42	14	3.16	.59	14	3.31	.51	14	3.86	.82	13	3.25	.49
<i>Eindmeting</i>																					
Eindhoven di	10	3.65	.57	10	3.60	.59	9	3.59	.37	10	4.15	.59	10	4.03	.55	10	4.35	.47	8	3.61	.51
Eindhoven do	11	2.83	.61	11	2.84	.66	11	2.77	.38	11	3.16	.64	11	2.67	.68	11	3.32	.60	11	2.88	.50
Den Bosch di	12	3.13	.70	12	2.79	.60	-	-	-	12	3.17	.69	12	2.61	.53	12	2.92	1.18	-	-	-
Den Bosch do	13	2.88	.38	14	2.75	.54	14	3.03	.32	14	2.64	.40	14	2.55	.48	14	3.71	.96	13	2.93	.23
Oss maandag	13	3.38	.75	12	3.31	.72	12	3.32	.31	12	3.27	.55	12	3.31	.74	12	3.83	.83	12	3.36	.47
Oss dinsdag	11	3.12	.52	12	3.52	.53	13	3.01	.32	13	3.40	.39	13	3.18	.63	12	3.75	.58	10	3.32	.40