

# Sociale competentie als onderwijsdoel: De rol van etnische schoolcompositie en stedelijke omgeving van de school

G. ten Dam, M. Volman, I. van der Veen en A. Zwaans

## Samenvatting

In dit artikel staat de vraag centraal naar de relatie tussen sociale onderwijsdoelen en de schoolcontext. Op basis van een schriftelijke vragenlijst zijn de leerdoelen van docenten in het vmbo op het terrein van sociale competentie in kaart gebracht en gerelateerd aan het percentage cumuli-leerlingen en de omgeving waarin de school staat. De resultaten laten zien dat alle docenten, ongeacht de schoolse context, belang hechten aan sociale competentie als onderwijsdoel. We hebben geen samenhang gevonden tussen de etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie van de school en/of de urbanisatiegraad van de omgeving van de school met de sociale competentiedoelen waaraan docenten in hun vak zeggen te willen werken. Wel blijken docenten die werken in een meer complexe schoolomgeving – zowel in de zin van etnische heterogeniteit van de leerlingenpopulatie als in de zin van de (groot)stedelijke omgeving van de school – een aantal sociale-competentiedoelen voor hun leerlingen minder haalbaar te vinden. De resultaten worden besproken in het licht van onderzoek naar de competenties die jongeren nodig hebben om te participeren in een multiculturele samenleving, en de mogelijkheden waarover scholen beschikken.

## 1 Inleiding

De aandacht voor de pedagogische taak van de leerkracht is in de afgelopen jaren een veelbesproken thema geworden in het onderwijs, vanwege de zorg om de sociale samenhang in de huidige samenleving. Het (dreigende) gebrek aan sociale cohesie doet zich in het bijzonder gelden in omgevingen met veel in sociaal en cultureel opzicht verschillende bevolkingsgroepen (Gordon, 2003; Hansen, 2001). Van hedendaagse jongeren

wordt verwacht dat ze (leren) beschikken over het “sociaal kapitaal”, ofwel de sociale competentie die nodig is om in een dergelijke maatschappelijke context te functioneren. Vooral scholen waar de culturele complexiteit van de samenleving letterlijk “dicht bij huis is” worden hiermee geconfronteerd, hetzij via de eigen leerlingenpopulatie, hetzij in de vorm van de grootstedelijke omgeving van de school. Aan de ene kant hebben deze scholen, als bij hun leerlingen de benodigde sociale competenties ontbreken, direct te maken met de nadelige gevolgen daarvan (bijvoorbeeld conflicten en sociale spanningen in de school), aan de andere kant is voor hen het meest zichtbaar wat jongeren aan competenties nodig hebben om te participeren in een democratische en multiculturele samenleving.

Het bevorderen van de sociale en morele ontwikkeling van leerlingen wordt inmiddels in Nederland door steeds meer scholen en gemeenten expliciet als onderwijsdoelstelling nagestreefd (Kuiper et al., 2002; Onderwijsraad, 2003; SCP, 2003). In het onderwijsachterstandenbeleid heeft het werken aan de sociale competentie van leerlingen bijzondere aandacht gekregen. Juist voor kansarme leerlingen wordt dit van essentieel belang geacht voor het functioneren op verschillende terreinen in de maatschappij (Ministerie van OC&W, 2000; Vedder & Kloprogge, 2001).

Onder de algemene noemer “werken aan sociale competentie” streven scholen echter verschillende typen doelen na (Kuiper e.a., 2002; Ten Dam & Volman, 2003). Zo wordt in het primair onderwijs vooral aandacht besteed aan het vergroten van de sociale vaardigheden van leerlingen en aan het bevorderen van hun sociaal-emotionele ontwikkeling. In het voortgezet onderwijs gaat relatief veel aandacht uit naar conflicthantering en een veilig(er) schoolklimaat. Daarnaast richten sommige scholen voor voortgezet onderwijs zich ook expliciet op de maatschappelijke

oriëntatie van jongeren. Recent Nederlands onderzoek laat zien dat ook de doeloriëntaties van leraren op het terrein van sociale competentie uiteenlopen. Deze variëren van het werken aan het zelfvertrouwen en de zelfredzaamheid van leerlingen tot het (ook) willen stimuleren van hun maatschappelijk verantwoordelijkheidsgevoel en kennis van de samenleving (Zwaans, Ten Dam, & Volman, 2003).

Leraren verschillen dus in hun antwoorden op de vraag welke componenten van sociale competentie in de huidige samenleving deel zouden moeten uitmaken van de ontwikkeling van kinderen en jongeren. In de literatuur wordt echter weinig aandacht besteed aan de vraag waar deze verschillen mee samenhangen. Een factor die hier mogelijk een rol speelt, is de *context* waarin leraren en scholen functioneren. Zo is het denkbaar dat docenten die werken in een schoolcontext waarin sprake is van een grote etnische diversiteit, een ander perspectief op sociale onderwijsdoelen ontwikkelen dan docenten die werken in een meer homogene schoolcontext. Ook de omgeving van de school kan van invloed zijn op de doelen die docenten nastreven. Leven in een grote stad doet bijvoorbeeld een beroep op andere aspecten van de sociale competentie van jongeren dan leven op het platteland.

In dit artikel staat de vraag centraal naar de relatie tussen sociale onderwijsdoelen en de schoolcontext. We gaan na in hoeverre de doeloriëntaties van leraren samenhangen met de etnische samenstelling van de leerlingpopulatie van de school enerzijds, en de urbanisatiegraad van de omgeving van de school anderzijds.

## 2 Sociale competentie en de schoolse context

In onderzoek naar sociale competentie (of daaraan gerelateerde termen)<sup>1</sup> kunnen twee perspectieven worden onderscheiden: een ontwikkelingspsychologisch perspectief en een burgerschapspectief (Ten Dam, Volman, Westerbeek, Wolfram, & Ledoux, 2003). In het ontwikkelingspsychologisch perspectief wordt sociale competentie gerela-

teerd aan de specifieke, leeftijdsgebonden ontwikkelingsfase van kinderen/jongeren (zie bijv. Englund, Levy, Hyson, Sroufe, 2000; Jackson & Bijstra, 2000). Het gaat om de kennis, vaardigheden en houdingen die nodig zijn voor het vervullen van ontwikkelingstaken, zoals het sluiten van vriendschap, of samenwerken met leeftijdsgenoten (zie bijv. Elias & Weissberg, 1994; Raver & Zigler, 1997; Rose-Krasnor, 1997).

In het burgerschapspectief staan de eisen centraal die het kunnen functioneren als burger in een democratische en multiculturele (plurale) samenleving aan jongeren stelt. Sociale competentie wordt hier niet zozeer gezien in het licht van ontwikkelingstaken – die ieder mens in een bepaalde volgorde in zijn of haar ontwikkeling tegenkomt –, maar veeleer in het licht van “sociale taken” (vgl. Rychen & Salganik, 2002). Sociale taken verwijzen uitdrukkelijk naar het functioneren in een groep, of (breder) in de samenleving. Het gaat om taken die iedereen zal moeten vervullen, en die inherent “maatschappelijk” van aard zijn, zoals willen participeren in de samenleving en inzicht hebben in de sociale structuur van de samenleving (zie bijv. Appelhof & Walraven, 2002; Glass, 2000; Kaplan, 1997; Kerr, 1999; Rychen & Salganik, 2003; Solomon, Watson, & Battistich, 2001; Van der Wal, 2004). “Reflectie” vormt een wezenlijk aspect van het burgerschapspectief op sociale competentie, niet alleen om de eigen ontwikkeling te sturen, maar ook de samenleving. Sociale competentie behelst meer dan participeren in de gegeven samenleving. Sociaal competente burgers moeten daaraan ook een eigen, kritische bijdrage kunnen leveren (Ten Dam & Volman, 2003; Veugelers & Vedder, 2003; Wardekker, 2001).

Terwijl de school in het ontwikkelingspsychologisch perspectief vooral in beeld komt als leerlingen deficiënties op sociaal of communicatief gebied hebben die hun cognitieve leren belemmeren (in het ontwikkelingspsychologisch perspectief ligt relatief veel nadruk op probleemgedrag en identificatie van risicjongeren), wordt vanuit het perspectief van sociale participatie en burgerschap benadrukt dat het onderwijs voor *alle* leerlingen cognitieve en sociale doelen moet nastreven.

Sociale competentie is een normatief concept. Het antwoord op de vraag *welke* componenten van sociale competentie deel zouden moeten uitmaken van de ontwikkeling van kinderen en jongeren, is afhankelijk van de samenleving waarin zij moeten (gaan) participeren. Een van de meest in het oog springende kenmerken van de huidige Westerse samenleving is het multiculturele karakter ervan. Sinds de zestiger jaren is Nederland in snel tempo een multi-etnische samenleving geworden. Dit is vooral in de grote steden zichtbaar. Daar maken allochtone leerlingen thans meer dan de helft van de leerlingenpopulatie in het voortgezet onderwijs uit (SCP, 2003). Daarmee wordt leerlingen opvoeden voor een multi-etnische samenleving een belangrijke component van sociale competentie. Het benadrukken van het belang van deze doelstelling is dan ook niet voorbehouden aan een van de genoemde perspectieven op sociale competentie. Wel worden er binnen de onderscheiden perspectieven verschillende accenten gelegd. Vanuit een ontwikkelingspsychologisch perspectief is er relatief veel aandacht voor de intrapersonlijke en interpersoonlijke componenten van sociale competentie, zoals bijvoorbeeld het bevorderen van het zelfvertrouwen van leerlingen en het werken aan hun sociale en communicatieve vaardigheden (zie Ten Dam et al., 2003). In het verlengde hiervan worden vooral de consequenties van opgroeien in een multiculturele samenleving verkend voor de interactie tussen jongeren. Zo vraagt het kunnen aangaan van (interraciale) vriendschappen in de moderne samenleving om multiculturele sensitiviteit (Hunter & Elias, 2000). Jongeren moeten in staat zijn om samen te werken en effectief te communiceren met mensen met verschillende culturele achtergronden, en om respect en begrip te tonen voor culturele diversiteit. Het gaat hier om een liberale vorm van multiculturaliteit (Leeman & Ledoux, 2003).

Het burgerschapsperspectief op sociale competentie accentueert daarentegen de maatschappelijke componenten van sociale competentie en het belang van kritische reflectie op maatschappelijke structuren en sociale verhoudingen (zie Ten Dam et al., 2003). In lijn hiermee krijgen vooral de

machtsverhoudingen tussen de verschillende etnische groepen de aandacht, evenals de conflicten en onderhandelingsprocessen over culturele verschillen (vgl. Ogbu, 1992, 2003 over het belang van de interpretatie van culturele verschillen). Jongeren moeten inzicht verwerven in de sociale structuur van de multi-etnische samenleving en leren om met sociale spanningen om te gaan (vgl. Boyd & Arnold, 2000; Naval, Print, & Veldhuis, 2002; Print & Coleman 2002). Deze “kritische benadering van de multiculturele samenleving” (Leeman & Ledoux, 2003) is maatschappelijk gezien minder geaccepteerd dan de liberale (Gutman, 1994). Dit geldt wellicht nog in sterkere mate voor het onderwijs, waar traditioneel een sterk accent gelegd wordt op liberale waarden als individuele ontplooiing (vgl. Leeman, 2003).

Binnen het bredere kader van de samenleving waarvan jongeren deel uitmaken, hangen doeloriëntaties op het terrein van sociale competentie tevens samen met de *specifieke context* waarin sociaal competent gehandeld moet worden (vgl. Foster-Clark & Blyth, 1992). In dit artikel richten we ons op twee aspecten van de context waarin docenten sociale doelen nastreven: de schoolse omgeving, in termen van de etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie, en de omgeving waarbinnen de school functioneert, in het bijzonder de urbanisatiegraad van die omgeving.

De *etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie* bepaalt mede het soort leefomgeving dat scholen vormen. Dit kan ook verschillen met zich meebrengen in de nagestreefde doelen op het gebied van sociale competentie (vgl. Allen, Weissberg, & Hawkins, 1989; Arsenio & Lemerise, 2001; Halberstadt, Denham, & Dunsmore; 2001). Er is geen empirisch onderzoek verricht naar de relatie tussen de sociale doelen die door docenten worden nagestreefd en de schoolcontext, zoals deze onder andere wordt bepaald door de etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie. Wel is er onderzoek dat laat zien dat de – mede door de sociaal-etnische achtergrond van leerlingen bepaalde – verwachtingen die leraren van leerlingen hebben, van invloed zijn op het op cognitieve ontwikkeling gerichte onderwijsaanbod aan

deze leerlingen, en op hun prestaties (bijv. Farkas, 2003; Jungbluth, 2003; Oates, 2003). Ander onderzoek laat de invloed van de sociaal-etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie zien op cognitieve en sociale onderwijsuitkomsten (zie voor Nederlands onderzoek bijv. Driessen, Doesborgh, Ledoux, Van der Veen, & Vergeer, 2003; Peetsma, Van der Veen, Koopman, & Schooten, 2003; SCP, 2003; Verkuuyten & Thijs, 2000).

De etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie is in verschillende studies, ten slotte, ook gerelateerd aan de (on)mogelijkheden van intercultureel onderwijs (Fase, 1993; Leeman & Ledoux, 2003). Intercultureel onderwijs wordt voor alle leerlingen van belang geacht met het oog op burgerschap in een multiculturele samenleving. Gemengde scholen hechten voor hun leerlingen echter meer belang aan intercultureel onderwijs. Ook hebben zij, door de etnische heterogeniteit van hun leerlingenpopulatie, meer mogelijkheden ('resources') om gestalte te geven aan intercultureel onderwijs (zie bijv. Paccione, 2000). We verwachten dat eenzelfde beeld zich zal aftekenen ten aanzien van het soort doelen dat docenten op het terrein van sociale competentie nastreven. Scholen met een in etnisch opzicht heterogene leerlingenpopulatie zullen waarschijnlijk meer aandacht besteden aan het voorbereiden van hun leerlingen op het participeren in een multiculturele samenleving. Voor zowel nagenoeg geheel witte als zwarte scholen geldt dat ze geen "natuurlijke context" kunnen bieden voor multi-etnisch samenleven (vgl. Andriessen, 2002).

Het tweede contextaspect dat we onderscheiden, is de *omgeving van de school* waarin leerlingen sociaal competent moeten kunnen handelen. Ook die is niet voor alle scholen hetzelfde, en ook dat brengt mogelijk verschillen in de gerichtheid van leraren met zich mee als het gaat om sociale onderwijsdoelen. Zo zijn de sociale taken waarmee jongeren in grote steden worden geconfronteerd anders dan die in minder verstedelijkte gebieden, hetgeen betekent dat een beroep gedaan wordt op andere componenten van sociale competentie. Gordon (2003) beschrijft de uitdagingen die het functioneren en opgroeien in een stedelijke omgeving met

zich meebrengt (zie ook Zhou, 2003). De aanwezigheid van veel wat betreft etnische en culturele achtergrond, en sociaal-economische positie verschillende bevolkingsgroepen, met verschillende belangen en gezichtspunten, die op allerlei manieren van elkaar afhankelijk zijn, maakt conflicten bijna onvermijdelijk. "De stad" doet een relatief groot beroep op het vermogen van jongeren om met culturele verschillen en sociale spanningen te kunnen omgaan. Tevens vraagt het van hen inzicht in sociale processen. Daarbij speelt ook de grote bevolkingsdichtheid in de stad een rol. Deze maakt enerzijds veel verschillende ontmoetingen mogelijk, maar nodigt anderzijds uit tot ondergaan in anonimiteit, of tot botsingen tussen groepen (Spierings, 2003). Vanuit de gedachte dat sociale cohesie belangrijk is voor een samenleving, wordt vooral van jongeren in de grote steden verwacht dat ze beschikken over vormen van sociaal kapitaal die daaraan bijdragen. Jongeren moeten over het vermogen beschikken om groepsinterne samenhang te creëren ('bonding'), de samenhang tussen groepen te realiseren ('bridging') en bij te dragen aan de samenhang tussen individuen, groepen en instituties (Putnam, 1993, 2000). Naar verwachting zullen docenten op scholen in de grote steden dan ook meer aandacht besteden aan de competenties die jongeren nodig hebben om samen te leven in een sociaal heterogene omgeving dan docenten op scholen in kleine of middelgrote steden.

Centraal in dit artikel staat de vraag in hoeverre docenten onder de algemene noemer *sociale competentie* in verschillende onderwijscontexten, verschillende typen doelen nastreven. Hierboven hebben we twee aspecten onderscheiden van de context waarin docenten sociale-competentiedoelen nastreven. Deze aspecten hangen samen, maar vallen niet samen. Scholen in de grote steden hebben een in etnisch opzicht zeer gevarieerde sociale omgeving. Voor scholen in kleine of middelgrote steden geldt dit (veel) minder. Over het algemeen hebben scholen in een grootstedelijke omgeving ook een etnisch-heterogene leerlingenpopulatie, maar dit is niet per definitie het geval (Karsten, Ledoux, Roeleveld, Felix, & Elshof, 2003). De toenemende segregatie in het onderwijs brengt

met zich mee dat juist in de grote steden overwegend “witte” en “zwarte” scholen ontstaan.

Daarom wordt de algemene vraagstelling nader geconcretiseerd met behulp van de volgende twee deelvragen:

- 1 In hoeverre hangen de sociale competentiedoelen die docenten nastreven en haalbaar achten samen met de etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie van de school?
- 2 In hoeverre hangen de sociale-competentiedoelen die docenten nastreven en haalbaar achten samen met de urbanisatiegraad van de omgeving van de school?

Deze vragen worden onderzocht in het vmbo. Daarbij formuleren we de volgende hypothesen. We veronderstellen allereerst dat de doelen die docenten nastreven op het terrein van sociale competentie samenhangen met de etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie. Naarmate de leerlingenpopulatie van een school in etnisch opzicht heterogener is, zullen docenten meer aandacht besteden aan de maatschappelijke componenten van sociale competentie (burgerschapsperspectief). Docenten zullen zich op meer heterogene scholen bewuster zijn van de maatschappelijke bagage die hun leerlingen nodig hebben voor het functioneren in de samenleving. Vmbo-scholen met een etnisch-heterogene leerlingenpopulatie zijn de laatste tijd door geweldsincidenten op een negatieve manier in het nieuws gekomen. Ook onderzoek laat culturele aansluitingsproblemen op deze scholen zien (vgl. Eisenhart, 2001; Elbers & De Haan, 2004). We verwachten daarom tevens dat docenten in etnisch-heterogene scholen sociale-competentiedoelen voor hun leerlingen minder haalbaar achten. We verwachten dat dit geldt voor (a) de componenten van sociale competentie die zijn ontleend aan het ontwikkelingspsychologische perspectief, en (b) de componenten van sociale competentie die zijn ontleend aan het burgerschapsperspectief.

Ten tweede veronderstellen we dat de doelen die docenten nastreven op het terrein van sociale competentie, samenhangen met de stedelijke omgeving van de school. Voor zover we hebben kunnen nagaan, ontbreekt empirisch onderzoek hiernaar. Op grond van de verrichte studies naar “sociaal kapitaal

voor sociale samenhang” (Green & Preston, 2001; Putnam, 1993, 2000) verwachten we evenwel een analoge redenering als met betrekking tot de vraag naar de relatie tussen doeloriëntaties op het terrein van sociale competentie en de etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie: naarmate de (stedelijke) omgeving van de leerlingen complexer is en meer divers in de zin van “meer verschillen tussen groepen”, verwachten we dat docenten meer aandacht besteden aan de maatschappelijke componenten van sociale competentie (burgerschapsperspectief). Tegelijkertijd verwachten we dat docenten sociale-competentiedoelen voor leerlingen op scholen in de grote steden minder haalbaar vinden (ontwikkelingspsychologische perspectief en burgerschapsperspectief), aangezien het appèl dat op deze groep jongeren wordt gedaan, groter is.

### 3 Methode

#### 3.1 Onderzoeksgroep en procedure

De gegevens voor dit onderzoek zijn ontleend aan een eerder verricht onderzoek naar de doelen die leraren stellen ten aanzien van het bevorderen van de sociale competentie van hun leerlingen (Zwaans, Ten Dam, & Volman, 2003). 284 leraren die lesgeven in de derde klas van het vmbo (vakken Nederlands of beroepsgericht vak in de sector Zorg en Welzijn of Techniek) hebben een vragenlijst ingevuld over leerdoelen op het terrein van sociale competentie. De verkregen gegevens zijn automatisch verwerkt.

De docenten zijn geselecteerd op basis van een aselechte steekproef. De respondenten in het oorspronkelijke onderzoek betreffen havo/vwo- en vmbo-docenten. In dit onderzoek gebruiken we alleen gegevens van de vmbo-docenten, omdat de havo/vwo-scholen relatief lage percentages allochtone leerlingen hebben. Van de respondenten is 36% vrouw en 64% man. De respons van de vmbo-docenten op de vragenlijst was 37%. Een verricht non-responsonderzoek laat geen verschil zien tussen de non-responsgroep en de responsgroep in de mate waarin belang gehecht wordt aan sociale competentie als onderwijsdoel.

Aan de gegevens van het onderzoek van Zwaans e.a. (2003) zijn op basis van de brinnummers gegevens toegevoegd van de Centrale Financiële Instellingen (CFI) over het percentage cumi-leerlingen en de plaats waarin de school staat. Cumi-leerlingen zijn leerlingen die behoren tot een culturele minderheid<sup>2</sup> (allochtone leerlingen). Het bleek mogelijk de gegevens voor 269 van de 284 docenten te koppelen. We konden beschikken over CFI-gegevens die betrekking hadden op het derde leerjaar van het vmbo. Gemiddeld is het percentage cumi-leerlingen op de scholen 10% (*SD* 12%), het minimum dat voorkomt is 0%, het maximum 69%. Op grond van de plaatsnamen konden van 262 docenten de scholen worden ingedeeld naar urbanisatiegraad. Van de respondenten zijn 12 leraren werkzaam op een school in een omgeving met een hoge urbanisatiegraad (G4), 56 lera-

ren op een school in een omgeving met een gemiddelde urbanisatiegraad (G21) en 194 leraren op een school in een omgeving met een lage urbanisatiegraad (overig).

Zoals te verwachten is, is er een duidelijke samenhang tussen urbanisatiegraad en het percentage allochtone (cumi-) leerlingen. In de G4-scholen behoort 39% van de leerlingen tot de groep cumi-leerlingen, in de G2-scholen is dit 14% en in de overige scholen 7%. Een hoge urbanisatiegraad en een etnisch heterogene leerlingenpopulatie vallen evenwel niet samen: van de scholen waar nauwelijks (minder dan 2%) cumi-leerlingen zitten, bevindt een (klein) aantal zich in de G4.

### 3.2 Instrument

De vragenlijst “Doelen van sociale competentie” is gebaseerd op een door Ten Dam e.a. (2003) ontwikkeld conceptueel kader

Tabel 1

*Componenten van sociale competentie*

	Intrapersoonlijk	Interpersoonlijk	Maatschappelijk
Attitude	Zelfvertrouwen	Vertrouwen in anderen	Democratisch
	Zelfrespect	Anderen respecteren	Gelijkheid/gelijkwaardigheid
		Betrokkenheid bij anderen	Rechtvaardigheid/zorg
	Verantwoordelijkheid willen nemen voor eigen handelen	Verantwoordelijkheid willen nemen voor relaties met anderen	Verantwoordelijkheid voor de samenleving willen nemen/willen participeren
	Zelfstandigheid in de zin van eigen koers durven varen	Dialogo met anderen willen aangaan	Ieders stem willen horen
Kennis	Zelfkennis	Kennis van sociale regels en omgangsvormen	Kennis van de samenleving
Reflectie	Kritisch inzicht in (de wensen, mogelijkheden, beweegredenen van) jezelf	Inzicht in (de wensen, mogelijkheden, beweegredenen van) anderen	Inzicht in de sociale structuur van de samenleving
		Inzicht in groepsprocessen	Inzicht in sociale processen (in- en uitsluiting)
		Inzicht in het effect van het eigen handelen op anderen	Inzicht in de invloed van de sociale structuur van de samenleving op intra- en interpersoonlijk functioneren
Vaardigheden	Regulatievaardigheden (regulering van eigen impulsen/emoties, zelfcontrole, zelfdisciplineren)	Sociaal-communicatieve vaardigheden	Met culturele verschillen en verschillen in maatschappelijke positie kunnen omgaan
		Van perspectief kunnen wisselen	Met sociale spanningen kunnen omgaan

voor sociale competentie als onderwijsdoel. De keuze en ordening van de componenten van – het brede begrip – *sociale competentie* die jongeren nodig hebben om adequaat in een democratische en multiculturele samenleving te kunnen participeren, is op basis van twee criteria tot stand gekomen:

- 1 bijdrage aan maatschappelijke kansen;
- 2 bijdrage aan maatschappelijke verantwoordelijkheid.

In het conceptuele raamwerk wordt enerzijds onderscheid gemaakt tussen de intrapersonlijke, interpersoonlijke en maatschappelijke dimensie van sociale competentie, anderzijds wordt een onderscheid gemaakt tussen attitudes, kennis, reflectie en vaardigheden (zie Tabel 1).

Aan de respondenten is gevraagd voor ieder item achtereenvolgens de volgende vier vragen te beantwoorden:

- a Vindt u dit een belangrijk *ontwikkelingsdoel* voor jongeren?
- b Hoort het stimuleren hiervan bij de taak van de *school*?
- c Acht u dit doel *haalbaar* voor uw leerlingen?
- d Moet aan dit doel ook in *uw vak* gewerkt worden?

Aan deze “vier-stap” lag de overweging ten grondslag dat een onderwerp als sociale competentie naar alle waarschijnlijkheid gevoelig is voor sociaal wenselijke antwoorden. Maar weinig leraren zullen (willen) aangeven dat ze sociale competentie géén belangrijk onderwerp vinden. Met vooral de eerste vraag – en in mindere mate ook de tweede vraag – hebben we leraren de mogelijkheid gegeven om kenbaar te maken dat ze sociale competentie een belangrijk onderwerp vinden. De antwoorden op de vervolgvragen (c en d) achten we mede daardoor minder gevoelig voor

sociale wenselijkheid. Met het onderscheid tussen vraag a. en b wilden we kortom de mogelijkheid openhouden dat de resultaten van het onderzoek zouden laten zien dat leraren sociale competentie weliswaar een belangrijk ontwikkelingsdoel voor jongeren vinden, maar tegelijkertijd van mening zijn dat de school daarin geen taak heeft (vgl. Krumholtz et al., 1987). We veronderstelden echter dat de antwoorden van de respondenten op vraag a en b niet of nauwelijks differentiëren. De data bevestigden deze veronderstelling (zie Tabel 2), op grond waarvan besloten is alleen vraag c en d in de analyses te betrekken.

De respondenten konden hun mening over de in de vragenlijst geformuleerde doelen van sociale competentie aangeven met behulp van een driepuntsschaal (1= ja, 2 = enigszins, 3 = nee). De vragenlijst dekte het conceptuele kader als volgt. Ieder element van sociale competentie is geoperationaliseerd als een concreet onderwijsdoel dat leraren kunnen (willen) nastreven. In de vragenlijst zijn deze doelen in willekeurige volgorde opgenomen, resulterend in een lijst van 30 doelen. Om een indruk te geven van de vragenlijst, geven we hieronder een paar voorbeelden:

#### *Intrapersonlijke dimensie*

- vertrouwen hebben in je eigen kunnen, je eigen denken en handelen (attitude);
- zelfkennis hebben (kennis);
- begrijpen wat je goed en minder goed kunt en waarom (reflectie);
- zelfbeheersing aan de dag leggen, niet primair toegeven aan je emoties en impulsen (vaardigheid).

#### *Interpersoonlijke dimensie*

- verantwoordelijkheid willen nemen voor

Tabel 2

*Beschrijvende statistieken van de scores op de vragen naar sociale competentie als algemeen doel, taak voor de school, haalbaar doel en als doel voor het eigen vak (N = 284)*

	Min.	Max.	M	SD	Scheefheid	Kurtosis
A Algemeen doel	2.08	3.00	2.83	.18	-1.42	1.97
B Taak voor school	1.48	3.00	2.69	.27	-1.07	1.64
C Haalbaar doel	1.33	3.00	2.23	.31	.27	.37
D Doel voor eigen vak	1.35	3.00	2.45	.37	-.32	-.72

Tabel 3

*Betrouwbaarheid van de schalen (Cronbachs  $\alpha$ ) met betrekking tot dimensies en aspecten van sociale competentie, bij de vragen naar sociale competentie als haalbaar doel en doel voor het eigen vak*

		Haalbaar doel	Doel voor eigen vak
Aspecten	Attitude	.88	.89
	Kennis	.70	.61
	Reflectie	.83	.88
	Vaardigheid	.82	.81
Dimensies	Intrapersoonlijk	.80	.82
	Interpersoonlijk	.88	.88
	Maatschappelijk	.86	.91

- je relaties met anderen (attitude);
- weten wat in welke situatie gepast gedrag is, sociale regels kennen (kennis);
  - begrijpen hoe de dingen die je zegt en doet invloed hebben op anderen (reflectie);
  - een gesprek kunnen voeren met mensen in verschillende situaties (vrienden, werk, enz.) (vaardigheid).

#### *Maatschappelijke dimensie*

- rechtvaardigheid na willen streven; je betrokken voelen bij anderen en voor anderen op willen komen (attitude);
- kennis hebben van de structuur van de samenleving (kennis);
- begrijpen hoe bepaalde groepen in de samenleving worden uitgesloten door heersende opvattingen, gebruiken en gewoontes (reflectie);
- met verschillen tussen mensen kunnen omgaan met betrekking tot etniciteit, religie, sociale klasse (vaardigheid).

In de vragenlijst is voorts een aantal vragen opgenomen met betrekking tot de achtergrond van de respondenten (leeftijd, sekse, ervaring als docent), de vakken waarin ze lesgeven (Nederlands, beroepsgericht vak) en de denominatie van de school (protestant, katholiek, islamitisch, openbaar, overig). Ten slotte is de respondenten aan het eind van de vragenlijst de gelegenheid geboden om opmerkingen te maken, en om aan te geven of ze een rapportage van de resultaten van het onderzoek wilden ontvangen.

In een pilot-onderzoek is de geschiktheid van de vragenlijst voor leraren in het vmbo nagegaan, op basis waarvan de formulering van een aantal items is bijgesteld. Tabel 3

geeft voor elke schaal de waarde van Cronbachs  $\alpha$ . Per schaal is de gemiddelde score berekend op de betreffende items. Daarnaast zijn gemiddelde scores berekend voor het ontwikkelingspsychologische en burgerschapspectief. Wat het ontwikkelingspsychologische perspectief betreft, zijn dit scores op de aspecten die horen bij de kolommen Intra- en Interpersoonlijk, op de reflectie-items na. Wat het burgerschapspectief betreft, zijn dit de aspecten binnen de kolom Maatschappelijk, inclusief alle reflectie-items.

### **3.3 Analyses**

Voor de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag over de relatie tussen de sociale-competentiedoelen die docenten nastreven en haalbaar achten, en de etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie van de school, berekenen we non-parametrische correlaties (Spearman's  $\rho$ ) tussen de gevormde schalen (zie Tabel 43) en het percentage cumi-leerlingen. We verwachten, zoals hierboven is aangegeven, onder meer een positieve relatie tussen het percentage cumi-leerlingen en de mate waarin docenten aandacht besteden aan de maatschappelijke componenten van sociale competentie (het burgerschapspectief), en een negatieve relatie met de mate waarin zij deze doelen voor hun leerlingen haalbaar achten. We hebben de mate van etnische heterogeniteit op school geoperationaliseerd als het percentage cumi-leerlingen. Zoals aangegeven, zijn er in dit onderzoek geen scholen met alleen maar cumi-leerlingen; het hoogste percentage cumi-leerlingen dat voorkomt, is



69%. Slechts zeven scholen hebben meer dan de helft cumi-leerlingen. Daarmee hanteren we in het onderzoek als uitgangspunt dat naarmate het percentage cumi-leerlingen op een school hoger is, ook de etnische heterogeniteit hoger is.<sup>3</sup> Bij het berekenen van de correlaties zullen we steeds nagaan of er sprake is van lineaire verbanden. Als dit niet het geval is, zal dit in de tekst worden vermeld.

Voor de beantwoording van de tweede onderzoeksvraag (in hoeverre hangen de sociale-competentiedoelen die docenten nastreven en haalbaar achten samen met de urbanisatiegraad van de omgeving van de school?) laten we eerst per deelvraag (d, c) de gemiddelde scores op de onderscheiden dimensies (Intrapersoonlijk, Interpersoonlijk, Maatschappelijk), aspecten (attituden, kennis, reflectie en vaardigheden) en perspectieven (ontwikkelingspsychologisch perspectief en burgerschapspectief) zien naar urbanisatiegraad (G4, G21, overig). Met behulp van non-parametrische correlaties (Spearmans  $\rho$ ) toetsen we of er sprake is van significante samenhangen.

Met behulp van partiële correlaties gaan we na of eventueel gevonden samenhangen blijven bestaan na controle voor de achtergrondkenmerken *seks*e en het *vak dat de docenten* geven.

## 4 Resultaten

### 4.1 Achtergrondkenmerken

Docenten scoren voor alle sociale-competentiedoelen lager op de vraag naar de haalbaar-

heid ervan voor hun leerlingen dan op de vraag naar de mate waarin ze vinden dat deze doelen in hun eigen vak nagestreefd moeten worden. Daarnaast scoren docenten (ongeacht de etnische schoolcompositie) lager op het burgerschapspectief dan op het ontwikkelingspsychologisch perspectief.

### 4.2 Etnische schoolcompositie

Tabel 4 geeft de resultaten van het vragenlijstonderzoek weer. De etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie van de school blijkt niet samen te hangen met de sociale-competentiedoelen waarvan docenten zeggen dat daar in hun vak aandacht aan besteed zou moeten worden, maar wél met de doelen die docenten voor hun leerlingen haalbaar vinden. Naarmate de leerlingenpopulatie van een school in etnisch opzicht heterogener is, achten docenten de interpersoonlijke doelen minder haalbaar. Ten aanzien van de intrapersoonlijke en maatschappelijke doelen laten de resultaten eenzelfde (niet-significante) tendens zien. Ook als we kijken naar de onderscheiden aspecten van het begrip *sociale competentie*, zien we dat docenten de haalbaarheid ervan voor hun leerlingen lager inschatten naarmate de school gekleurd is: hoe etnisch heterogener de leerlingenpopulatie, hoe minder haalbaar docenten de attitude- en vaardigheidsdoelen vinden. De verschillen tussen de kennisdoelen en de reflectiedoelen wijzen in dezelfde richting, maar zijn niet significant. Na controle voor de achtergrondkenmerken *seks*e en *vak van de docent*, blijven de gevonden samenhangen nagenoeg gelijk.

Tabel 4

Correlaties (Spearmans  $\rho$ ) tussen scores op de vraag naar sociale competentie als doel voor het eigen vak en als haalbaar doel, en de etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie (N = 269)

	Dimensies			Aspecten			
	Intra.	Inter.	Maatsch.	Attitude	Kennis	Reflectie	Vaardigheden
	Doel voor eigen vak						
% Cumi-leerlingen	.01	.06	.05	.03	.07	.06	.03
	Haalbaar doel						
% Cumi-leerlingen	-.09	<b>-.12</b>	-.10	<b>-.13</b>	-.08	-.06	<b>-.10</b>

Noot. De vetgedrukte scores zijn significant verschillend ( $p < .05$ ).

Tabel 5

Correlaties (Spearman's  $\rho$ ) tussen scores op het ontwikkelingspsychologische perspectief en het burgerschapsperspectief, en de etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie

	Perspectieven	
	Burgerschaps	Ontwikkelingspsychologisch
	Doel voor eigen vak	
% Cumi-leerlingen	.06	.04
	Haalbaar doel	
% Cumi-leerlingen	-.08	-.14

Noot. De vetgedrukte gemiddelde scores zijn significant verschillend ( $p < .05$ ).

In paragraaf 2 zijn twee perspectieven op de sociale en morele ontwikkeling van jongeren onderscheiden: een ontwikkelingspsychologisch perspectief en een burgerschaps-perspectief. Wat betreft onze vraagstelling laten de resultaten zien dat docenten de sociale-competentiedoelen die aan het ontwikkelingspsychologisch perspectief zijn ontleend, minder haalbaar vinden voor hun leerlingen naarmate de leerlingenpopulatie van de school in etnisch opzicht heterogener is. De scores van docenten ten aanzien van de sociale-competentiedoelen die zijn ontleend aan het burgerschapsperspectief, vertonen dezelfde (niet-significante) tendens (zie Tabel 5).

### 4.3 Stedelijke omgeving van de school

De resultaten ten aanzien van de vraag in hoeverre de sociale-competentiedoelen die docenten nastreven en haalbaar achten, samenhangen met de urbanisatiegraad van de omgeving van de school, laten een vergelijkbaar beeld zien (zie Tabel 6). Ook hier is er geen samenhang met de doelen waaraan docenten in hun vak zeggen te willen werken. Samenhangen vonden we alleen voor de doelen die docenten voor hun leerlingen haalbaar vinden. Hoe stedelijker de omgeving van de school is, hoe minder haalbaar docenten de intrapersoonlijke doelen vinden. De resultaten ten aanzien van de interpersoonlijke en maatschappelijke doelen wijzen in dezelfde

Tabel 6

Gemiddelde scores op de vraag naar sociale competentie als doel voor het eigen vak en als haalbaar doel, uitgesplitst naar de stedelijke omgeving van de school

Verstedelijking	Dimensies			Aspecten			
	Intra.	Inter.	Maatsch.	Attitude	Kennis	Reflectie	Vaardigheden
	Doel voor eigen vak						
G4	2.6	2.6	2.2	2.4	2.4	2.4	2.5
G21	2.7	2.6	2.4	2.6	2.5	2.5	2.5
Overig	2.6	2.6	2.3	2.5	2.4	2.5	2.4
Totaal	2.6	2.6	2.3	2.5	2.4	2.5	2.5
	Haalbaar doel						
G4	<b>2.1</b>	<b>2.2</b>	2.0	<b>2.2</b>	2.0	2.1	2.1
G21	<b>2.2</b>	<b>2.2</b>	2.0	<b>2.2</b>	2.1	2.2	2.1
Overig	<b>2.3</b>	<b>2.3</b>	2.1	<b>2.3</b>	2.2	2.2	2.1
Totaal	2.3	2.2	2.1	2.2	2.1	2.2	2.1

Noot. De vetgedrukte gemiddelde scores zijn significant verschillend ( $p < .05$ ).

richting, maar zijn niet significant. Voorts blijkt dat docenten de attitudedoelen minder haalbaar vinden voor hun leerlingen naarmate de urbanisatiegraad van de omgeving van de school hoger is. De verschillen ten aanzien van de kennis- en reflectiedoelen vertonen dezelfde (niet-significante) tendens (n.s.).

Na controle voor de achtergrondkenmerken *sekse* en *vak van de docent* blijven de gevonden samenhangen ook nu nagenoeg gelijk.

Een analyse in termen van de onderscheiden perspectieven op sociale competentie (Tabel 7) laat allereerst zien dat docenten, ongeacht de stedelijke omgeving van de school, lager scores op het burgerschapsperspectief dan op het ontwikkelingspsychologisch perspectief. De stedelijke omgeving van de school hangt wel samen met het type sociale competentiedoelen dat docenten voor hun leerlingen haalbaar vinden; hoe stedelijker de omgeving van de school, hoe minder haalbaar docenten sociale-competentiedoelen vanuit ontwikkelingspsychologisch perspectief vinden. Ook nu weer wijzen de scores van docenten ten aanzien van de sociale-competentiedoelen die zijn ontleend aan het burgerschapsperspectief in dezelfde richting, maar zijn deze niet significant.

Ook hier geldt dat docenten systematisch lager scores op de vraag naar de haalbaarheid

van sociale-competentiedoelen dan op de vraag naar de mate waarin ze deze doelen voor hun eigen vak nastrevenswaardig vinden.

## 5 Conclusies en discussie

In dit artikel stond de vraag centraal in hoeverre de doelen die docenten stellen ten aanzien van het bevorderen van de sociale competentie van hun leerlingen, samenhangen met de schoolse context. We hebben twee contextfactoren onderscheiden: de etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie en de urbanisatiegraad van de omgeving van de school. Deze vraagstelling komt voort uit de constatering dat het (dreigende) gebrek aan sociale cohesie zich in het bijzonder doet gelden in omgevingen met veel sociaal en cultureel verschillende bevolkingsgroepen (Gordon, 2003). Van hedendaagse jongeren wordt verwacht dat ze (leren) beschikken over het sociaal kapitaal om in een dergelijke maatschappelijke context te functioneren. Tegenwoordig is men steeds meer van mening dat het voorbereiden van jongeren op het participeren in de pluriforme samenleving een kerntaak van het onderwijs is. Om op een verantwoordelijke en adequate wijze te (leren) participeren in de samenleving is zowel de cognitieve als de sociale ontwikkeling van leerlingen van belang. We verwachtten dat

Tabel 7

*Gemiddelde scores op het ontwikkelingspsychologische perspectief en het burgerschapsperspectief, uitgesplitst naar de stedelijke omgeving van de school*

Verstedelijkjng	Perspectieven		N
	Burgerschaps	Ontwikkelingspsychologisch	
	Doel voor eigen vak		
G4	2.3	2.6	12
G21	2.5	2.6	56
Overig	2.4	2.6	194
Totaal	2.4	2.6	262
	Haalbaar doel		
G4	2.1	<b>2.2</b>	12
G21	2.1	<b>2.2</b>	56
Overig	2.2	<b>2.3</b>	194
Totaal	2.1	2.3	262

*Noot.* De vetgedrukte scores zijn significant verschillend ( $p < .05$ ).

naarmate de leerlingenpopulatie van een school in etnisch opzicht heterogener is, docenten vinden dat er meer aandacht moet worden besteed aan de maatschappelijke componenten van sociale competentie (burgerschapsperspectief). Tegelijkertijd verwachtten we dat docenten in etnisch heterogene scholen sociale-competentiedoelen voor hun leerlingen over de hele linie minder haalbaar achten. Ten aanzien van de eventuele samenhang tussen de doelen die docenten nastreven op het terrein van sociale competentie en de stedelijke omgeving van de school, hebben we op vergelijkbare wijze geredeneerd. Naarmate de (stedelijke) omgeving van de leerlingen complexer is en meer divers in de zin van “meer verschillen tussen groepen”, verwachtten we dat docenten meer belang hechten aan het nastreven van de maatschappelijke componenten van sociale competentie (burgerschapsperspectief). Aangezien het sociale appèl dat op deze groep jongeren wordt gedaan groter is, verwachtten we dat docenten sociale-competentiedoelen voor leerlingen op scholen in de grote steden, minder haalbaar vinden. Dit geldt voor ontwikkelingspsychologische doelen én voor burgerschapsdoelen.

Allereerst constateren we op basis van de onderzoeksresultaten dat *alle* docenten, ongeacht de schoolse context, belang hechten aan sociale competentie als onderwijsdoel (zie ook Zwaans, Ten Dam, & Volman, 2003). Of het nu gaat om de vraag of docenten de onderscheiden sociale-competentiedoelen haalbaar vinden voor hun leerlingen, of om de vraag of aan die doelen ook in het eigen vak gewerkt moet worden, de antwoorden zijn steeds positief.

De geformuleerde hypothesen met betrekking tot *verschillen tussen groepen docenten* worden op basis van ons vragenlijstonderzoek maar ten dele bevestigd. We hebben allereerst geen samenhang kunnen constateren tussen de etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie van de school met de sociale competentiedoelen waaraan docenten in hun vak zeggen te willen werken. Ook de verwachte samenhang tussen de stedelijke omgeving van de school en het type sociale-competentiedoelen waaraan docenten zeggen te willen werken, blijkt zich niet voor te

doen. Docenten die verbonden zijn aan scholen in een omgeving die relatief complex is, zijn zich dus niet, zoals we veronderstelden, bewuster van de competenties die hun leerlingen nodig hebben om samen te leven in een sociaal heterogene omgeving. In ieder geval komt dit niet tot uitdrukking in de mate waarin ze aan sociale-competentiedoelen in hun eigen vak willen werken.

Op basis van de resultaten van dit onderzoek kan wel worden geconcludeerd dat beide contextfactoren (de etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie van de school, en de urbanisatiegraad van de omgeving waarin de school staat) samenhangen met de opvattingen van de docenten met betrekking tot de haalbaarheid van een aantal sociale-competentiedoelen. Docenten die werken in een meer complexe schoolomgeving, zowel in de zin van etnische heterogeniteit van de leerlingenpopulatie als in de zin van de (groot)stedelijke omgeving van de school, zijn vaker van mening dat een aantal sociale-competentiedoelen voor hun leerlingen minder haalbaar is dan hun collega's elders. In termen van de onderscheiden perspectieven op sociale competentie, betreft dit de doelen die zijn ontleend aan het ontwikkelingspsychologische perspectief. Dit gedeelte van de “haalbaarheidshypothese” kan dan ook worden bevestigd.

Op basis van de literatuur hadden we verwacht ook een samenhang te vinden tussen de context waarin docenten werken en de mate waarin ze sociale-competentiedoelen die zijn ontleend aan het burgerschapsperspectief haalbaar achten. De meningen van docenten over de haalbaarheid van deze doelen wijzen weliswaar in de veronderstelde richting, maar zijn niet statistisch significant. Uit eerder verricht onderzoek blijkt dat docenten – niet alleen in het vmbo, maar ook in havo/vwo – in het algemeen de burgerschapscompetenties niet alleen minder nastrevenswaardig vinden als onderwijsdoel voor het eigen vak, maar ook minder haalbaar voor hun leerlingen dan de intrapersonlijke en interpersoonlijke sociale-competentiedoelen (Zwaans, Ten Dam, & Volman, 2003). De mate waarin docenten te maken hebben met maatschappelijke complexiteit lijkt daarbij dus geen factor te zijn.

Een andere verklaring voor dit onderzoeksresultaat zou kunnen zijn dat de maatschappelijke complexiteit van de schoolomgeving voor beide groepen wel een rol speelt, maar op verschillende manieren. Mogelijk liggen aan de relatief lage score op de haalbaarheid van de maatschappelijke componenten van sociale competentie (burgerschapsperspectief) van beide groepen docenten verschillende redenen ten grondslag. We verwachtten een lage score bij de docenten in een meer cultureel diverse en grootstedelijke omgeving op de haalbaarheid van deze doelen, vanwege de complexiteit van het appèl dat op de sociale competentie van hun leerlingen wordt gedaan. Docenten op scholen met een meer homogene leerlingenpopulatie, en in een minder complexe schoolomgeving hebben echter een ander probleem in relatie tot (een deel van) de doelen die samenhangen met het burgerschapsperspectief; zij beschikken minder vanzelfsprekend over resources om aandacht te besteden aan het voorbereiden van hun leerlingen op het participeren in een multiculturele samenleving (vgl. Leeman & Ledoux, 2003; Paccione, 2000). Hoewel dit niet – zoals we hadden verwacht – tot uitdrukking komt in de doelen die ze zelf in hun vak nastreven, is de relatief lage score op de haalbaarheid van maatschappelijk georiënteerde sociale-competentiedoelen hier wellicht wel een weerspiegeling van.

Op basis van onze resultaten formuleren we vier thema's die nadere aandacht verdienen. Allereerst is (kwantitatief) onderzoek nodig naar de *motieven* van (verschillende groepen) docenten om meer/minder aandacht te besteden aan bepaalde (ontwikkelingspsychologische en burgerschaps) sociale-competentiedoelen. Welke visie hebben docenten op de competenties die jongeren nodig hebben om in deze samenleving adequaat te kunnen participeren, en vooral: welke taak zien ze daarin weggelegd voor het onderwijs en – daarbinnen – voor het eigen schoolvak? In het verlengde hiervan is onderzoek naar de *redeneringen* van (verschillende groepen) docenten ten aanzien van de haalbaarheid van verschillende typen doelen van belang. In hoeverre relateren ze de haalbaarheid van sociale-competentiedoelen aan de specifieke

kenmerken van hun leerlingenpopulatie en/of aan de specifieke mogelijkheden van de school (resources)? “Sociale competentie als onderwijsdoel” vraagt voorts om onderzoek naar de manieren waarop docenten de verschillen typen doelen *didactisch vormgeven*. Wat doen docenten feitelijk om de doelen die zij van belang vinden, te realiseren? Welke discrepanties zijn er tussen de gehanteerde didactische werkwijzen en de doelen die naar eigen zeggen worden nagestreefd? De gedachte dat voor een democratische en multiculturele samenleving in het bijzonder het vermogen tot ‘bridging’ en ‘linking’ van belang is, nodigt ten slotte uit tot ontwikkelingsonderzoek naar de *mogelijke didactische arrangementen* om te werken aan het bevorderen van de burgerschapscompetenties in verschillende schoolse contexten. Welke inhouden lenen zich daarvoor? Hoe kan een integratie met vakken en leergebieden plaatsvinden? Welke didactische werkwijzen zijn geschikt? Hoe kan een school aan leerlingen een omgeving bieden waarin ze burgerschapscompetenties kunnen oefenen?

## Noten

- 1 De reviewstudie van Ten Dam e.a. (2003) richtte zich op onderzoek naar de sociale en morele ontwikkeling van leerlingen onder noemers als ‘social competence’, ‘personal and social education’, ‘values education’, ‘character education’, ‘moral education’, ‘citizenship education’, en ‘democratic education’.
- 2 Een cumi-leerling is een leerling die aan één van de onderstaande voorwaarden voldoet:
  - behoort tot een Molukse bevolkingsgroep;
  - ten minste één van de ouders/voogden is afkomstig uit Griekenland, Italië, (voormalig) Joegoslavië, Kaapverdië, Marokko, Portugal, Spanje, Tunesië of Turkije;
  - ten minste één van de ouders of voogden is afkomstig uit Suriname, Aruba of de Nederlandse Antillen;
  - ten minste één van de ouders of voogden is door de minister van justitie als vreemdeling toegelaten op grond van artikel 15 van de Vreemdelingenwet;
  - ten minste één van de ouders of voogden is afkomstig uit een ander, niet-Engelstalig

land buiten Europa, met uitzondering van Indonesië.

- 3 Op scholen met bijv. 60% cumi-leerlingen (en 40% autochtone leerlingen) is de etnische heterogeniteit hoger dan op scholen met bijvoorbeeld 40% cumi-leerlingen (en 60% allochtone leerlingen), aangezien de etnische herkomst van de groep cumi-leerlingen divers is.

## Literatuur

- Allen, J. P., Weissberg, R. P., & Hawkins, J. A. (1989). The relation between values and social competence in early adolescence. *Developmental Psychology, 25*(3), 458-464.
- Andriessen, I. (2002). Is welzijn niet zijn? Etnische segregatie, welbevinden en toekomstperspectieven van leerlingen. *Vernieuwing, 62*(8/9), 21-23.
- Appelhof, P., & Walraven, M. (2002). *Sociale competentie ter bevordering van participatie in de samenleving*. Utecht: Oberon.
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development, 10*(1), 59-73.
- Boyd, D., & Arnold, M. L. (2000). Teachers' beliefs, antiracism and moral education. *Journal of Moral Education, 29*(1), 23-45.
- Dam, G. ten, & Volman, M. (2003). Life jacket and art of living. Social competency and the reproduction of inequality in education. *Curriculum Inquiry, 33*(2), 117-137.
- Dam, G. ten, Volman, M., Westerbeek, K., Wolfram, P., & Ledoux, G. m.m.v. Peschar, J. (2003). *Sociale competentie langs de meetlat*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.
- Driessen, G., Doesborgh, J., Ledoux, G., Veen, I. van der, & Vergeer, M. (2003). *Social integratie in het primair onderwijs*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO.
- Eisenhart, M. (2001). Changing conceptions of culture and ethnographic methodology. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Fourth edition. (pp. 209-225). Washington DC: American Educational Research Association.
- Elbers, E., & Haan M. de. (2004). Dialogic learning in the multi-ethnic classroom. Cultural resources and modes of collaboration. In J. van der Linden en P. Renshaw (Eds.), *Dialogical Perspectives on Learning, Teaching and Instruction* (pp. 17-43). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Elbers, E., & Haan M. de. (2003). Samenwerken in de multiculturele klas. Culturele normen en samenwerkingspatronen. *Pedagogische Studiën, 80*(6), 451-467.
- Elias, M. J., Weissberg, R. P. (1994). The school-based promotion of social competence: Theory, practice and policy. In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, e.a. (Eds.), *Stress, risk and resiliency in children and adolescents* (pp. 268-316). Cambridge: University Press.
- Englund, M. M., Levy, A. K., Hyson, D. M., & Sroufe, A. (2000). Adolescent social competence: Effectiveness in a group setting. *Child Development, 71*(4), 1049-1060.
- Ennis, E. C. (1994). Urban secondary teachers' value orientations: Social goals for teaching. *Teaching and Teacher Education, 10*(1), 109-120.
- Farkas, G. (2003). Racial disparities and discrimination in education: What do we know, how do we know it, and what do we need to know?. *Teachers College Record, 105*(6), 1119-1146.
- Fase, W. (1993). Intercultural education: The Dutch way. *European Journal of Intercultural Studies, 4*(2), 1-9.
- Foster-Clark, F. S., & Blyth, D. A. (1992). Coming of age in social competence research: Constructs, contexts, and diversity. *Contemporary Psychology, 37*(12), 1282-1283.
- Glass, R. D. (2000). Education and the ethics of democratic citizenship. *Studies in Philosophy and Education, 19*, 275-296.
- Gordon, E. W. (2003). Urban education. *Teachers College Record, 105*(2), 189-207.
- Gutman, A. (Ed.). (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. New York: Princeton University Press.
- Green, A., & Preston, J. (2001). Education and social cohesion: Recentering the debate. *Peabody Journal of Education, 76*(3&4), 247-284.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development, 10*(1), 79-119.
- Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching (fourth edition)* (pp. 826-857). Washington DC: American Educational Re-

- search Association.
- Hunter, L., & Elias, M. (2000). Interracial friendships, multicultural sensitivity, and social competence: How are they related. *Journal of Applied Developmental Psychology, 20*(4), 551-573.
- Jackson, S., & Bijstra, J. (2000). Overcoming psychosocial difficulties in adolescents: Towards the development of social competence. *European Review of Applied Psychology, 50*(2), 267-274.
- Jungbluth, P. (2003). *De ongelijke basisschool: etniciteit, sociaal milieu, sekse, verborgen segregatie, differentiatie, onderwijskansen en schooleffectiviteit*. Nijmegen: ITS.
- Kaplan, A. (1997). Public life: A contribution to democratic education. *Journal of Curriculum Studies, 29*(4), 431-453.
- Karsten, S., Ledoux, G., Roeleveld, J., Felix, C., & Elshof, D. (2003). School choice and ethnic segregation. *Educational Policy, 17*, 452-477.
- Kerr, D. (1999). Changing the political culture: The Advisory Group on Education for Citizenship and the teaching of democracy in school. *Oxford Review of Education, 25*(1/2), 274-285.
- Krumboltz, J., Ford, M., Nichols, C., & Wentzel, K. (1987). The goals of education. In R.C. Calfee (Ed.), *The study of Stanford and the schools: Views from the inside: Part II*. Stanford CA: School of Education.
- Kuiper, C., Lubberman, J., Kleijn, T., Ledoux, G., Felix, Ch., & Elshof, D. (2002). *Onderwijskansenbeleid 2000-2002. Een beleidsmatige evaluatie*. Leiden/Amsterdam: Research voor Beleid/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Leeman, Y., & Ledoux, G. (2003). Intercultural education in Dutch Schools. *Curriculum Inquiry, 33*(4), 385-400.
- Leeman, Y. (2003). De pedagogische opdracht in een multi-etnische context: Docentendilemma's. *Pedagogische Studiën, 80*(6), 468-484.
- Lewis, R. (1997). Discipline in schools. In L. J. Saha (Ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (pp. 404-411). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2000). *Aan de slag met onderwijskansen*. Zoetermeer: Ministerie van OC&W.
- Naval, C., Print, M., & Veldhuis, R. (2002). Education for democratic citizenship in the new Europe: Context and reform. *European Journal of Education, 37*(2), 107-128.
- Oates, L. St. C. (2003). Teacher-student racial congruence, teacher perceptions, and test performance. *Social Science Quarterly, 84*, 508-525.
- Ogbu, J. (1993). Differences in cultural frame of reference. *International Journal of Behavioral Development, 16*, 483-506.
- Ogbu, J. (2003). *Black American students in an affluent suburb: A study of academic disengagement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Paccione, A. V. (2000). Developing a commitment to multicultural education. *Teachers College Record, 102*(6), 980-1005.
- Peetsma, T., Veen, I. van der, Koopman, P., & Schooten, E. van. (2003). Kan een eenzijdige klassamenstelling de ontwikkeling van leerlingen afremmen? Effecten van de sociale en etnische klassamenstelling en verschillen hierin tussen groepen. *Pedagogische Studiën, 80*(5), 339-357.
- Print, M., & Coleman, D. (2003). Towards understanding of social capital and citizenship education. *Cambridge Journal of Education, 33*(1), 123-149.
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Raver, C. C., & Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating head start's success. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 363-385.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*, 111-135.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2002). *Definition and selection of competences (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations*. Strategy Paper. OECD.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sociaal en Cultureel Planbureau. (2003). *Rapportage minderheden 2003. Onderwijs, arbeid en sociaal-culturele integratie*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Solomon, D., Watson, M. S., & Battistich, V. A.

- (2001). Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. In V. Richards-on (Ed.), *Handbook of Research on Teaching (fourth edition)* (pp. 566-603). Washington DC: American Educational Research Association.
- Spierings, F. (2003). *De stad als gevaar? Openbare les*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Vedder, P., & Kloprogge, J. (2001). *Onderwijskan- sen op tafel. Het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstand*. Den Haag: PMPO.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2000). *Leren (en) waar- deren. Discriminatie, zelfbeeld, relaties en leerprestaties in 'witte' en 'zwarte' scholen*. Amsterdam: Thela Thesis.
- Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 9(4), 89-101.
- Wal, M. van der. (2004). *Students' competencies to participate in life. A study of the measure- ment of competencies and the impact of school*. Dissertatie, Rijksuniversiteit Gronin- gen.
- Wardekker, W. (2001). Schools and moral educa- tion. Conformism or autonomy? *Journal of Philosophy of Education*, 35, 101-114.
- Wenzel, K. R. (1991) Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Edu- cational Research*, 61(1), 1-24.
- Zhou, M. (2003). Urban education: Challenges in educating culturally diverse children. *Teachers College Record*, 105(2), 208-225.
- Zwaans, A., Dam, G. ten, & Volman, M. (2003). *Teachers goals regarding social competence*. Paper presented at the 10th European Confer- ence for Research on Learning and Instruc- tion, Padova, Italy.

Manuscript aanvaard: 19 april 2005

## Auteurs

**Geert ten Dam** is als hoogleraar onderwijskunde en rector werkzaam bij het Instituut voor de Lera- renopleiding van de Universiteit van Amsterdam.

**Monique Volman** is als hoogleraar onderwijs- kunde werkzaam bij het Onderwijscentrum van de Vrije Universiteit in Amsterdam.

**Ineke van der Veen** is als onderzoeker werk- zaam bij het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam.

**Annemieke Zwaans** is als assistent-in-opleiding werkzaam bij het Instituut voor de Lerarenoplei- ding van de Universiteit van Amsterdam.

*Correspondentieadres:* G. ten Dam, Universiteit van Amsterdam, Instituut voor de Lerarenoplei- ding, Wibautstraat 4, 1091 GM Amsterdam, e-mail: g.t.m.tendam@uva.nl

## Abstract

### **Social competence as an educational goal: The role of the ethnic school composition and the urban environment of the school**

The central question in this article is the rela- tionship between social educational goals and the school context. We used a questionnaire to map the instructional goals of teachers in prevo- cational education in the field of social compe- tence, and investigated to whether these goals were related to the percentage of students from ethnic-minority groups and the urban environ- ment of the school. The results show that all teachers, regardless of the school context, value promoting the social and moral development of their students as an educational goal. We did not find a relationship between the ethnic composi- tion of the student population of the school and/or the degree of urbanization of the environment of the school, and the social-competence goals teachers want to work on in their subject. Teachers who work in a more complex school en- vironment, both in the sense of ethnic hetero- geneity of the student population and in the sense of urban environment of the school, did think, however, that a number of social-compe- tence goals were less attainable for their stu- dents. The results are discussed in the light of research on the competences young people need to participate in a multicultural society and the resources available to the schools.