



Wie niet slim is moet sociaal zijn.

De relatie tussen sociaal-emotionele ontwikkeling en cognitieve leerprestaties

Bachelor Thesis Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs

Auteur: Naomi Strijker

Studentnummer: S2183552

E-mail: n.strijker@student.rug.nl

Universiteit: Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit: Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Begeleider: H.Guldemon

Tweede beoordelaar: A.W. Spijkerboer

Datum van inzending: Juni 2015

Inhoudsopgave

Samenvatting (ENG)	2
Samenvatting (NL).....	3
1. Inleiding en Vraagstelling.....	4
2. Theoretisch kader.....	6
2.1 Sociaal-emotionele ontwikkeling.....	6
2.2 Perspectieven op sociale vaardigheden.....	6
2.5 Relatie tussen sociaal-emotionele ontwikkeling en cognitieve leerprestaties.....	8
3. Methode.....	10
3.1 Participanten.....	10
3.2 Onderzoeksdesign.....	10
3.3 Onderzoeksvariabelen.....	11
3.4 Onderzoeksinstrument.....	11
3.5 Analyseplan.....	12
4. Resultaten.....	13
4.1 Beschrijving onafhankelijke variabele sociaal-emotionele ontwikkeling.....	13
4.2 Beschrijving afhankelijke variabele cognitieve leerprestaties.....	15
4.3 Analyse van multivariate resultaten.....	17
5. Conclusie en Discussie.....	20
Literatuurlijst.....	22
Bijlage.....	25

Abstract

Because of an increased number of regulations testing has become a focal point of education in recent years. Pupils are tested and the results of these tests play a major role in the evaluation of education at a younger age. As a result the focus in education is increasingly moving on to the cognitive learning achievement of pupils. Because of this shift, there is less and less attention for the social-emotional development of the child. Two psychologists, Vygotsky and Bandura, argue that this shift is bad for the development of the child. They claim that students attain higher cognitive performance when learning is seen as a social process. To investigate this philosophy the relationship between socio-emotional development and cognitive learning will be examined in this thesis. The social and emotional development is divided into three sub variables; socially responsible behavior, relationships with peers and self-regulatory processes. Previous research shows that the socio-emotional development correlates positively with academic skills. However, the results of multiple regression shows that the social and emotional development show no relation to the level of cognitive learning. The three 'sub' variables separately show little correlation with the level of cognitive learning achievement, but there is a remarkably high correlation with the control variables of the study. The control variables IQ, socioeconomic status, gender, immigrant vs. autochthonous and education jointly agree 88,8% of the scores on cognitive learning. This difference with literature can be caused by the fact that questionnaire that was uses in this study was not specifically focused on social and emotional development. Aims for future research might be to develop and use a questionnaire that focusses on social and emotional development The results of this thesis are not consistent with the reported results in the literature.

Samenvatting

Het onderwijs krijgt van buitenaf steeds meer toetsen opgelegd. Hierdoor is er een zekere toetscultuur ontstaan in het onderwijs en lijkt de focus in het onderwijs zich steeds meer te verplaatsen naar de cognitieve leerprestaties van leerlingen. Er worden veel meer verplichte toetsen op steeds jongere leeftijd afgenomen. De resultaten van deze toetsen spelen een grote rol in de beoordeling van het onderwijs. Door deze verschuiving is er steeds minder aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Twee psychologen, Vygotsky en Bandura, beweren dat deze verschuiving slecht is voor de ontwikkeling van het kind. Zij beweren dat leerlingen tot hogere cognitieve prestaties komen wanneer het leren gezien wordt als een sociaal proces. Om deze filosofie te onderzoeken wordt in deze these gekeken naar de relatie tussen de sociaal-emotionele ontwikkeling en cognitieve leerprestaties. De sociaal emotionele ontwikkeling is in het onderzoek onderverdeeld in drie 'sub' variabelen maatschappelijk verantwoord gedrag, relatie met leeftijdsgenoten en zelfregulerende processen. Uit eerder onderzoek blijkt dat de sociaal-emotionele ontwikkeling positief correleert met academische vaardigheden. Echter, de resultaten van de multiple regressie tonen aan dat de sociaal-emotionele ontwikkeling geen verband toont met de hoogte van de cognitieve leerprestaties. De drie 'sub' variabelen vertonen afzonderlijk ook weinig verband met de hoogte van de cognitieve leerprestaties, wel is er een opvallend hoog verband gevonden bij de controle variabelen van het onderzoek. De controle variabelen IQ, sociaal economische status, sekse, etniciteit en onderwijsniveau verklaart gezamenlijk 88,8% van de scores op cognitieve leerprestaties. De resultaten van deze these sluiten niet aan bij de eerder gevonden resultaten uit de literatuur. Dat de resultaten van dit onderzoek afwijken van de resultaten uit de literatuur zou verklaard kunnen worden doordat er in dit onderzoek geen gebruik wordt gemaakt van een specifieke vragenlijst die als doel heeft om de sociaal-emotionele ontwikkeling te meten. Vervolgonderzoek zou zich moeten richten op een specifieke vragenlijst voor de sociaal-emotionele ontwikkeling.

1. Inleiding en Vraagstelling

De afgelopen jaren is er een zekere toetscultuur ontstaan in het onderwijs (Bower & Thomas, 2013). Volgens Martens (2013) is Nederland in deze toetscultuur doorgeslagen. Het onderwijs krijgt van buitenaf toetsen opgelegd die de school dwingen tot standaardisering van het onderwijsaanbod. De school wordt immers afgerekend op hoe zij scoort op deze toetsen. Dit heeft ertoe geleid dat kinderen heel vroeg en vaak worden getoetst op hun prestaties (Martens, 2013). Deze toetsen worden vrijwel uitsluitend individueel afgenomen en laten de prestaties van een kind zien, los van omgevingsfactoren. Daarnaast is het onderwijs veelal leerkracht gestuurd, leerlingen hebben weinig invloed op het curriculum. Kortom, de focus van het onderwijs ligt op de individuele cognitieve leerprestaties van het kind. Bij dit cognitieve leerproces wordt de sociale ontwikkeling veelal buiten beschouwing gelaten.

Twee psychologen, Vygotsky (1978) en Bandura (1997), zijn sterke tegenhangers van deze ontwikkelingen. Zij zijn van mening dat leren een sociaal proces is. Zij ontwikkelden twee theorieën over het menselijk gedrag waarbij de nadruk ligt op de invloed van het sociale gedrag op het cognitief functioneren. Vygotsky (1978) legt de nadruk in zijn filosofie op de zone van naaste ontwikkeling. Deze zone is het verschil tussen wat een kind in individueel kan en wat het kind met behulp van een ander kan. Hij gelooft dat kinderen in sociale situaties meer van elkaar kunnen leren dan in individuele situaties. Bandura (1997) heeft de Social Learning Theory ontwikkeld. Deze theorie houdt in dat kinderen van elkaar leren door middel van observatie, imitatie en modelleren. Bandura's theorie combineert cognitieve- en gedragstheorieën.

Als je deze twee theorieën in de praktijk zou brengen dan zou dat betekenen dat er veel geleerd wordt door middel van coöperatief leren (Johnson & Johnson, 1975). Hierbij is het van belang dat de nadruk niet ligt op het aanleren van sociale vaardigheden. Coöperatief leren creëert een context waarin de al geleerde sociale vaardigheden toegepast kunnen worden om het cognitieve leren te vergemakkelijken.

Er is meer aandacht voor het aanleren van sociale vaardigheden nadat er in februari 2006 scholen verplicht werden gesteld om actief burgerschap en sociale integratie op te nemen in hun programma (Thijs, 2008). Hierbij wordt onder andere aandacht besteed aan sociale vaardigheden die nodig zijn om een actieve rol in de hedendaagse maatschappij te vervullen. Hoewel dit wel sociale-vaardigheden zijn, is dit een op zichzelf staand leerproces en staat daarbij los van het cognitieve leerproces.

In dit onderzoek wordt er gekeken naar de relatie tussen de sociaal-emotionele ontwikkeling en de cognitieve leerprestaties op basis van de theorieën van Vygotsky (1978) en Bandura (1997).

In dit onderzoek zal antwoord gegeven worden op de volgende onderzoeksvraag: *Wat is de relatie tussen de sociaal-emotionele ontwikkeling en cognitieve leerprestaties bij tieners?*

Eerst wordt er vanuit de literatuur gekeken wat er al bekend is over de relatie tussen de sociaal-emotionele ontwikkeling en cognitieve leerprestaties. Vervolgens wordt de onderzoeksvraag verder toegelicht. Daarna worden de resultaten van het onderzoek verder toegelicht en zal er tot slot antwoord worden gegeven op de onderzoeksvraag.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt allereerst uitgelegd wat er wordt verstaan onder het begrip sociaal-emotionele ontwikkeling. Uit literatuuronderzoek blijkt dat vele onderzoeken de sociaal-emotionele ontwikkeling uitleggen aan de hand van sociale en emotionele vaardigheden. Daarom zullen er twee varianten besproken worden, waarin deze sociale en emotionele vaardigheden verder toegelicht worden. De eerste variant is het perspectief van Wentzel (1991) en de tweede variant is het concept van sociaal-emotioneel leren (SEL). Dit hoofdstuk sluit af met een overzicht van de al reeds bestaande kennis over de relatie tussen sociaal-emotionele ontwikkeling en cognitieve leerprestaties.

2.1 Sociaal-emotionele ontwikkeling

In vele onderzoeken wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling beschreven door middel van sociale vaardigheden (Gresham, Elliot, Vance & Cook, 2011; Zins & Elias, 2006; Catalano, Mazza, Harachi, Abbott, Haggerty & Fleming, 2003). Sociale vaardigheden zijn geleerde sociaal acceptabele gedragingen. Deze vaardigheden en gedragingen stellen een persoon in staat om positief te communiceren met anderen (Gresham et al., 2011). Daarnaast kunnen sociale en emotionele vaardigheden ervoor zorgen dat de kans verkleind wordt dat iemand wordt blootgesteld aan risicofactoren met betrekking tot probleemgedrag (Catalano, Hawkins, Berglund, Pollard & Arthus, 2002). Sociale vaardigheden dragen bij aan zowel schoolsucces als samenwerking met leeftijdsgenoten (Sklad, Diekstra, de Ritter, Ben & Gravesteyn, 2012).

2.2 Perspectieven op sociale vaardigheden

De visies waaruit sociale vaardigheden bestaan zijn erg verschillend. Hoe deze vaardigheden worden gedefinieerd en welke aspecten geselecteerd worden verschilt per onderzoek. Uit onderzoek van Lane, Givner en Pierson (2004) bleek dat leerkrachten de volgende vijf sociale vaardigheden het belangrijkste achten: luisteren naar anderen, het opvolgen van klassenregels, voldoen aan de richtlijnen opgesteld door de leerkracht, samenwerken met leeftijdsgenoten en het onder controle houden van je gedrag in conflictsituaties. In de volgende alinea's wordt ingegaan op twee verschillende perspectieven op sociale vaardigheden, het perspectief van Wentzel (1991) en die van sociaal-emotioneel leren (SEL).

2.2.1 Het perspectief van Wentzel op sociale vaardigheden

Wentzel (1991) heeft onderzoek gedaan naar de relatie tussen cognitieve leerprestaties en sociale vaardigheden. De sociale vaardigheden die gebruikt werden in zijn onderzoek waren verdeeld in drie deelvaardigheden; socially responsible behaviour, sociametric status (peer relationships) en self-regulatory processes. De drie deelvaardigheden zullen één voor één besproken worden.

- 1) Socially responsible behaviour (maatschappelijk verantwoord gedrag) verwijst naar de naleving van regels en de rol van verwachtingen. Dit bevat de volgende aspecten; de regels en normen die samenwerking vereisen, respect tonen naar anderen en een positieve participatie binnen de groep.
- 2) Sociametric status (relatie met leeftijdsgenoten) verwijst naar de onderlinge band die de leerlingen hebben met hun leeftijdsgenoten. Er wordt gekeken naar de positie van het individu binnen de groep en de persoonlijke ervaringen van het individu.
- 3) Voorbeelden van self-regulatory processes (zelfregulerende processen) zijn: doelen opstellen, effectieve strategieën gebruiken om deze doelen te bereiken, zichzelf controleren, de omgeving herorganiseren om vooropgestelde doelen te kunnen bereiken, de beschikbare tijd efficiënt gebruiken, de eigen manier van werken evalueren, resultaten toeschrijven aan de juiste oorzaken en de gebruikte methode aanpassen voor de toekomst (Zimmerman, 2002).

2.2.2 Het concept van sociaal-emotioneel leren (SEL)

Een andere manier om te kijken naar sociaal-emotionele vaardigheden is het concept van sociaal-emotioneel leren (SEL), geïntroduceerd door Elias (1997). SEL is een proces van het verwerven en effectief toepassen van kennis, houdingen en vaardigheden die nodig zijn voor het beheren van emoties, het ontwikkelen van zorg en zorg voor anderen; het maken van verantwoorde beslissingen; creëren van positieve relaties; en bekwaam omgaan met moeilijke situaties (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Hayness, Kessler Schwab-Stone & Schriver, 1997; Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Trompsett & Weissberg, 2000).

De belangrijkste vaardigheden bij SEL worden weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1: Belangrijkste sociale vaardigheden bij sociaal emotioneel leren

Self-awareness
Social-awareness
Responsible decision making
Self-management
Relationship skills

Self-awareness staat voor de vaardigheid waarbij je je eigen emoties en gedachten kan herkennen, het kunnen erkennen van de sterke kanten van een ander en jezelf en je gevoel van eigenwaarden en zelfvertrouwen. Wanneer een leerling een sterk social-awareness heeft toont het veel respect voor anderen en heeft de leerling veel empathisch vermogen en inlevingsvermogen. De deelvaardigheden reflecteren, evalueren, je persoonlijk en ethisch verantwoordelijk voelen vallen onder het aspect responsible decision making. De self-management is duidelijk aanwezig wanneer een leerling veel doorzettingsvermogen toont, duidelijke doelen stelt, veel motivatie laat zien en goed kan omgaan met stress en impulsbeheersing. Wanneer een leerling duidelijk communiceert, goed kan samenwerken en hulp durft te zoeken bevat het veel relationship skills (Zins & Elias, 2006).

De vaardigheden die de leerlingen opdoen bij SEL worden verbeterd, genuanceerd, en beter geïntegreerd na langere tijd om met steeds complexere situaties die ze tegenkomen om te gaan, bijvoorbeeld in leersituaties, sociale relaties, burgerschapsvorming en gezondheid (Elias et al. 1997).

2.5 Relatie tussen de sociaal-emotionele ontwikkeling en cognitieve leerprestaties

Er is veel onderzoek gedaan naar de relatie tussen de sociaal-emotionele ontwikkeling en cognitieve leerprestaties. Zo heeft Wentzel (1991) gekeken naar de relatie tussen sociaal-emotionele ontwikkeling en cognitieve leerprestaties. De resultaten lieten zien dat de drie subonderwerpen maatschappelijk verantwoord gedrag, relatie met leeftijdsgenoten en zelfregulerende processen significant gerelateerd zijn aan de behaalde cognitieve eindprestaties.

Malecki en Elliott (2002) hebben naar aanleiding van deze resultaten onderzoek gedaan met als centrale vraag: zijn er sterke, betekenisvolle relaties tussen sociale vaardigheden van de student, probleem gedrag, academische vaardigheden en academische prestaties? De resultaten van het onderzoek toonden aan dat de sociale vaardigheden een positieve correlatie lieten zien met de behaalde academische prestaties. Daarnaast vonden ze een negatieve correlatie tussen probleem gedrag en academische prestaties. Het bezitten van sociale vaardigheden was alleen een significante voorspeller voor academische vaardigheden wanneer er geen sprake was van probleemgedrag

Uit onderzoek van Wentzel (1991) en Malecki en Elliott (2002) blijkt dat de sociaal-emotionele ontwikkeling bijdraagt aan de cognitieve leerprestaties. Beide onderzoeken hebben hun resultaten gebaseerd op reguliere sociale programma's.

Schonert-Reichl, Oberle, Lawlor, Aboott, Thomson, Oberlander & Diamond (2015) hebben onderzoek gedaan naar de effecten van SEL op cognitieve leerprestaties in vergelijking met reguliere sociale programma's. Ze vergeleken de opbrengsten van SEL programma's met de focus op zelfbewustzijn en zorg voor anderen in vergelijking met reguliere sociaal verantwoorde programma's. Ze beweren dat SEL programma's bijdragen aan cognitieve controle, het verminderen van stress, bevorderen van het welzijn en het verbeteren van schoolprestaties. De resultaten lieten zien dat kinderen die meededen aan SEL programma's beter presteerden op cognitieve controle, empathisch vermogen, emotionele controle, optimisme, zelf-concept, zelfbewustzijn, vaker beoordeeld worden als prosociaal en meer geaccepteerd worden door leeftijdsgenoten dan kinderen die meededen aan reguliere sociale programma's. Schonert-Reichl et al. (2015) concludeerden dat SEL programma's bijdragen aan het ontwikkelen van zowel de sociaal-emotionele vaardigheden als de cognitieve vaardigheden.

3. Methode

3.1 Participanten

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de VOCL '99 database. VOCL staat voor 'Voorgezet Onderwijs Cohort Leerlingen'. De VOCL '99 is het derde en tevens laatste cohort in de serie VOCL-cohorten. In de eerste twee VOCL-cohorten werd de nadruk voornamelijk gelegd op sociologische vraagstukken, bijvoorbeeld de relatie tussen sociaal-economische status (SES) en het schoolsucces. Bij het derde cohort (VOCL '99) is de aandacht uitgebreid naar psychologisch getinte vraagstellingen. Hier kan gedacht worden aan de invloed van motivatie en persoonlijkheidskenmerken op het schoolsucces of vragen over sociale relaties in de klas (Kuyper & van der Werf, 2003).

De steekproef voor VOCL '99 is getrokken door het CBS. Het steekproefkader bestond uit 1.444 scholen voor voortgezet onderwijs. Hieruit is een steekproef getrokken van 246 scholen waarvan 126 scholen bereid waren deel te nemen aan het onderzoek. Alle eerste klassen, van de uit de steekproef getrokken 126 scholen, werden opgenomen in het cohort. De uiteindelijke steekproef bestond uit 19.391 leerlingen.

De leerlingen zijn vanaf de eerste klas (1999-2000) gedurende een langere tijd gevolgd. De steekproef is een goede afspiegeling van de landelijke gegevens op de gebieden onderwijssoorten, provincies, denominatie, en het niveau van de leerling. De gevonden verschillen zijn zo klein, waardoor generalisatie naar de landelijke verdeling mogelijk is (Kuyper & van der Werf, 2003).

3.2 Onderzoeksdesign

In dit onderzoek is een al bestaande dataset geanalyseerd. Hierdoor is er sprake van een secundaire analyse. Het onderzoek heeft de vorm van een survey. Er is op een systematische wijze data verzameld aan de hand van vragenlijsten. De gegevens zijn op verschillende tijdstippen bij dezelfde participanten verzameld, hierdoor is er sprake van een panelonderzoek. Met behulp van vragenlijsten werden gedragingen en kenmerken van een grote groep participanten verzameld. Vervolgens worden met deze gegevens karakteristieken van een grote groep mensen in kaart gebracht. Omdat er sprake is van een surveyonderzoek kunnen er geen uitspraken gedaan worden over causale verbanden.

3.3 Onderzoeksvariabelen

De onafhankelijke variabele in dit onderzoek is de sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze variabele is onderverdeeld in drie sub-onderwerpen. Voor elk van de sub-onderwerpen zijn vragen geselecteerd uit de vragenlijst. De vragen zijn op basis van de theorie van Wentzel (1991) geselecteerd. Er is gekeken naar de terminologie die hij voor elk sub-onderwerp hanteerde. Hier kan gedacht worden aan; ik zet mij in voor anderen, hoe goed kan je opschieten met leeftijdsgenoten en ik werk graag volgens schema. In bijlage 1 worden alle vragen per sub-onderwerp weergegeven.

De afhankelijke variabele in dit onderzoek zijn de cognitieve leerprestaties. De cognitieve leerprestaties zijn gemeten door middel van de cito-entreetoets die in de periode half januari tot half maart 2000 klassikaal zijn afgenomen door docenten van de betreffende scholen (Kuyper & van der Werf, 2003). De cito-entreetoets is opgebouwd uit de onderdelen Nederlandse taal, rekenen en informatieverwerking. In dit onderzoek zijn de resultaten van alle drie de onderdelen meegenomen. De totale toets bestond uit 60 items en had een betrouwbaarheidsscore van .90 (Kuyper en van der Werf, 2003).

3.4 Onderzoeksinstrument

In het eerste jaar van de VOCL'99 hebben vier verschillende dataverzamelingsacties plaats gevonden, namelijk:

- 1) Verzamelen administratieve gegevens bij de deelnemende scholen.
- 2) Afname van de cito-entreetoetsen Nederlandse taal, rekenen en informatieverwerking.
- 3) Afname van een vragenlijst bij ouder(s)/verzorger(s) van de leerlingen.
- 4) Afname van een vragenlijst bij de leerlingen.

De gegevens van deze data is onder te verdelen in vier groepen: 1) achtergrondkenmerken, 2) prestaties op de entreetoets in het eerste leerjaar, 3) ouder- en gezinskenmerken en 4) psychologische kenmerken van de leerlingen.

De entreetoets is in de periode half januari tot half maart 2000 klassikaal afgenomen. Naast de entreetoets zijn ook de scores van de CITO Eindtoets Basisonderwijs opgevraagd en is er in het tweede jaar de Groninger Intelligentietest voor Voortgezet Onderwijs afgenomen (GIVO). De GIVO is een intelligentietest voor groep 8 van de basisschool en de klassen 1,2 en 3 van het voortgezet onderwijs (Van Dijk en Tellegen, 1994).

De oudervragenlijst had twee functies, die vanuit de twee doelstellingen van VOCL '99 zijn ontstaan. De eerste functie betreft het inzicht krijgen in de 'sociaal economische dynamiek'. De tweede functie is voornamelijk 'onderwijsinhoudelijk' van aard. De leerlingvragenlijst is voornamelijk bedoeld om een aantal variabelen in kaart te brengen. Hierbij gaat het om variabelen die mogelijk samenhangen met de prestaties in het eerste leerjaar en/of variabelen die een verklaring geven voor de prestaties in latere leerjaren. (Kyper & van der Werf, 2003). In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de cito-entreetoetsen en de vragenlijsten die zijn afgenomen bij zowel de ouders als de leerlingen. Er is gebruik gemaakt van beide vragenlijsten om een completer beeld te creëren van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen.

3.5 Analyseplan

Voor elk component van de sociaal-emotionele ontwikkeling zijn ongeveer vijf variabelen gekozen uit de VOCL. De cronbach's alpha waren voor alle drie de componenten boven de 0,7 waardoor de vragen van de betreffende component zijn samengevoegd tot één variabele. Deze variabelen zijn vervolgens in relatie gebracht met de cognitieve leerprestaties van de leerlingen. Omdat de onafhankelijke variabele uit meer dan twee groepen bestaat namelijk, maatschappelijk verantwoord gedrag, relatie met leeftijdsgenoten en zelfregulerende processen en de afhankelijke variabele op interval/ratio niveau is, is de samenhang tussen de twee variabelen gemeten door middel van een meervoudige regressie analyse. De sterkte van deze samenhang is beschreven aan de hand van een correlatiecoëfficiënt.

4. Resultaten

Hieronder zullen de resultaten van dit onderzoek worden besproken. Ten eerste zullen de drie variabelen van de sociaal-emotionele ontwikkeling worden beschreven. Vervolgens wordt er een overzicht getoond van de correlatie tussen deze drie variabelen. Daarna wordt de afhankelijke variabele, cito entreetoets, kort beschreven. Als laatste zal er door middel van een meervoudige regressie gekeken worden naar het effect van de sociaal-emotionele ontwikkeling op de cognitieve leerprestaties. Bij de uitvoering van de meervoudige regressie wordt rekening gehouden met de controle variabelen IQ, SES, sekse, etniciteit en het onderwijsniveau van de leerling.

4.1 Beschrijving onafhankelijke variabele sociaal-emotionele ontwikkeling

Om de sociaal-emotionele ontwikkeling te meten is gebruik gemaakt van de vragenlijsten die zowel door de ouders als de leerlingen werd ingevuld. De sociaal-emotionele ontwikkeling is onderverdeeld in drie variabelen, (1) maatschappelijk verantwoord gedrag, (2) relatie met leeftijdsgenoten en (3) zelfregulerende processen. In bijlage 1 zijn de gekozen items per variabele weergegeven. Alle variabelen voldoen aan de voorwaarde dat ze normaal verdeeld zijn. Per variabele zal gekeken worden naar de cronbach's alpha, het aantal participanten dat deelneemt, de gemiddelde score en de standaarddeviatie.

(1) Maatschappelijk verantwoord gedrag.

De variabele maatschappelijk verantwoord gedrag bestaat uit negen items die gezamenlijk een cronbach's alpha hebben van ,71. Van 14305 participanten ontbraken de nodige gegevens, waardoor het totaal aantal participanten bij deze variabele uitkomt op 6191. De gemiddelde score op de variabele maatschappelijk verantwoord gedrag is 32,77 en heeft een standaardafwijking van 4,94. In totaal hebben negen participanten lager gescoord dan 18,00 waardoor er bij hen sprake is van een extreme score.

(2) Relatie met leeftijdsgenoten:

Negen items zijn onderverdeeld onder de variabele relatie met leeftijdsgenoten. De zeven items hebben gezamenlijk een cronbach's alpha van ,73. Niet alle participanten beschikken over de nodige gegevens, waardoor het totaal aantal participanten bij deze variabele uitkomt op 6221. De variabele heeft een gemiddelde van 34,03 met een standaarddeviatie van 5,61. Scores boven 49 of lager dan 19,7 behoren tot de extreme scores. In totaal hebben 10

participanten lager gescoord dan 19,7 en 36 participanten hoger dan 49. Het totaal aantal extreme scores komt neer op 46 participanten.

(3) Zelfregulerende processen

Uit de vragenlijsten, voor zowel ouders als leerlingen, zijn in totaal tien items gekozen die onderverdeeld zijn onder de variabele zelfregulerende processen. De tien items hebben gezamenlijk een cronbach's alpha van ,74. In totaal hebben 5758 participanten alle tien de items beantwoord. De gemiddelde score op zelfregulerende processen is 26,69 met een standaarddeviatie van 6,21. Er zijn in totaal zeventien participanten die een extreme score hebben behaald.

Correlatie tussen de variabelen van sociaal-emotionele ontwikkeling

In Tabel 2 zijn de correlaties weergegeven van de drie variabelen van de sociaal-emotionele ontwikkeling. In Tabel 2 is af te lezen dat alle variabelen een positieve lineaire samenhang vertonen. Er is geen sprake van een perfecte of negatieve lineaire samenhang. De variabele zelfregulerende processen hangt weinig samen met de variabelen maatschappelijk verantwoord gedrag en relatie met leeftijdsgenoten. Echter hebben deze variabelen onderling, maatschappelijk verantwoord gedrag en relatie met leeftijdsgenoten, een hoge correlatie van ,640.

Tabel 2: Correlaties weergegeven voor de onafhankelijke variabele

		Maatschappelijk verantwoord gedrag	Relatie met leeftijdsgenoten	Zelfregulerende processen
Maatschappelijk verantwoord gedrag	Pearson Correlatie	1	,640**	,379**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	6191	4416	4766
Relatie met leeftijdsgenoten	Pearson Correlatie	,640**	1	,272**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	4416	6221	4107
Zelfregulerende processen	Pearson Correlatie	,379**	,272**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	4766	4107	5758

** Correlatie is significant op een 0.01 level (2-zijdig)

4.2 Beschrijving afhankelijke variabele

In deze paragraaf worden de resultaten van de afhankelijke variabele beschreven. Eerst zal er een beschrijving gegeven worden van de verdeling van scores voor de variabele cito-entreetoets. Vervolgens worden de resultaten van de entreetoets beschreven naar sociaaleconomische status en geslacht.

Beschrijving afhankelijke variabele

De afhankelijke variabele is gemeten aan de hand van de cito-entreetoets. Deze toets bevat de onderdelen Nederlandse taal, rekenen en informatieverwerking. De toets bestond uit 60 vragen en heeft een betrouwbaarheidsscore van 0,90. Bij de resultaten wordt gebruik gemaakt van de standaard scoring, waarbij elk item voor één punt telt. In totaal hebben 11479 participanten deelgenomen aan de cito-entreetoets. De behaalde scores lopen van een minimum score van twee tot een maximum score van 60. De gemiddelde score op de cito-entreetoets is 36,47 met een standaarddeviatie van 11,12.

Beschrijving scores entreetoets per opleidingsniveau van de ouders

De sociaaleconomische status is gemeten aan de hand van de hoogste SOI (standaard onderwijsinstelling) in het huishouden waarin de participant verblijft.

Tabel 3 toont het gemiddelde voor de vijf onderscheiden opleidingsniveaus.

Tabel 3: Entreetoetsscores per opleidingsniveau van de ouders

opleidingsniveau		Nederlandse Taal	Rekenen	Informatie verwerking	Entree totaal
LO al dan niet afgerond	Gem.	11,78	11,49	11,09	34,25
	N	4175	4174	4115	4177
VO 1 ^e trap behaald	Gem.	13,25	13,31	12,93	39,35
	N	3465	3459	3425	3464
WO propedeuse behaald	Gem.	13,51	13,73	13,23	40,12
	N	262	261	256	262
WO (drs of ir)	Gem.	14,52	14,78	14,29	43,48
	N	791	791	782	791
WO (dr)	Gem.	14,89	14,95	14,81	44,65
	N	139	139	139	139
Totaal	Gem.	12,76	12,63	12,22	37,41
	N.	8832	8824	8717	8833

Het totale gemiddelde is 37,41. Uit de gegevens blijkt duidelijk dat de gemiddelde score op de cito-entreetoets toeneemt naarmate het opleidingsniveau stijgt. Het verschil in gemiddelde is

het grootst tussen het opleidingsniveau LO al dan niet afgerond en het opleidingsniveau VO 1^e trap behaald. Op de drie deoltoetsen is hetzelfde patroon te zien als bij de totaalscore. De mate van samenhang kan worden uitgedrukt in de correlatie coëfficiënten. De totale toets correleert 0.27 met het opleidingsniveau, de drie deoltoetsen respectievelijk 0,22, 0,24 en 0,25.

Beschrijving scores entreetoets voor jongens en meisjes

De scores op de cito entreetoets gesplitst naar sekse worden weergegeven in Tabel 4.

Tabel 4: Entreetoetsscores voor jongens en meisjes

Opleidingsniveau		Nederlandse Taal	Rekenen	Informatie verwerking	Entree totaal
Jongens	Gem.	11,86	12,74	11,95	36,32
	N	5605	5605	5523	5609
Meisjes	Gem.	13,11	11,85	11,92	36,65
	N	5820	5813	5730	5822
Totaal	Gem.	12,50	12,29	11,93	36,49
	N.	11425	11418	11253	11431

Het gemiddelde op de totale toets verschilt nauwelijks tussen de jongens en meisjes. Bij elke deoltoets hebben de jongens en meisjes verschillend gescoord. De richting van het verschil is niet bij elke deoltoets hetzelfde. De jongens hebben beter gescoord op de deoltoetsen rekenen en informatie verwerking, waar de meisjes beter scoorden op Nederlandse taal. Bij de deoltoets Nederlandse taal is het grootste verschil in gemiddelde tussen jongens en meisjes gevonden. Meisjes scoren gemiddeld 1,25 hoger op Nederlandse taal dan jongens. Op de deoltoets informatieverwerking hebben beide groepen bijna evenredig gescoord. Hier is maar sprake van 0,03 verschil in gemiddelden. Er is weinig sprake van samenhang tussen de variabelen geslacht en cito-entreetoetsen. De correlatie tussen deze variabelen is 0,02. De samenhang tussen geslacht en de variabelen deoltoets rekenen en deoltoets taal hebben een negatieve samenhang, -,10 en -,003. De samenhang is het groots bij de variabelen geslacht en deoltoets Nederlandse taal, namelijk ,16.

4.3 Analyse van multivariate resultaten

In de laatste paragraaf zullen de resultaten van de meervoudige regressie analyse weergegeven worden. Eerst wordt de samenhang van de afzonderlijke controle variabelen getoond. Vervolgens wordt er door middel van de meervoudige regressie analyse gekeken wat de samenhang is tussen alle controle variabelen en de afhankelijke variabele. Ditzelfde wordt gedaan met de onafhankelijke variabele. Eerst wordt de samenhang berekend van de losse variabelen maatschappelijk verantwoord gedrag, relatie met leeftijdsgenoten en zelfregulerende processen. Vervolgens worden deze samengevoegd tot de variabele sociaal-emotionele ontwikkeling, en wordt de samenhang met de afhankelijke variabele berekend. De paragraaf sluit af met een meervoudige regressie waarbij gekeken wordt wat het unieke effect is van de onafhankelijke variabele op de afhankelijke variabele.

Controle variabelen afzonderlijk

De variabelen IQ, sociaal economische status, sekse, etniciteit en onderwijsniveau vormen de controle variabelen binnen dit onderzoek. Voor elke controle variabele wordt gekeken of de variabele invloed uitoefent op de afhankelijke variabele. In Tabel 5 zijn de correlaties en proportie verklaarde variantie weergegeven per controle variabele.

Tabel 5: Correlatie en R-square weergegeven per controle variabele

	Correlatie met de afhankelijke variabele (Pearson Correlatie)	Proportie verklaarde variantie (R-Square)
IQ	0,942	0,886
Sociaal economische status	0,267	0,071
Sekse	0,015	0,000
Etniciteit	-0,139	0,019
Onderwijsniveau	0,699	0,489

De variabele IQ is gemeten aan de hand van een GIVO. De variabele IQ scoorde een gemiddelde van 100 met een standaardafwijking van 15,00. Het IQ toont de hoogste correlatie van ,942 met de cito-entreetoets. Ook de controle variabele onderwijsniveau vertoont een positieve samenhang met de cito-entreetoets. Deze is lager dan het IQ, maar verklaart wel 48,9% van de cito-entreetoets. De variabele sekse en sociaal economische status vertonen een geringe samenhang met de cito-entreetoets. Beide variabelen hebben een laag proportie verklaarde variantie (SES: 7,1%; SEKSE: 0,0%). De enige variabele die een negatieve correlatie vertoont met de afhankelijke variabele is de variabele etniciteit.

De variabele etniciteit toont een correlatie van -,139. Deze variabele heeft een hoger proportie verklaarde variantie dan de variabele sekse, namelijk 1,9%.

Doormiddel van een multiple regressie analyse is, er op basis van de correlatie van de onafhankelijke controle variabele met de afhankelijke variabele, gekeken wat het verband is. De controle variabelen vertonen gezamenlijk een positieve correlatie van ,942 en verklaren gezamenlijk 88,8% van de score op cito-entreetoets.

Onafhankelijke variabele

De variabele sociaal-emotionele ontwikkeling is onderverdeeld in drie variabelen. In Tabel 6 zijn de correlaties van de drie variabelen met de afhankelijke variabele weergegeven.

Tabel 6: Correlatie en R-Square weergegeven per sociaal-emotionele ontwikkeling variabele

	Correlatie met de afhankelijke variabele (Pearson Correlatie)	Proportie verklaarde variantie (R-Square)
Maatschappelijk verantwoord gedrag	0,123	0,015
Relatie met leeftijdsgenoten	0,101	0,010
Zelfregulerende processen	0,068	0,005

Bij alle drie de variabelen is sprake van een lage positieve correlatie. De correlatie is het hoogst bij de variabele maatschappelijk verantwoord gedrag, namelijk ,123 en verklaart 1,5% van de score op de cito-entreetoets. De variabele zelfregulerende processen heeft een geringe correlatie van ,068 en verklaard maar 0,5% van de score op de cito-entreetoets.

De drie variabelen vertonen gezamenlijk een correlatie van ,137. De variabele sociaal-emotionele ontwikkeling verklaart 1,9% van de score op de cito-entreetoets. Er is weinig sprake van lineaire samenhang tussen de onafhankelijke variabele sociaal-emotionele ontwikkeling en de afhankelijke variabele cognitieve leerprestaties.

Uniek effect van onafhankelijke variabele op de afhankelijke variabele

In voorgaande paragrafen zijn de proportie verklaarde varianties van zowel de variabele sociaal-emotionele ontwikkeling en de controle variabelen vastgesteld. In Tabel 7 zijn de niet-gestandaardiseerde- en gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten weergegeven. In Model 1 is een meervoudige regressie uitgevoerd met de controle variabelen afzonderlijk. Hieruit is af te lezen dat IQ de grootste voorspeller is op cognitieve leerprestaties. In Model 2 is een meervoudige regressie uitgevoerd met zowel de controle variabelen als de drie variabelen

voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. In Model 2 is het opvallend dat de niet-gestandaardiseerde regressie coëfficiënt voor de variabele etniciteit erg teruggenomen is. Dit betekent dat de variabele sociaal-emotionele ontwikkeling invloed heeft op het verschillend cognitief presteren tussen autochtone en allochtone leerlingen.

Tabel 7: Niet-gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten en gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten

	Model 1			Model 2		
	B	Standaard error	Beta	B	Standaard error	Beta
Constante	-30,739	,560		-29,300	1,122	
IQ	,666*	,004	,902	,647*	,007	,883
Onderwijsniveau	-,001*	,000	-,060	-,001*	,000	-,066
Etniciteit	,681*	,107	,023	,246*	,204	,008
SES	,034	,032	,004	,083	,051	,011
Sekse	,919*	,079	,042	,809*	,141	,039
Maatschappelijk verantwoord gedrag				-,033	,019	-,015
Relatie met leeftijdsgenoten				,039*	,016	,021
Zelfregulerende processen				,029*	,012	,018

*P < 0,05

Om te kijken wat het unieke effect is van de variabele sociaal-emotionele ontwikkeling op de cognitieve leerprestaties is een meervoudige regressie uitgevoerd. De resultaten zijn in Tabel 8 weergegeven in correlaties en proportie verklaarde varianties voor de controle variabelen en voor de controle- en sociaal emotionele ontwikkelingsvariabelen gezamenlijk in relatie met de afhankelijke variabele.

Tabel 8: Correlaties en proportie verklaarde variantie van de meervoudige regressie

	Correlatie	R-Square
Controle variabelen	,942	,888
Controle variabelen + variabele sociaal emotionele ontwikkeling	,931	,867

De controle variabelen hebben een hoge R-Square. De controle variabelen verklaren gezamenlijk 88,8% van scores op cognitieve leerprestaties. De proportie verklaarde variantie van de variabelen samen is ,867. Dit is lager dan de proportie verklaarde variantie van de controle variabelen afzonderlijk. Dit resulteert in het feit dat de sociaal-emotionele ontwikkeling geen (oorzakelijk) verband toont met de hoogte van cognitieve leerprestaties.

5. Conclusie en Discussie

Het doel van het onderzoek was om de relatie tussen de sociaal-emotionele ontwikkeling en cognitieve leerprestaties inzichtelijk te maken. Vanuit de literatuur werd verwacht dat de sociaal-emotionele ontwikkeling positief correleert met de cognitieve leerprestaties (Wentzel 1991; Malecki & Elliott, 2002; Schonert-Reichl et al., 2015). De sociaal-emotionele ontwikkeling bestond uit meerdere variabelen namelijk maatschappelijk verantwoord gedrag, relatie met leeftijdsgenoten en zelfregulerende processen. Alle drie de variabelen hebben een lage correlatie ($,12$, $,1$, $,07$) en verklaren respectievelijk weinig van de cito-entreetoets (1,5%, 1,0%, 0,5%). De drie variabelen vertonen gezamenlijk een correlatie van $,137$ en verklaren maar 1,9% van de score op de cito-entreetoets. Dit is in tegenstelling tot de resultaten uit het onderzoek van Wentzel(1991) waar alle drie de variabelen significant gerelateerd zijn aan de behaalde cognitieve eindprestaties.

In dit onderzoek is er rekening gehouden met de controle variabelen: IQ, sociaal economische status, sekse, etniciteit en het onderwijsniveau. IQ blijkt de grootste voorspeller te zijn op de cognitieve leerprestaties. Vervolgens is er een meervoudige regressie uitgevoerd met de controle variabelen en de variabelen voor sociaal-emotionele ontwikkeling. IQ blijkt nog steeds de grootste voorspeller. Daarbij was het opvallend dat de niet-gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt enorm was teruggenomen voor de variabele etniciteit. Hieruit kan voorzichtig geconcludeerd worden dat het verschil in scores bij autochtone- en allochtone leerlingen verklaard wordt door de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Om het unieke effect van de sociaal-emotionele ontwikkeling op de cognitieve leerprestaties vast te stellen is er gekeken naar de proportie verklaarde variantie. De controle variabelen verklaren 88,8% van de scores op de cito-entreetoets. Vervolgens is er gekeken hoeveel variantie verklaard wordt door de controle variabelen en variabele sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze variabelen verklaren gezamenlijk 86,7% van de scores op de cito-entreetoets. Dit is minder dan de controle variabelen afzonderlijk. Vanuit deze resultaten kan geconcludeerd worden dat de sociaal- emotionele ontwikkeling *geen* (oorzakelijk) verband toont met de hoogte van cognitieve leerprestaties.

Vanuit de literatuur werd er verwacht dat de sociaal- emotionele ontwikkeling een verband laat zien met de hoogte van de cognitieve leerprestaties. Echter laten de resultaten van dit onderzoek dit niet zien. Er zijn echter een aantal zaken die wellicht invloed hebben gehad op de resultaten van dit onderzoek.

In dit onderzoek is er niet gebruik gemaakt van een specifieke vragenlijst die als doel heeft om de sociaal-emotionele ontwikkeling te meten. Vanuit de literatuur is er gekozen om in dit onderzoek de sociaal-emotionele ontwikkeling onder te verdelen in drie deelvaardigheden. Vanuit de dataset is er gekeken welke vragen deze deelvaardigheden het beste meten. Dit had als gevolg dat de vragen die toebedeeld zijn aan de variabelen maatschappelijk verantwoordgedrag en relatie met leeftijdsgenoten veel raakvlakken hadden. Dit wordt bevestigd door een hoge onderlinge correlatie van ,640.

Een andere kanttekening van dit onderzoek is dat er gebruik is gemaakt van een gedateerde dataset (1999). Daarnaast bleken maar ongeveer 6000 participanten van de 19000 te beschikken over de juiste gegevens met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling. Hierdoor ontstaat de kans dat de gebruikte gegevens niet een goede afspiegeling vormen van de gehele populatie. De bovengenoemde kanttekeningen maken het generaliseren van de resultaten naar de huidige situatie in het onderwijs minder gebruikelijk.

Voor vervolg onderzoek is het van belang dat er gebruik gemaakt wordt van een meetinstrument die speciaal is ontwikkeld voor het meten van de drie deelvaardigheden maatschappelijk verantwoord gedrag, relatie met leeftijdsgenoten en zelfregulerende processen. Ten tweede moeten de gegevens volledig zijn en een afspiegeling vormen van de populatie waarnaar je wilt generaliseren. Naar aanleiding van dit onderzoek is het interessant om een experimenteel onderzoek te doen naar de effecten van SEL programma's op cognitieve leerprestaties en sociaal- emotionele vaardigheden, waarbij autochtone en allochtone leerlingen met elkaar worden vergeleken. Doordat er sprake is van een experimenteel onderzoek, kunnen er uitspraken gedaan worden over de eventuele causale verbanden.

Literatuurlijst

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bower, J. & Thomas L.P. (2013). *De-Testing and De-Grading Schools: Authentic Alternatives to Accountability and Standardization*. New York: Peter Lang Publishing
- Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Berglund, L., Pollard, J. A., & Arthur, M. W. (2002). Prevention science and positive youth development: Competitive or cooperative frameworks? *Journal of Adolescent Health*, 31, 230-239. doi:10.1016/S1054-139X(02)00496-2
- Catalano, R.F., Mazza, J.J., Harachi, T.W., Abbott, R. D., Haggerty, K.P. & Fleming, C.B. (2003). Raising healthy children through enhancing social development in elementary school: Results after 1.5 years. *Journal of School Psychology*, 41, 143-164.
- Dijk, H. van & Tellegen, P. (1994) *Handleiding GIVO, Groninger Intelligentietest voor Voortgezet Onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger
- Elias, M. J. (1997). *Promoting social and emotional learning : Guidelines for educators*. Alexandria, Va., USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., Schriver, T.P & Association for Supervision and Curriculum Development, A.V. (1997). *Promoting Social and Emotional learning: Guidelines for Educators*.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the social skills rating system to the social skills improvement system: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27-44. doi:10.1037/a0022662

- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1975). *Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Kuyper, H. & Werf, M.P.C. van der (2003). *VOCL '99: de resultaten in het eerste leerjaar*. Groningen: GION.
- Lane, K. L., Givner, C. C., & Pierson, M. R. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classrooms. *Journal of Special Education*, 38(2), 104-110.
- Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23.
doi:10.1521/scpq.17.1.1.19902
- Martens, R. (2013). Meer over toetsen: Niekke. *OnderwijsInnovatie*, 2, 12-14
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179.
- Schonert-Reichl, K., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social–emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-66. doi:10.1037/a0038454; 10.1037/a0038454.supp (Supplemental)
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.

- Thijs, A. (2008). *Burgerschapsvorming in leermiddelen primair onderwijs*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO).
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62(5), 1066. doi:10.1111/1467-8624.ep9112161646
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2), 233-255.
doi:10.1080/10474410701413152

Bijlage 1

Vragen met betrekking op maatschappelijk verantwoord gedrag:

Maatschappelijk verantwoord gedrag	
Vragenlijst Ouders	Vragenlijst Leerlingen
- Mijn kind houdt zich aan de regels - Mijn kind houdt rekening met andermans gevoelens - Mijn kind respecteert andermans mening	- Ik zet me in voor anderen - Ik houd rekening met de belangen van anderen - Ik accepteer mensen zoals ze zijn - Ik houd rekening met andermans gevoelens - Ik respecteer andermans mening - Hoe vind je het om in groepjes samen te werken?

Vragen met betrekking op relatie met leeftijdsgenoten:

Relatie met leeftijdsgenoten	
Vragenlijst Ouders	Vragenlijst Leerlingen
- Mijn kind maakt makkelijk vrienden - Mijn kind wil graag aardig gevonden worden	- Hoe goed kan ik opschieten met leeftijdsgenoten? - Hoeveel goede vrienden heb je? - Hoeveel goede vriendinnen heb je? - Hoe aardig word je gevonden in verg. met klasgenoten? - ik houd anderen op afstand

Vragen met betrekking op zelfregulerende processen:

Zelfregulerende processen	
Vragenlijst Ouders	Vragenlijst Leerlingen
- Mijn kind stelt hoge eisen aan zichzelf - Mijn kind wil graag betere cijfers halen dan zijn/haar vriend(inn)en - Mijn kind gaat door tot alles perfect is - Mijn kind wil graag de beste van de klas zijn	- Hoe graag wil je hoge cijfers halen in verg. tot klasgenoten - Ik werk volgens een vast patroon - Ik werk hard - Ik bereid me goed voor - Ik maak werk op tijd af - Ik werk graag volgens schema