

# Onderwijsprogramma's gericht op de sociale ontwikkeling: een overzicht en een uitzicht\*

J. R. M. GERRIS

Facultair Instituut Algemene Onderwijskunde voor de Lerarenopleiding, K.U. Nijmegen

## Samenvatting

*In dit artikel wordt ingegaan op de problematiek die samenhangt met de tendens om in het onderwijs meer aandacht te schenken aan onderwijsdoelstellingen op het gebied van de sociale ontwikkeling. Aan de hand van een descriptieve analyse van een aantal onderwijsprogramma's die zich richten op aspecten van de sociale ontwikkeling worden de volgende probleemgebieden aan de orde gesteld:*

- a) definities en functies van dergelijke onderwijsprogramma's
- b) conceptualisering en fundering
- c) doelstellingen
- d) uitvoering en implementatie
- e) evaluatie

*Naast een overzicht van en inzicht in een aantal onderwijsprogramma's wordt in dit kader ook ingegaan op de noodzaak van een bezinning op het algemene onderwijs- en/of opvoedingsdoel, indien men wil komen tot een verantwoorde beïnvloeding van de sociale ontwikkeling. Dit resulteert in de essentiële vraag naar de belangrijkste onderwijsdoelstellingen op het gebied van de sociale ontwikkeling die in de school zouden moeten worden nagestreefd. Het betreft hier niet alleen het kleuter- of basisonderwijs, maar ook het voortgezet onderwijs.*

*Tenslotte worden enkele suggesties gedaan voor verder onderzoeks- en ontwikkelingswerk dat nodig is om te komen tot een adequate begeleiding van de sociale ontwikkeling van het kind in het onderwijs.*

## 1. Inleiding

Min of meer gelijktijdig met een groeiende belangstelling van psychologisch georiënteerde onderzoekers voor de verschillende aspecten van de sociale ontwikkeling van het kind is ook de belangstelling vanuit het onderwijs voor dit aspect toegenomen. Deze belangstelling valt af te leiden uit een toenemend aantal onderwijsprogramma's die gericht zijn op de sociale ontwikkeling. Blijkbaar wordt door

dergelijke onderwijsprogramma's tegemoetgekomen aan de behoefte om in het onderwijs meer systematisch aandacht te besteden aan dit aspect van ontwikkeling.

Het is de bedoeling in dit artikel aan de hand van de resultaten van een descriptieve analyse van een twaalfal beschikbare programma's te komen tot een identificatie en afbakening van enkele problemen. De gesignaleerde problemen en hun implicaties zijn niet alleen van belang voor toekomstige gebruikers van dergelijke programma's, maar ook voor hen die betrokken zijn bij de ontwikkeling, begeleiding en evaluatie. Tevens worden implicaties aangegeven van enkele problemen voor (ontwikkelings-) psychologische theorievorming en onderzoek.

Voordat we overgaan tot een analyse van de onderwijsprogramma's zal een afbakening van het onderwerp worden gegeven met behulp van een (voorlopige) omschrijving van de belangrijkste begrippen (1.1).

### 1.1. Omschrijving van enkele centrale begrippen

Allereerst zal enige aandacht worden besteed aan een aantal begrippen die een min of meer centrale plaats innemen in het kader van onderzoek en onderwijsprogramma's met betrekking tot de sociale ontwikkeling van kinderen. Het selecteren en analyseren van onderwijsprogramma's veronderstelt idealiter een theoretisch kader waaruit inhoudelijke criteria kunnen worden afgeleid, waarmee

\* Dit artikel is gedeeltelijk tot stand gekomen in het onderzoeksproject 'Stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs' (S.V.O.-project- 0360) waaraan de auteur tot 1 augustus 1979 verbonden is geweest. Het is een uitwerking van een voordracht gehouden op het symposium 'Denken over de sociale werkelijkheid: ontwikkeling en stimulering', dat in mei 1979 aan de K.U. te Nijmegen heeft plaatsgevonden.

Voor de kritische commentaren bij een eerdere versie van dit artikel is de auteur veel dank verschuldigd aan Prof. Dr. A. M. P. Knoers en Prof. Dr. C. F. M. van Lieshout.

vervolgens kan worden nagegaan a) welke benaderingen beschouwd kunnen worden als uitwerkingen van het domein van de sociale ontwikkeling (d.w.z. selectie) en b) wat de kwaliteit is van de diverse benaderingen (d.w.z. analyse en beoordeling). Aangezien een samenhangend theoretisch kader op het gebied van de sociale ontwikkeling ontbreekt, wordt de onderzoeker geconfronteerd met een vaak verwarrend geheel van termen en begrippen afkomstig uit verschillende deel-theorieën.

Het zou te ver voeren om het domein van de sociale ontwikkeling en de hierin behorende deel-theorieën uitputtend te beschrijven. Voor ons doel kunnen we volstaan met een (voorlopige) omschrijving van de meer centrale begrippen, zodat duidelijk is in welke betekeniscontext de analyse van de betreffende onderwijsprogramma's heeft plaatsgevonden. Hierbij zal gebruik worden gemaakt van begrippen uit de theorie over het affectieve domein, de attitude-vorming en de sociaal-cognitieve ontwikkeling.

Het domein van de sociale ontwikkeling heeft betrekking op de ontwikkeling van een geleidelijk steeds meer gedifferentieerd en geïntegreerd geheel van kennis, attitudes en vaardigheden ten aanzien van sociale verschijnselen. Onder het begrip 'sociale verschijnselen' worden niet alleen inter- en intrapersoonlijke aspecten gerekend van het menselijk doen en laten, maar ook politiek-maatschappelijke. In hetgeen volgt zal vooral het accent komen te liggen op de eerstgenoemde aspecten. Tot deze inter- en intrapersoonlijke aspecten behoren o.a. sociale cognities, affecten, emoties, sociaal-interactieve gedragingen, sociale vaardigheden, persoonlijke voorkeuren, waarderingen, attitudes en waarden. In het algemeen kan men het domein van de sociale ontwikkeling onderverdelen in een drietal aspecten: a) sociale cognities, b) sociale vaardigheden, en c) attitudes en waardenpreferenties.

Bij sociale cognities gaat het om kennis van psychische gesteldheden bij een ander en tussen anderen, alsmede om bekwaamheden deze kennis toe te passen in interacties met andere mensen. Het gaat dus om kennis van de sociale werkelijkheid, in tegenstelling tot de fysische en logisch-mathematische (Flavell, 1977, 118). Deze algemene omschrijving van het gebied van de sociale cognities wordt als volgt nader geconcretiseerd: de intuïtieve of logische representatie van anderen, d.w.z. hoe andere mensen worden gekarakteriseerd en hoe het subject komt tot afleidingen over interne, psychologische ervaringen van anderen (Shantz, 1975). Volgens Tagiuri (1969) behoren intenties, attitudes, emoties, ideeën, bekwaamheden, doeleinden, persoonlijk-

heidskenmerken, gedachten, percepties en herinneringen tot deze interne, psychologische ervaringen. Daarnaast rekent Tagiuri ook psychologische kwaliteiten van relaties *tussen* mensen zoals vriendschap, liefde, macht en beïnvloeding tot het gebied van de sociale cognities. Het domein van de sociaal-cognitieve ontwikkeling is niet beperkt tot kennis van intra-individuele belevingen en ervaringen. Het bevat ook kennis omtrent tussenmenselijke relaties. Kennis van tussenmenselijke relaties is niet beperkt tot hetgeen zich afspeelt in persoon-persoon interacties en in kleine groepen, maar strekt zich uit tot kennis omtrent het functioneren van maatschappelijke instituties en structuren, hoe deze historisch zijn gegroeid en de mechanismen die hun verdere ontwikkeling (kunnen) bepalen.

Emoties hebben betrekking op toestanden van hetzij positief of negatief ervaren fysiologische veranderingen ('arousal'), waarbij de nadruk ligt op de belevingssfeer. Wanneer dergelijke belevingen in een bepaalde context optreden en daardoor meer specifieke betekenissen en betekenisnuancen krijgen, spreken we van gevoelens of affecten (zoals blij, boos, bang, bedroefd, opgewekt, tevreden, opgelucht etc.). Wanneer het erom gaat dergelijke gevoelens te benoemen of af te leiden in termen van situationele en/of persoonlijke determinanten, is er sprake van sociale cognities. Hierbij gaat het in dit verband niet allereerst om de vraag of gevoelens van anderen worden 'afgeleid' op basis van meebeleven, zich inleven of verplaatsen. Zowel empathie, projectie als het zich verplaatsen in het standpunt van de ander(en) wordt tot het aspect van de sociaal-cognitieve ontwikkeling gerekend.

Het zou te ver voeren een uitvoerige beschrijving te geven van het aspect van de sociale vaardigheden. We volstaan met een algemene omschrijving van het begrip. Sociale vaardigheden betreffen het (vaardig) kunnen omgaan met en hanteren van sociale verschijnselen in concrete sociale interactiesituaties. Als voorbeeld zouden we willen wijzen op de volgende vaardigheden: het kunnen afstemmen van de boodschap op de ontvanger (onderdeel van de communicatievaardigheden), kunnen inspelen op sociale cognities (bv. emoties, gedachten, intenties) van de interactiepartner, rekening houden met attitudes en waardenpreferenties van de ander(en). Uit bovenstaande voorbeelden blijkt de onderlinge verwevenheid van de genoemde drie aspecten van het domein van de sociale ontwikkeling. Men kan ze niet scheiden, hooguit onderscheiden<sup>1</sup>. Sociale interacties worden opgevat als gedragingen tussen personen of groepen van personen (bv. coöperatie, competitie, agressie, helpen, etc.) waarbij zowel

cognitieve, sociaal-cognitieve als affectief-evaluatieve of attitudinale elementen een rol kunnen spelen.

Attitudes worden al naargelang verschillen in theoretische gezichtspunten verschillend gedefinieerd. We gebruiken de gemeenschappelijke aspecten (a t/m c) die volgens Khan en Weiss (1973, p. 78) in de diverse definities aanwezig zijn als omschrijving van het begrip. Deze zijn:

- a) attitudes worden selectief verworven en geïntegreerd door leren en ervaring;
- b) attitudes zijn duurzame disposities waarvan een zekere mate van respons consistentie het gevolg kan zijn;
- c) attitudes hebben betrekking op een positief of negatief affect t.o.v. een sociaal of psychologisch object.

Terwijl attitudes betrekking hebben op meer beperkte aspecten van de (sociale) werkelijkheid, worden waarden als het ware gevormd door een cluster van attitudes. Vergeleken met attitudes zijn waarden meer stabiel, betreffen ze grotere ervaringsgebieden, zijn ze meer verankerd in de persoon en daardoor van meer belang voor het individu en de maatschappij (Klausmeier & Ripple, 1971).

Als overkoepelende aanduiding voor bovenstaande, schetsmatige indeling hebben we uitdrukkelijk niet gekozen voor termen als affectief- of socio-emotionele ontwikkeling. In de literatuur hebben deze termen langzamerhand een betekenis gekregen waarin slechts een gedeelte (aspect) van het gebied van de sociale ontwikkeling wordt aangegeven.

Door Kratochvil et al. (1964, p. 7) worden die onderwijsdoelstellingen tot het affectieve domein gerekend 'which emphasize a feeling tone, an emotion, or a degree of acceptance or rejection. Affective objectives vary from single attention to selected phenomena to complex but internally consistent qualities of character and conscience'<sup>2</sup>.

In het overzichtsartikel van Khan en Weiss (1973) over het onderwijzen van affectieve responsen wordt de betekenis van de term affectiviteit beperkt tot gevoelens en attitudes van leerlingen en studenten ten aanzien van school en schoolvakken. Affectieve doelstellingen worden hierbij vooral opgevat in termen van 'school-related attitudes'.

Naast de term 'affectiviteit' treft men ook wel de term 'socio-emotionaliteit' aan, waarmee echter geen eenduidig doelstellingdomein wordt aangeduid. Zo worden door Walker (1973) tot het gebied van de socio-emotionele ontwikkeling gerekend: attitudes, algemene persoonlijkheidstrekken, zelfbeeld, sociale vaardigheden en sociale competentie, terwijl Kamii (1971) de volgende indeling van socio-emo-

tionele onderwijsdoelstellingen hanteert: afhankelijkheid van de leerkracht, innerlijke controle, interactie met andere kinderen, zich op zijn gemak voelen in school, prestatie motivatie, nieuwsgierigheid en creativiteit. (Het betreft hier doelstellingen voor 'preschool' en 'kindergarten', die vooral in functie van de cognitieve ontwikkeling worden gezien).

## 2. Methode

### 2.1. Materialen

Als object van onderzoek is gebruik gemaakt van programma's op het gebied van de sociale ontwikkeling uit het Engel-saksische, Duitse en Nederlandse taalgebied<sup>3</sup>. Voor een gespecificeerd overzicht van de beschikbare programma's wordt verwezen naar Tabel 1 en de literatuurlijst. Ofschoon niet alle programma's vanuit een onderwijskundige of onderwijspraktische achtergrond zijn samengesteld, worden ze wel functioneel geacht voor het onderwijs. Omdat het alleen mogelijk was programma's op te sporen die in officiële rapporten of onderzoeksverslagen staan vermeld en het aantal programma's nog steeds toeneemt, is het moeilijk om aan te geven in hoeverre de geanalyseerde programma's representatief zijn voor hetgeen op het gebied van de sociale ontwikkeling beschikbaar is in de diverse taalgebieden. Het is aannemelijk dat in een meer verborgen circuit programmadocumenten circuleren, die moeilijk achterhaald kunnen worden.

### 2.2. Procedure

De procedure bestond uit een descriptieve analyse, d.w.z. dat de betreffende onderwijsprogramma's volgens eenzelfde, vooraf opgesteld schema werden geanalyseerd en beschreven.

Voor een gedetailleerd overzicht van het analyseplan wordt verwezen naar elders (Gerris, 1976). Hier kan worden volstaan met een beknopte bespreking van de hoofdpunten uit het analyseschema. Een analyseschema wordt in dit verband opgevat als een hulpmiddel voor het betrouwbaar bepalen van de structuur en de inhoud van een onderwijsprogramma en van onderdelen daarvan<sup>4</sup>.

### Definities en intenties

Allereerst wordt nagegaan welke definities in de onderscheiden programma's van het begrip sociale ontwikkeling worden gehanteerd en welke inhoud aan dit begrip wordt gegeven. Tevens wordt

bekeken vanuit welke intentionele achtergrond de bemoeienis van het onderwijs met sociale ontwikkelingsaspecten gezien wordt. (Wordt bijvoorbeeld aandacht voor het sociale aspect in het onderwijs belangrijk geacht vanwege een verwachte positieve invloed op ordeproblemen e.d.?)

#### *Conceptualisering en fundering van het programma*

Bij dit aspect wordt allereerst gelet op de theoretische achtergronden. De achterliggende theoretische uitgangspunten kunnen zowel psychologisch en/of onderwijskundig van aard zijn.

De mogelijkheden van programmaconceptualisering kunnen lopen van een uitgewerkte theorie die gesteund wordt door empirisch onderzoek aan de ene kant, via een conceptualisering op basis van alleen theoretische inzichten of empirische onderzoeksresultaten, tot het ontbreken van elke theoretische en/of empirische basis aan de andere kant (Parker & Day, 1972).

Speciale aandacht wordt geschonken aan de vraag in hoeverre programma's gericht zijn op het opbouwen van een steeds meer gedifferentieerd en georganiseerd regelsysteem met behulp waarvan de leerling sociale probleemsituaties leert analyseren, integreren en oplossen, in plaats van afzonderlijke regels zonder dat deze in een gefundeerd integratiekader zijn opgenomen.

Omdat de betreffende programma's expliciet betrekking hebben op een aspect van de ontwikkeling van het kind, wordt vanzelfsprekend gelet op de wijze waarop men via het betreffende programma een bepaalde vooruitgang wil bevorderen. Dit betekent dat gevraagd wordt naar de gehanteerde leerprincipes, ontwikkelingsmechanismen en onderwijsleerprocessen.

Tenslotte wordt gevraagd naar de curriculumtheoretische uitgangspunten waarbij het vooral gaat om de criteria die gehanteerd zijn bij het bepalen of afleiden van de doelstellingen en de wijze waarop ontwikkelingspsychologische en/of leertheoretische uitgangspunten zijn vertaald in termen van een curriculumtheoretisch kader (Gerris, 1978b.). Hierbij kan ook de vraag worden betrokken welke antropologische of kennistheoretische criteria hebben meegespeeld bij de bepaling van de onderwijsdoelstellingen (Hintjes & Spiecker, 1978).

#### *Doelstellingen*

Er wordt onderscheid gemaakt tussen de algemene doelstellingen en de meer specifieke doelstellingen. De algemene doelstelling(en) zijn meestal wel duidelijk geformuleerd en geven aan wat in het betreffende programma onder sociale ontwikkeling

verstaan wordt c.q. welk aspect van de sociale ontwikkeling wordt benadrukt. De omschrijving hiervan treft men vaak aan in het inleidende hoofdstuk van het programma.

Omdat hetgeen onder definities en intenties aangeduid wordt voor het merendeel samenvalt met datgene wat in een onderwijskundig beschrijvingskader onder algemene doelstelling(en) verstaan wordt, zal in de paragraaf over de doelstellingen niet worden ingegaan op de algemene doelomschrijvingen. Indien verschillende niveaus van doelstellingspecificiteit worden onderscheiden is het belangrijk na te gaan of deze niveaus in een functionele relatie geplaatst worden met een aantal meer specifieke aspecten van het programma zoals: structurering van het onderwijs, planning en uitvoering van het onderwijsleerproces, evaluatie van leerlingprestaties en motivatie van de leerlingen (Gerris, 1978b). In dit kader wordt verder niet ingegaan op de punten van inventarisatie, ordening, sequentie en evaluatie van de programmadoelstellingen.

#### *Uitvoering en implementatie*

De component van de implementatie en de uitvoering van het programma is opgenomen om inzicht te krijgen in de wijze waarop men met het betreffende programma in de onderwijspraktijk te werk moet gaan om de beoogde effecten te bereiken. Hierbij worden de volgende vragen onderscheiden:

- a) Op welke wijze verloopt in het algemeen het onderwijs met dit programma bij de bedoelde groep van leerlingen?
- b) Wat is hierbij de rol van de leerkracht?
- c) Welke groepeeringsvorm van leerlingen wordt voorgesteld?
- d) Welke activiteiten van de leerlingen kunnen worden onderscheiden?

Elk van deze vragen kan worden uitgebreid met een waarom-vraag: Waarom wordt een bepaald onderwijsproces bij een bepaalde groep leerlingen nagestreefd, waarom wordt de leerkracht hierbij deze specifieke rol toebedeeld? etc. Voor het antwoord op dergelijke vragen komt men terecht bij het onderdeel conceptualisering/fundering en/of bij het onderdeel evaluatie van het analyseplan, indien in de programmaconceptualisering dergelijke variabelen als onderwijsproces en rol van de leerkracht consistent zijn uitgewerkt vanuit een theoretisch kader, resp. indien de betreffende variabelen in de programma-evaluatie zijn opgenomen.

#### *Evaluatie*

Naast voor de hand liggende vragen naar de

gebruikte evaluatieinstrumenten (betrouwbaarheid en validiteit) en de verkregen evaluatieresultaten, is het vooral van belang na te gaan of in de toelichting bij het programma wordt aangegeven in hoeverre de gerapporteerde effecten generaliseerbaar zijn naar een andere context. Kunnen de evaluatieresultaten niet toegeschreven worden aan een speciale begeleiding van leerkrachten bij de (experimentele) uitvoering van het programma (bv. in de vorm van een inservice- of preservice-training) of aan het enthousiasme van kinderen en leerkrachten als gevolg van het voor de eerste keer werken met gloednieuw programmamateriaal? In dit verband kan ook de vraag naar de duurzaamheid van de effecten die met behulp van een programma bereikt worden relevant zijn. Tevens is het van belang na te gaan of de evaluatieresultaten hebben geleid tot wijzigingen c.q. verbeteringen in opzet en uitvoering van het programma.

### 3. Analyseresultaten

Per onderdeel van het hierboven beschreven analyseplan zullen de bevindingen worden samengevat.

#### 3.1. Definities en intenties

Uit het overzicht in Tabel 1 van de omschrijvingen van het algemene doel van de programma's blijkt dat in de betreffende programma's (vgl. inleiding) vooral affectieve, sociaal-cognitieve en sociaal-interactieve aspecten van de sociale ontwikkeling aan de orde worden gesteld. In het algemeen wordt in de programma's sociale ontwikkeling opgevat als de ontwikkeling van die vaardigheden die betrekking hebben op sociaal-cognitieve en affectieve aspecten van het zelf en de ander, dan wel op het kunnen functioneren in sociale interactiesituaties. Dit betekent dat vooral de inter- en intrapersoonlijke aspecten zijn vertegenwoordigd.

Een aanzet tot het leggen van een verbinding tussen interpersoonlijke aspecten van de sociale ontwikkeling en de politiek-maatschappelijke aspecten vinden we in het programma van Schmitt et al. (1976) waarin via het bespreken van discriminatie van personen uit de directe belevingswereld van het kind de problematiek van gastarbeiders en de derde wereld aan de orde wordt gesteld. Aldus wordt geprobeerd het algemene doel van tolerantie, coöperatie en solidariteit te bereiken.

In Tabel 1 is onder de kolom 'intenties' aangegeven in functie van welk verder gelegen doel

de programma's bedoeld zijn. Blijkbaar wordt hierin een grote variëteit aangebracht: van een beperkte functie zoals het bevorderen van schoolprestaties en het verbeteren van de betrokkenheid van het kind bij het onderwijs (Dinkmeyer, 1970), het inspelen op een gesignaleerd tekort aan geprogrammeerde ervaringen op het gebied van de sociale ontwikkeling (Elardo, 1975), tot het leren afstemmen van het eigen gedrag op dat van de interactiepartner (Smits-van Sonsbeek et al., 1975), het leren van coöperatief en solidair handelen (Beck & Grauel, 1975), het kind brengen tot het begrip van zichzelf, van anderen en de omgeving, en het bevorderen van de algemene mentale gezondheid (Knaus, 1974; Shure & Spivack, 1974) en een gezonde groei van het gevoelsleven (Bessell, 1972).

De gewenste duidelijkheid over de criteria die gehanteerd zouden kunnen worden om te bepalen of aan een aantal hooggestemde doelverwachtingen (bv. solidair handelen, mentale gezondheid, gezonde groei van het gevoelsleven) inderdaad een bijdrage wordt geleverd, wordt echter niet verschaft. Een intentie als het bevorderen van de sociale ontwikkeling als zodanig is niet expliciet aanwezig in de programma's, d.w.z. dat in de definities geen aanwijzingen zijn te vinden voor een consistent doorgevoerde conceptuele inkadering en uitwerking van het domein van de sociale ontwikkeling.

#### 3.2. Conceptualisering en fundering

In de paragraaf over de procedure hebben we al geconstateerd dat de mogelijkheden van programmaconceptualisering kunnen lopen van een uitgewerkte theorie ondersteund door empirisch onderzoek aan de ene kant, tot het volledig ontbreken van een theoretische en/of empirische basis aan de andere kant (Parker and Day, 1972). In deze paragraaf gaat het erom na te gaan welke theoretische uitgangspunten en onderbouwing in de betreffende programma's is opgenomen (zie tabel 2).

Bij tien van de twaalf programma's is sprake van een theoretische fundering die ofwel is opgenomen in de respectievelijke handleidingen of waar in de handleiding naar wordt verwezen.

Bij twee programma's wordt aangesloten bij theorievorming en onderzoeksliteratuur over de sociaal-cognitieve ontwikkeling (Elardo & Cooper, 1977; Smits-van Sonsbeek e.a., 1975). Hoewel in deze programma's het accent ligt op het leren denken over sociaal-cognitieve aspecten als gevoelens, gedachten en intenties, is de programma-opzet niet zodanig uitgewerkt dat een stapsgewijze progressie volgens het algemene structurele model

Tabel 1  
Definitie en intenties van een aantal programma's gericht op de sociale ontwikkeling

	Definitie/omschrijving	Intentie
Dinkmeyer	begrijpen van sociaal-emotioneel gedrag (o.a. gevoelens, doeleinden, intenties) gevoel van eigenwaarde ontwikkelen.	schoolprestaties, motivatie, gedrag, betrokkenheid van kind bij het onderwijsproces
Bessell	affektieve ervaringen leren hanteren door middel van groepsessies in een kring (Magic Circle)	preventieve functie d.w.z. bewerkstelligen van een gezonde emotionele groei
Elardo	verbeteren van rolneming en sociale probleemoplossingsvaardigheden	tekort aanvullen aan geprogrammeerde ervaringen op het gebied van de sociale ontwikkeling
Janssen-Vos et al.	ontwikkelen van kennis, gewoonten, attitudes en vaardigheden bij kleuters m.b.t. omgang met anderen, omgang met materialen en naleven van gestelde regels	het functioneren in een groep en het kunnen deelnemen aan activiteiten die in groepsverband gedaan worden
Shure & Spivack	vergroten van de bekwaamheid interpersoonlijke problemen op te lossen en het verbeteren van de gedragsmatige aanpassing	bijdrage tot het voorkomen van gedragsproblemen en het bevorderen van de algemene mentale gezondheid
Smits-van Sonsbeek	sociale interaktiesituaties leren evalueren d.m.v. rolneming	op grond van evaluatieproces gedrag op adequate wijze leren afstemmen op dat van de interactiepartner
McPhail	het op bevredigende wijze kunnen omgaan met anderen	tegenmoet komen aan geconstateerde behoefte bij adolescenten
Beck	kind brengen tot nadenken over zijn eigen ervaringen en die van anderen; ze leren zoeken naar motieven voor eigen gedrag en dat van anderen en mogelijke gevolgen in het handelen leren verdiskontereren	coöperatief en solidair handelen; ontwikkeling van keuze- en beslissingsvaardigheid; ontwikkeling van sociale initiatieven (o.a. geëngageerdheid)
Becker	leren dat je gevoelens die je hebt kunt uiten en veranderen; leren angst en conflicten te boven te komen en in een groep gemeenschappelijk leren handelen	tolerantie en solidariteit
Knaus	het ontwikkelen van essentiële psychologische vaardigheden, d.w.z. concepten m.b.t. mentale gezondheid en de vaardigheden deze concepten te gebruiken (bv. gevoelens, irrationele opvattingen over de ander en het zelf)	hoofd kunnen bieden aan de toenemende druk van een zeer complexe cultuur
Schmitt u.a.	sociale vooroordelen komen voort uit groepsrelaties (ingroup-outgroup). Het begrip 'sociaal vooroordeel' is uitgangspunt en kristallisatiepunt v.h. curriculum 'sociaal leren'. Algemeen doel: voor kinderen zoveel mogelijk de maatschappelijk-politieke ontstaansvoorwaarden van sociale vooroordelen inzichtelijk maken (zie ook Intentie)	niet alleen leren tolerant te zijn t.o.v. mensen die anders zijn, ook de bereidheid bevorderen solidair te zijn met leden van sociale minderheidsgroepen

Definitie/omschrijving	Intentie
Anderson et al.	de leerling ertoe brengen m.b.t. zichzelf, anderen en de omgeving te denken en te handelen, zonder dat dwingende voorschriften worden gehanteerd over het wat en hoe van zijn denken en handelen.
Het ontwikkelen bij het kind van begrip van zichzelf, van anderen en van de omgeving. De taxonomie van het affectieve domein wordt gebruikt om de tussenstappen te definiëren die noodzakelijk zijn voor het bereiken van deze algemene doelstelling.	wordt beoogd. Een beoordeling vanuit het cognitief-structureel beschrijvingskader op de drie onderling samenhangende punten a) structurele organisatie of ontwikkeling van (interne) structuren, b) ontwikkelingssequentie, en c) interactionisme zoals door Rest (1974) toegepast is op onderwijsprogramma's gebaseerd op de theorie over de morele oordeelsvorming van Kohlberg, is dan ook niet mogelijk. Andere theoretische uitgangspunten zijn ontleend aan de psychoanalyse, de humanistische psychologie, en de ontwikkelingstheorie van Piaget, de taxonomie van het affectieve domein, therapeutische benaderingen, en de studie van Bloom over het belang van de vroegkinderlijke ontwikkeling voor de schoolprestaties op latere leeftijd.
In het programma ontwikkeld door Smits-van Sonsbeek vindt de sequentiëring plaats op basis van een onderverdeling van het inhoudelijke aspect van sociale cognitie. Het programma bevat een perceptuele, emotionele, een motivationele-intentionele en een conceptuele component. Op welke wijze deze componenten onderling gerelateerd zijn, wordt niet aangegeven.	Ondanks het feit dat in een vijftal programma's expliciet een aantal ontwikkelingspsychologische uitgangspunten worden geformuleerd als achtergrond voor het onderwijsprogramma (zie Tabel 2), is het opvallend dat deze uitgangspunten niet zijn doorgetrokken naar de structurering van het curriculum (curriculumtheoretische uitgangspunten). Ter illustratie verwijzen we naar het Duso-programma (Dinkmeyer, 1970) waarin een achttal ontwikkelingsstaken zijn geformuleerd (zie Tabel 2) die elk weer zijn uitgewerkt in een aantal specifieke onderwijsleeractiviteiten. Zo is de ontwikkelingstaak 'begrip voor gevoelens' geconcretiseerd in de volgende gespreksonderwerpen: 1. delen is niet altijd onplezierig; er is een manier om het plezier in het delen te verhogen, 2. het kind begeleiden bij het gevoel dat opgeroepen wordt door de ervaring dat niemand van je houdt en hem leiden tot begrip van de oorzaken van dit gevoel, 3. bedenken hoe anderen zich voelen, 4. het is een pijnlijke ervaring uit een groep gestoten te worden. Er wordt echter niet aangegeven welke (ontwikkelings)relaties er bestaan tussen deze acht taken. De betreffende doelstellingen en activiteiten zijn dan ook niet in een bepaalde sequentie geplaatst.
Een zeer duidelijke structuur is aanwezig in het programma van Shure en Spivack. Aan de totstandkoming van dit programma is een intensieve studie voorafgegaan over de relatie tussen de oplossingsbekwaamheid van interpersoonlijke problemen en het vertonen van aangepast gedrag (Spivack &	

Theoretische basis	Ontwikkelingspsychologische basis	Curriculumtheoretische basis
Dinkmeyer	Blooms studie over de stabiliteit en verandering in menselijke kenmerken; belang van de vroege schooljaren voor het intellectueel functioneren en de algemene attitude t.o.v. de school	<p>een achttal ontwikkelingsstaken</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) begrijpen en accepteren van het zelf</li> <li>2) begrip van gevoelens</li> <li>3) begrijpen van anderen</li> <li>4) begrip van onafhankelijkheid</li> <li>5) begrip van intentioneel gedrag</li> <li>6) begrip van beheersing, competentie en vindingrijkheid</li> <li>7) begrip van emotionele rijpheid</li> <li>8) begrip van keuze en consequenties</li> </ol>
Bessell	<p>psycho-analyse, theorie over de persoonlijkheidsontwikkeling van Karen Horney, humanistische psychologie; grondthema's</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bewustzijn van eigen gedachten, gevoelens en handelingen</li> <li>- beheersing: kennis van de eigen bekwamheden en weten hoe ze te gebruiken</li> <li>- sociale interactie: andere mensen kennen en leren kennen</li> </ul>	'development curriculum' voor de affectieve aspecten met een sequentiële structuur
Elardo	<p>onderzoeksliteratuur over sociale en sociaal-cognitieve ontwikkeling.</p> <p>Basisuitgangspunt: de graduele differentiatie van het zelf en de ander (Piaget, Flavell, Selman and Byrne)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>a) egocentriciteit heeft o.a. het gevolg dat het jonge kind zich niet bewust is van het feit dat er perspectieven zijn die verschillen van het eigen perspectief</li> <li>b) informatie die dissonant is met de bestaande cognitieve structuur van belang voor het overwinnen van egocentriciteit</li> <li>c) begrip van het perspectief van een ander (rolnemen) verschijnt rond 8 à 10 jaar</li> </ol>
Jansen-Vos	begrip van ontwikkeling als het proces van veranderingen dat tot stand komt door interactie met de omringende wereld	open-leerplanmodel
Shure & Spivack	studies over de relatie tussen causaal denken en gedragsaanpassing (Spivack & Shure, 1974) leidde tot identificatie van denkprocessen die betrekking hebben op o.a. sensitiviteit voor intermenselijke problemen, de	<p>kinderen een wijze van denken leren over sociale probleemsituaties volgens de principes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) oefening van voorwaardelijke taalconcepten en -vaardigheden</li> </ol>



Theoretische basis	Ontwikkelingspsychologische basis	Curriculumtheoretische basis
bekwaamheid alternatieve handelingen te bedenken, sensitiviteit voor consequenties van en oorzaak-gevolg relaties in menselijk gedrag	Smits-v. Sonsbeek literatuur over rolneming en de samenhang tussen rolneming en sociaal interactief gedrag	b) nieuwe concepten in kader van bekende inhoud c) personen en interpersoonlijke relatie is de inhoud van het programma d) het zoeken naar en evalueren van een oplossing in het licht van mogelijke gevolgen ervan
McPhail	adolescentie als 'the age of social experiment' (Erikson; Spranger)	a) het 'vakgebied' (zie theoretische basis) b) behoeften van de leerling c) het macro-curriculum d) opvattingen over onderwijs en maatschappij waarin opvoeding en onderwijs in dienst staan van cultuurverandering, individuele ontplooiing en handhaven van evenwicht tussen individualiteit en het sociale leven
Beck	sociaal leren als wisselwerking waarin sprake is van actieve aanpassing en een gemeenschappelijk leerproces van kind en opvoeder	- gegevens over 'student needs' d.m.v. vragenlijst - diverse categorieën van sociale probleem-situaties als hulpmiddel voor leerkracht om eigen materialen te ontwikkelen
Becker	niet geëxpliciteerd	(idem)
Knaus	Rational Emotive Therapy (Ellis): leren begrijpen van de wijze waarop attitudes, opvattingen en waarden, gevoelens en percepties beïnvloeden	'learning as directed inquiry, learning as participation, and as cognitive action'
Schmitt	relatie tussen de begrippen tolerantie en solidariteit vanuit een maatschappij-kritische filosofie (bv. Marcuse)	het probleembetrokken rollenspel (Smilansky) als methode voor sociaal leren wordt aangegeven als middel om het probleem van open vs. gesloten curricula op te lossen, de thema's van de rollenspel representeren een moment van planning, het zoeken van de kinderen naar oplossingen vertegenwoordigt de openheid.

Theoretische basis	Ontwikkelingspsychologische basis	Curriculumtheoretische basis
<p>Anderson et al.</p> <p>de taxonomie van het affectieve domein (Krathwohl et al. (1969). In het programma zijn de volgende drie delen uitgewerkt:</p> <p>stage 1: Awareness (voor lln. van 5-8 jaar)</p> <p>stage 2: Responding (voor lln van 8-10 jaar)</p> <p>stage 3: Involvement (voor lln. van 10-12 jaar).</p> <p>In het programma wordt aangegeven dat men een scheiding tussen affectief, cognitief en psychomotorisch leren wil voorkomen. Deze drie vormen van leren overlappen elkaar in het programma.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- De programma-delen volgen elkaar op (longitudinaal gestructureerd), terwijl de volgorde van de 'units' in de diverse delen wordt overgelaten aan de leerkracht.</li> <li>- In elke unit komen vier aspecten van het menselijk functioneren aan de orde: het fysieke, intellectuele, emotionele en sociale aspect.</li> <li>- Een bepaalde 'unit' uit het programma wordt pas gebruikt als een geschikte situatie zich in de klas voordoet; dit betekent o.a. dat er geen speciale tijd van een schooldag v.h. progr. is gereserveerd.</li> </ul>

Shure, 1974). Op basis van deze studie werden de volgende aspecten van sociale probleemoplossingsvaardigheid geïdentificeerd: het kunnen onderkennen van intermenselijke problemen, alternatieven kunnen bedenken voor de aanpak van die problemen en sensitiviteit voor mogelijke gevolgen van menselijke handelingen en gedragingen. Genoemde aspecten bleken van invloed te zijn op de adequaatheid van het sociale gedrag. Het eerste deel van het programma van Shure en Spivack is opgezet als een voorwaarde voor deel 2, waarin het leren van oplossingsstrategieën voor interpersoonlijke probleemsituaties centraal staat. In deel 1 worden de cognitieve voorwaarden voor dergelijke strategieën behandeld door middel van rubricerings- en ordeningsoefeningen met taalconcepten zoals 'is', 'en', 'of', 'niet', 'alle', 'dezelfde', 'verschillende', 'waarom', 'omdat', 'wat is het gevolg' e.d. Deze taalconcepten worden steeds toegepast en geoefend in een interpersoonlijke context. (Voor een voorbeeld zie par. 3.3). In deel 2 waar de probleemoplossingsvaardigheden zelf centraal staan, worden de kinderen aangemoedigd alternatieve oplossingen te bedenken voor hypothetische sociale probleemsituaties en de gevolgen te schatten van een gekozen oplossing.

In het programma van Elardo & Cooper (1977) worden twee gebieden van de sociale ontwikkeling onderscheiden en uitgewerkt. Voor het eerste gebied ('development of human understanding, i.e., to understand feelings and thoughts of self and others') wordt uitgegaan van sociaal-cognitieve achtergrondliteratuur; voor het tweede deel ('development of effective social-problem solving skills') wordt aangesloten bij het reeds vermelde onderzoek van Spivack en Shure (1974).

### 3.3. Doelstellingen

Zoals gezegd zal in deze paragraaf op de problematiek van de doelstellingenafleiding, -inventarisering, ordening en -evaluatie niet nader worden ingegaan. Op de eerste plaats om overlappende informatie met andere paragrafen te voorkomen (zie par. 3.2, 3.4 en 3.5), en omdat deze aspecten in de betreffende programma's niet in die mate zijn uitgewerkt, dat een aparte bespreking zinvol is. In plaats daarvan zal het hier gaan om een exemplarische illustratie van de concrete inhoud van de geanalyseerde programma's<sup>5</sup>. De voorbeelden van doelstellingen zijn geselecteerd op het meest concrete niveau dat in de programma's aanwezig is.

<sup>5</sup>Ik kan laten zien dat een volwassene/iemand uit de groep

iets deed wat ik prettig vond' (Bessell, 1972).

Kinderen krijgen de gelegenheid hun eigen bekwaamheden op te noemen; dit kan tot resultaat hebben dat ze meer vertrouwen krijgen in hun vermogen om nieuwe taken uit te voeren; kinderen laten zien dat ze meer zelfvertrouwen kunnen hebben door oog te hebben voor hun positieve kwaliteiten en er trots op zijn (Dinkmeyer, 1970).

Interesse krijgen voor anderen, leren samenwerken en samenspelen, zich richten op andere kinderen, leren gebruiken van omgangsvormen en het leren voeren van een gesprek (Janssen-Vos, 1975).

Het kind kan het taalconcept 'niet' juist gebruiken; dit betekent dat hij iedere medeleerling als jongen/niet jongen of als meisje/niet meisje kan classificeren; de leerlingen bedenken verschillende redenen waarom de hoofdfiguur uit het verhaal zich bedroefd voelt en hoe het komt dat hij zich een tijdje later weer blij voelt (Shure & Spivack, 1974). Het kind kent de volgende nuances van blij en bang; tevreden en verlegen; het kind neemt door middel van een klasgesprek waar dat dezelfde situatie bij verschillende mensen verschillende gevoelens kan oproepen (Smits-van Sonsbeek, e.a., 1975).

Het verbeteren van de bekwaamheid behoeften, belangen, gevoelens van de andere sexe te begrijpen en er rekening mee te houden; het ontwikkelen van sensitiviteit voor behoeften, belangen en gevoelens van verschillende generaties (McPhail et al., 1972).

De kinderen helpen gevoelens als blij, boos, bedroefd te onderkennen en laten zien dat mensen hun gevoelens verschillend uitdrukken; laten zien dat gevoelens ontstaan uit gedachten, opvattingen en gebeurtenissen (Knaus, 1974).

De kenmerken waarop de 'outsider' van de gebruikelijke norm afwijkt benoemen; de gezichtsuitdrukking van de outsider beschrijven (bedroefd, ernstig, e.d.); de redenen voor het afwijzen van de outsider noemen en tevens weerleggen; in het bijzonder de conclusies van negatieve eigenschappen op basis van een ander uiterlijk als ongegrond afwijzen; zich kunnen verplaatsen in de onaangename situatie van degene die van deelname aan het spel is uitgesloten; in het rollenspel proberen hoe de outsider in het gemeenschappelijke spel betrokken kan worden, ofschoon deze het spel verstoord heeft (Schmitt u.a., 1976).

De leerlingen worden uitgenodigd fysieke kenmerken van zichzelf te beschrijven, en overeenkomsten en verschillen in uiterlijke kenmerken met medeleerlingen waar te nemen. Hierbij is de leerkracht erop gericht dat leerlingen verschillen in uiterlijke kenmerken niet negatief gaan waarderen. Het kind bewust maken dat hij meer is dan zijn 'fysieke zelf', dat hij ook sociale, emotionele en intellectuele aspecten heeft. Het kind tot het besef brengen dat ieder de dingen anders ziet volgens zijn eigen gezichtspunt. Kinderen stimuleren te denken over mogelijke oorzaken van wat mensen doen en zeggen (Anderson et al., 1971).

### 3.4. Implementatie en uitvoering van het programma

In Tabel 3 is weergegeven hoe de uitvoering van het programma in de klas plaatsvindt. Dit wordt gedaan aan de hand van de volgende vier punten: structurering van het onderwijsproces, rol van de leerkracht, groepering van de leerlingen en activiteiten van de leerlingen. Uit Tabel 3 blijkt dat voor de realisering en uitvoering van de betreffende programma's in de meeste gevallen concrete aanwijzingen en suggesties worden gedaan.

Ten aanzien van de structurering van het onderwijsproces verschillen de bestudeerde programma's aanzienlijk. Sommige programma's hebben duidelijk een uitwerking in de vorm van een open curriculum, waarbij de leerkracht zelf de onderwijsleersituaties moet creëren om de leerlingen ervaringen te bieden die in de lijn van het algemene doel liggen (cf. Beck et al., 1975; Janssen-Vos et al., 1975; McPhail et al., 1972).

Niet alle programma's op het gebied van de sociale ontwikkeling blijken echter een open curriculumstructuur te vertonen (zie ook Tabel 2). Het blijkt zelfs goed verenigbaar met het algemene onderwijsdoel m.b.t. de sociale ontwikkeling om een programma-uitwerking te kiezen met een meer gesloten karakter. De programma's van Dinkmeyer, Bessell, Elardo, Shure & Spivack en Knaus bevatten nauwkeurig gespecificeerde onderwijsleeractiviteiten van dag tot dag. Voor het verschijnen van min of meer 'teacher-proof' onderwijsprogramma's voor sociale ontwikkeling zouden de volgende redenen aangegeven kunnen worden:

- a) voorkomen van leerkrachtgedrag dat inconsistent is met de algemene benadering van sociale probleemsituaties;
- b) voorkomen dat er een bepaalde rolverwarring plaatsvindt doordat de leerkracht een rol aanneemt van therapeut of passief toehoorder en observator van leerlingengedrag.

Expliciete aandacht voor een programmering van de rol van de leerkracht m.b.t. sociale ontwikkeling is in een viertal programma's aanwezig: speciale consultatie en trainingen voor leerkrachten worden zelfs noodzakelijk geacht in een tweetal programma's teneinde ervoor te kunnen zorgen dat leerkrachten adequaat inspelen op de verschillende sociale en affectieve aspecten die aan de orde komen. Voor dit doel zijn zelfs speciale organisaties in het leven geroepen: Institute for Personal Effectiveness in Children (Bessell, 1972) en Institute for Advanced Study in Rational Psychotherapy (Knaus, 1974). Ook Shure & Spivack (1974) vermelden het belang

	Strukturering van het onderwijsproces	Rol van de leerkracht	Groepering van de leerlingen	Aktiviteiten van de leerlingen
Dinkmeyer	a) verhaal met discussie b) probleemsituatie met discussie c) rollenspel d) poppenspel	leiden en begeleiden		
Bessell	a) onderwerp formuleren b) deelname lln. aan kringgesprek c) terugblik en d) samenvatting door leerkracht of leerling	leiding geven, motiveren, observeren. Begeleiding van leerkracht door Institute for Personal Effectiveness in Childeren	in een kring (Magic Circle). a) evenveel jongens als meisjes b) homogene groep wat ontwikkelingsnivo betreft c) niet meer dan 2 kinderen met ernstige persoonlijke problemen in elke groep Uiteindelijke groeipersingsvorm is de dubbele kring die geleidelijk opgebouwd wordt via leerervaringen met het kringgesprek	a) voor leerlingen in de binnencirkel ligt het hoofddoel op deelname aan het gesprek, terwijl van de leerlingen in de buitencirkel verwacht wordt dat ze geconcentreerd luisteren b) geleidelijk overnemen van de rol van leider van het kringgesprek
Elardo	a) aanbieder sociale situatie b) bespreking situatie d.m.v. vragen c) spelen van diverse rollen d) bespreking rollenspel	a) kinderen aanmoedigen zich vrij te uiten en uit te drukken b) tijdens de overige schoolactiviteiten consistent optreden volgens de ideeën v.h. programma	in een kring	
Janssen-Vos	in speelsituaties kinderen in aanraking brengen met aspecten van de omringende wereld	organiseren van speelsituaties	a) tafelgroepen van 4 à 6 kinderen b) vorming van speelhoeken c) heterogene leeftijdsgroepen	per onderwerp en suggestie omschreven
Shure & Spivack	gedetailleerd uitgewerkt per onderwijssituatie	effectieve toepassing van de dialogestijl waarvoor bekendheid met de achterliggende theorie en een gerichte begeleiding noodzakelijk is	kleine groepen van 10 à 15 kinderen gegroepeerd in een kring	reageren en inspelen op een vraag-antwoord doorvraagspel (dialogestijl).
Smits-v. Sonsbeek	het onderwijsproces voltrekt zich rond de volgende activiteiten: namenspel, gezelschapspelletjes, vertellingen, poppenkast, taallesjes, rubriceroefeningen	a) de omgeving zodanig manipuleren dat een stimulerende omgeving ontstaat b) inzicht in het programma en bespreking van de didactische mogelijkheden is nood-		zie onderwijsproces

Strukturering van het onderwijsproces	Rol van de leerkracht	Groepering van de leerlingen	Aktiviteiten van de leerlingen
<p>McPhail</p> <p>a) reageren op situatiebeschrijvingen</p> <p>b) uitbeelden van situatiebeschrijvingen van mogelijke gevolgen</p> <p>c) bespreking rollenspel en d) van gedrag in elke situatie</p>	<p>zakelijk</p> <p>de ll. zelf laten denken over sociale-morele probleemsituaties (d.w.z. vermijden zelf antwoord te geven) en attent zijn op de interesse waarmee ll.n. met een bepaalde situatie bezig zijn of blijven</p>	<p>kleinere groepen van ± 10 leerlingen</p>	<p>zie onderwijsproces</p>
<p>Beck</p> <p>onderwijsleeractiviteiten worden niet vastgelegd maar in de zin van een open curriculum steeds weer ontdekt of gemodificeerd</p>	<p>bereidheid om op het eigen gedrag steeds weer kritisch te reflecteren m.b.v. de leerlingen en collega's</p>	<p>wisselende groeperingsvormen</p>	<p>zelfstandig werken met materiaal, groepswerk, observeren en informatie van anderen inwinnen</p>
<p>Becker</p> <p>geleidelijk kinderen brengen tot eigen keuzen over activiteiten</p>	<p>gereflecteerd handelen</p>		<p>werken in kleine groepen</p>
<p>Knaus</p> <p>openvolging van uitgewerkte onderwijsleeractiviteiten. Basisvereiste voor gebruik van programma: inzicht in het programma en enkele andere publicaties over Rational Emotive Education.</p>	<p>attent zijn op concrete klassensituaties waarin de basisconcepten naar voren komen. Leerkrachten kunnen gebruik maken van workshops, supervisie en consultatie door Institute for Advanced Study in Rational Psychotherapy</p>		
<p>Schmitt</p> <p>Inoefeningsfase (van 2 maanden) in het simulatiespel (niet specifiek m.b.t. een bepaalde rol). Verloopschema van 't eigenlijke rollenspel: 1) confrontatie met het probleem, 2) selectie van de deelnemers 3) planning van de encenering 4) de anderen op hun rol als deelnemende toeschouwers voorbereiden, 5) het rollenspel evt. met discussie en waardering</p>	<p>vooral uitgewerkt in verband met de methode van het rollenspel</p>	<p>hoe jonger de kinderen des te kleiner de groepen vooral met het oog op het rollenspel</p>	<p>zie onderwijsproces</p>
<p>Anderson et al.</p> <p>a) elk onderdeel uit het programma is gericht op een speciale doelstelling (zie ook par. 3.3).</p>	<p>- Het bevorderen v.d. vrije communicatie tussen ll.n. en leerkracht.</p> <p>- het herhalen, herformuleren</p>		

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>b) aanbieding van een thema of een activiteit, met als doel tot denken te motiveren</li> <li>c) vervolgens worden vragen over het thema behandeld; deze vragen worden naderhand meer gerelateerd aan de leerling zelf</li> <li>d) tenslotte volgen suggesties voor anderen activiteiten (bv. rollenspel)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- en verhelderen van ideeën v.d. leerlingen</li> <li>- het handhaven van 'open-end approach'</li> <li>- het vermijden van psychologische gevolgtrekkingen uit re-akties van leerlingen.</li> </ul> |
|--|---|

van regelmatige begeleiding en supervisie voor het verwerven van een effectieve dialogestijl in het behandelen en oefenen van de interpersoonlijke probleemoplossingsvaardigheden.

In andere programma's wordt gewezen op de noodzaak dat de leerkracht inzicht heeft in het programma dat hij gaat hanteren (Smits-van Sonsbeek et al., 1975) en een kritisch-reflecterende houding aanneemt ten opzichte van het eigen gedrag in het omgaan met kinderen teneinde sociale ontwikkeling te kunnen bevorderen (Beck et al., 1975, Becker et al., 1975). In het programma van Anderson et al. (1971) wordt van de leerkracht verwacht dat hij een vrije communicatie tussen de leerlingen onderling en tussen leerling en leerkracht op gang brengt. In dit verband wordt gewezen op het belang van leerkrachtgedragingen als het herhalen, herformuleren en verhelderen van ideeën van de leerlingen. Ook in de programma's van Elardo (1975) en McPhail et al. (1972) komt duidelijk naar voren dat van de leerkracht een aanpak, een rol wordt verwacht waardoor de kinderen steeds weer uitgenodigd worden om zelf te denken over sociale inhouden, over aspecten van het zelf en de ander(en) en over interpersoonlijke interacties. Een uitwerking van de rol van de leerkracht in de zin van het aanleren van een onveranderlijk geheel van sociale regels en wenselijke affectieve en sociale gedragingen komt in de programmadocumenten niet voor. Hiervoor werd melding gemaakt van speciale consultaties, trainingen en supervisie van leerkrachten in het kader van programma's gericht op de sociale ontwikkeling. Het ontbreekt echter aan verdere informatie over de aard van deze begeleiding en supervisie van leerkrachten. Het is niet duidelijk hoe de begeleiding is uitgevoerd, welke procedures hierbij zijn gevolgd en wat precies de effecten zijn geweest van de gehanteerde procedures.

Wat de groepering van de leerlingen betreft overheerst de kringvorm. Met relatief kleine groepen van kinderen (zie Tabel 3) worden sociale situaties besproken, nagespeeld, uitgebeeld en vergeleken met ervaringen van de kinderen zelf. Vooral in het programma van Bessell (1972) is de groepeeringsvorm van de kring gerelateerd aan de algemene vormgeving van het geheel van onderwijsleerervaringen (zie 'rol van de leerkracht en activiteiten van de leerlingen' in Tabel 3).

Ook ten aanzien van de groepering van leerlingen en activiteiten van leerlingen ontbreekt het aan informatie over het waarom en de effecten van de aldus gevolgde werkwijze in de onderwijspraktijk.

Enigszins vooruitlopend op de volgende paragraaf kan hier al worden gesteld, dat het dan ook niet

verwonderlijk is dat in de evaluatieverslagen geen gedetailleerde informatie beschikbaar is over de wijze waarop men met behulp van een programma de effecten bij de leerlingen heeft bereikt (proces-onderzoek).

### 3.5. Evaluatie

De evaluatie van de bestudeerde programma's voorzover daar althans over is gerapporteerd, heeft plaatsgevonden door een overall-effectbepaling op een aantal meer algemene variabelen van sociale ontwikkeling (zie Tabel 4). In Tabel 4 zijn alleen die programma's vermeld waarover evaluatie-informatie achterhaald kon worden. Hierin wordt aangegeven op welke afhankelijke variabelen men de invloed van een bepaald programma heeft trachten vast te stellen, welke effecten gerapporteerd worden en tenslotte wat is gedaan aan de betrouwbaarheid en validiteit van de gehanteerde meetinstrumenten.

In de programma's van Bessell en Janssen-Vos wordt de evaluatie uitgevoerd door de leerkrachten zelf met behulp van observatieschalen. Waarschijnlijk heeft in deze programma's de evaluatie meer een formatieve functie. Het zou interessant zijn te weten hoe de formatieve informatie gebruikt is in de toepassing van de programma's.

De evaluatie van het programma 'Focus on self-development' (Anderson et al., 1971) is gericht op de praktische bruikbaarheid van het ontwikkelde materiaal. Door middel van vragenlijsten, interviews en observaties heeft men data verzameld bij leerkrachten, leerlingen, begeleiders en schoolleiders. Met behulp van de aldus verkregen gegevens heeft men geprobeerd de programma-materialen te herzien (zie Tabel 4).

Bij het Duso-programma (Dinkmeyer, 1970) wordt vermeld dat het programma in een periode van drie jaar werd ontwikkeld, uitgeprobeerd en onderzocht. Het eerste onderzoek betrof 1675 kinderen (67 klassen). De resultaten hiervan werden gebruikt om de programma-materialen te veranderen en te verfijnen. In totaal is het Duso-programma getest in 166 klassen met in totaal meer dan 4150 kinderen (Dinkmeyer, 1970, p. 13). Helaas wordt niet aangegeven wat de effecten waren, welke instrumenten werden gebruikt, en de wijze waarop het evaluatie-onderzoek is uitgevoerd. Een verwijzing naar referenties waar dergelijke informatie te achterhalen zou zijn, ontbreekt eveneens.

Uit Tabel 4 blijkt dat de effecten die met deze programma's voor sociale ontwikkeling bereikt worden niet overweldigend zijn. Ofschoon door Bessell een aantal positieve effecten gerapporteerd

worden (o.a. meer zelfvertrouwen, meer constructief gedrag), konden deze resultaten niet nader geverifieerd worden vanwege het ontbreken van de nodige informatie over de wijze waarop het betreffende onderzoek is uitgevoerd.

De resultaten die behaald worden door middel van het programma van Elardo zijn voorlopig. De effecten van de introductie van het AWARE-programma bij meer dan 1300 kinderen uit de leeftijdsperiode van 5 tot 11 jaar waren op dit moment nog niet beschikbaar.

Een duidelijker beeld van de evaluatieresultaten is aanwezig van de programma's van Smits-van Sonsbeek en Shure en Spivack (zie Tabel 4 voor de gevonden effecten).

Indien de evaluatieresultaten van laatstgenoemde programma's bekeken worden in het licht van de kenmerken van de programma-opzet en -uitvoering kan worden geconcludeerd, dat het allereerst van belang is het programma duidelijk te structureren en de uitvoeringswijze in de onderwijspraktijk te begeleiden en te controleren. Als aan deze voorwaarden is voldaan kan men er bij de evaluatie met enige zekerheid van uitgaan dat inderdaad die aspecten van de sociale ontwikkeling zijn geoefend (gemanipuleerd) die men bedoeld heeft ('treatment validity')<sup>6</sup>. Uit de beschikbare evaluatie-informatie blijkt bovendien dat de evaluatie een meer algemeen karakter heeft en niet is uitgevoerd vanuit de diverse programmadoelstellingen en/of vanuit de wijze waarop deze doelstellingen in het programma worden nagestreefd. Hierdoor blijft het niet alleen onduidelijk welke doelstellingen wel of niet bereikt zijn of welke specifieke onderdelen van het programma verantwoordelijk zijn voor het bereiken van de gevonden algemene effecten, maar ook welke aspecten van het onderwijsleerproces van essentieel belang zijn geweest voor de bereikte voortuitgang bij de leerlingen. Aan dit probleem zal in verder onderzoek zeker aandacht geschonken dienen te worden. Met het bovenstaande hangt samen het probleem van de evaluatie-instrumenten. Uiteraard moeten de instrumenten betrekking hebben op die vaardigheden die men door middel van het programma beoogt te beïnvloeden. Op het probleem van de validiteit en betrouwbaarheid van de meetinstrumenten op het gebied van de sociale ontwikkeling komen we in par. 4 terug. Hier volstaan we met op te merken dat meestal de nodige informatie ontbreekt (zie Tabel 4) en dat nogal veelvuldig gebruik wordt gemaakt van beoordelingschalen (Bessell, 1972), projectieve en self-report technieken (Baskin, 1977), waarbij het bepalen van de validiteit een moeilijkheid op zich vormt.

Tabel 4  
Enkele evaluatie-aspecten van een aantal programma's gericht op de sociale ontwikkeling

Afhankelijke variabelen	Gerapporteerde effecten	Betrouwbaarheid en validiteit meetinstrumenten
Bessell <ul style="list-style-type: none"> <li>- bewustzijn</li> <li>- sensitiviteit voor anderen</li> <li>- zelfvertrouwen</li> <li>- effectiviteit</li> <li>- interpersoonlijk begrip</li> <li>- tolerantie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vermindering van discipline problemen</li> <li>- minder verzuim</li> <li>- meer persoonlijke betrokkenheid</li> <li>- meer verbale expressiviteit</li> <li>- hogere motivatie</li> <li>- meer zelfvertrouwen</li> <li>- meer constructief gedrag</li> </ul>	niet bekend
Elardo <ul style="list-style-type: none"> <li>- rolneming</li> <li>- produceren van alternatieven</li> <li>- sociometrische status</li> <li>- gedragsaanpassing</li> </ul>	positieve veranderingen in rolnemen, probleemoplossingsstrategieën en aanpassing	niet bekend
Shure & Spivack <ul style="list-style-type: none"> <li>- cognitieve probleem-oplossingsbekwaamheid (PIPS)</li> <li>- gedragsmatige aanpassing</li> <li>- bedenken van alternatieve oplossingen (What Happens Next Game)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- verhoging variëteit van alternatieve oplossingen</li> <li>- verhoging van het aantal relevante oplossingen voor sociale problemen</li> <li>- significante afnamen van de verhouding autoritaire/agressieve oplossingen t.a.v. het totaal aantal oplossingen (Force ratio, <math>F = 13,54, p &lt; 0.001</math>)</li> <li>- significante verbetering in het bedenken van verschillende consequenties</li> <li>- significante toename in het onderkennen van causale samenhangen in interpersoonlijke gebeurtenissen</li> <li>- toename in het percentage aangepaste kinderen in de experimentele groep van 36% tot 71% (<math>CR = 5.23, p &lt; 0.01</math>)</li> </ul>	niet bekend
Leckie, Smits-van Sonsbeek et al. <ul style="list-style-type: none"> <li>- rolnemingsvaardigheid</li> <li>- perceptuele rolneming</li> <li>- oorzakelijke relaties</li> <li>- alternatieve verklaringen</li> <li>- altruïsme (helpen)</li> <li>- altruïsme (geven)</li> <li>- competitie</li> <li>- empathie</li> <li>- kooperatie</li> <li>- agressie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>effect alleen bij 6 en 7 jr.</li> <li>effect alleen bij de 5- t/m 8-jarigen</li> <li>effect alleen bij 3, 5, 6, 7 en 8 jr.</li> <li>effect alleen bij de 4- t/m 8-jarigen</li> <li>effect niet significant</li> <li>geen effect</li> <li>geen effect</li> <li>toename bij 4- t/m 6-jarigen</li> <li>geen effect</li> <li>geen effect</li> </ul>	bepaald d.m.v. factoranalyse, multitrait-multimethode benadering en item-tree analyse (zie Leckie, 1975)



Afhankelijke variabelen	Gerapporteerde effecten	Betrouwbaarheid en validiteit meetinstrumenten
<p>Knaus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sociometrische status</li> <li>- veldafhankelijkheid</li> <li>- spreekvaardigheid</li> <li>- Children's Survey of Rational Beliefs</li> <li>- zie verder Gerapporteerde effecten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- geen effect</li> <li>- geen effect</li> <li>- geen effect</li> <li>- reductie in angst</li> <li>- verhoging frustratie-tolerantie</li> <li>- vermindering van impulsiviteit</li> <li>- verbetering zelf-concept (cf. Knaus, 1974, p. 5)</li> </ul>	<p>niet bekend</p>
<p>Schmitt</p> <p>het curriculum dat resulteerde uit een 3-jarige ontwikkelingsperiode werd empirisch getoetst op effectiviteit bij 86 kinderen uit 5 'Vorklassen' van lagere scholen (gemiddelde leeftijd 6 jaar). Afh. variabele: instelling van kinderen t.o.v. mensen in sociale minderheidsposities.</p>	<p>Voor de groep 'rollenspel' wordt een significante toename in empathische vaardigheid aangegeven, terwijl voor beide experimentele groepen (de zgn. rollenspelgroep en verbale groep) een toename in affectieve waardering en positieve beoordeling van mensen in sociale minderheidsposities wordt gerapporteerd</p>	<p>niet bekend</p>
<p>Anderson al.</p> <p>et praktische bruikbaarheid van de programmaterialen (met als doel: revisie van de materialen). De nadruk lag op de attitude van de leerkrachten ten opzichte van het programma</p>	<p>Op basis van 'subjectieve' data worden de volgende indrukken gegeven:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) de leerkracht gaat zichzelf meer zien als individu</li> <li>b) het programma biedt aan lk. een kader waarin ze de ln. met een aantal concepten kunnen confronteren</li> <li>c) leerkrachten die geen ervaring hebben in het begeleiden van ln. worden door het programma geholpen meer effectief individuele problemen te benaderen.</li> <li>d) 37% v.d. leerkrachten rapporteerden veranderingen bij hun ln. m.b.t. gedrag, attitudes, en begrip van zichzelf, van anderen en v.d. omgeving, als resultaat van het programma. 16% v.d. leerkrachten kon niet definitief aangeven of ze veranderingen hadden opgemerkt.</li> <li>e) volgens 41% v.d. leerkrachten zijn relaties tussen de ln. onderling verbeterd; volgens 53% zijn ze hetzelfde gebleven.</li> <li>f) vgl. 41% v.d. leerkrachten zijn de leerkracht-leerling relaties verbeterd; volgens 56% zijn deze hetzelfde gebleven.</li> </ol>	<p>Over de betrouwbaarheid en validiteit v.d. gebruikte vragenlijsten, interviews en observaties zijn geen gegevens bekend.</p>

#### 4. *Diskussie*

Voordat we het gaan hebben over een systematische invulling van de sociale ontwikkeling in het onderwijs en de voorwaarden die vervuld zouden moeten worden om tot een verantwoorde invulling te geraken, is een korte uiteenzetting over mogelijke achtergronden van een ondervertegenwoordiging van aspecten van de sociale ontwikkeling in het onderwijs van belang.

Voor het verschijnen van ondervertegenwoordiging in het onderwijs van wat Krathwohl et al., affectieve doelstellingen noemen, geven zij een viertal met elkaar samenhangende redenen aan.

1. Het is niet goed mogelijk de leerlingen te selecteren of te beoordelen op de mate waarin ze bepaalde affectieve doelstellingen hebben bereikt, want de benodigde technische hulpmiddelen (meetinstrumenten) ontbreken of zijn niet adequaat (zie ook paragraaf 3.5).
2. Cognitieve onderwijsdoelstellingen die uitgedrukt kunnen worden in een bepaalde prestatie of een bepaald produkt worden beschouwd als algemeen toegankelijke en openbare aangelegenheden, terwijl opvattingen, waarden, attitudes en andere affectief geladen persoonskenmerken worden beschouwd als privé-aangelegenheden, die niet aan de openbaarheid mogen worden prijsgegeven.
3. Bovendien hebben affectieve onderwijsdoelstellingen o.a. betrekking op bepaalde keuzen, beslissingen en voorkeuren (bv. keuze voor een bepaalde relatie met een ander, sympathie of antipathie t.o.v. een bepaalde sociale groep, waardering van maatschappelijke functies, voorkeur voor een meer of minder tolerante houding tegenover 'afwijkend' gedrag). Bemoeienis van het onderwijs met dergelijke 'persoonlijke' zaken treft mogelijk het verwijt van indoctrinatie, terwijl het onderwijs juist elke vorm van indoctrinatie zou moeten vermijden.
4. Veranderingen in affectieve gedragingen zouden pas op de lange termijn zichtbaar worden, terwijl het onderwijs behoefte heeft aan resultaten die op kortere termijn geconstateerd kunnen worden (bv. na het eerste trimester of na afloop van het school-/cursusjaar).

Bovenstaande punten verklaren de gesignaleerde ondervertegenwoordiging vanuit een terughoudendheid in het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk ten aanzien van de zgn. affectieve onderwijsdoelstellingen. De volgende twee punten kunnen ons inziens als verklaring van de ondervertegenwoordiging toegevoegd

worden:

5. De maatschappelijke bepaaldheid van de heersende onderwijsinhouden die als leerstof of leerervaringen in het curriculum aan de leerlingen worden aangeboden. Mede door de maatschappelijke waardering en accentuering van de zgn. cognitieve onderwijsdoelstellingen wordt de inhoud van het curriculum tot dit gebied beperkt. Het zou in dit verband te ver voeren uitvoerig stil te staan bij de onderwijssociologische problematiek van de wijze waarop keninhouden tot maatschappelijk gesanctioneerde keninhouden van het curriculum in het onderwijs worden verheven. Vergelijk hiertoe de behandeling van dit probleem o.a. bij Young (1971).
6. Het ontbreken van een eenduidige relatie tussen aspecten van de sociale ontwikkeling en schoolse prestatiekriteria. Hierbij kan gewezen worden op een aantal onderzoeksgebieden:
  - a) Met betrekking tot de relatie tussen affectieve factoren (zoals self-concept en attitude t.o.v. de school) en onderwijsprestaties concluderen Ligon et al. (1977), op basis van een literatuuroverzicht en eigen onderzoek, dat er in 't algemeen slechts sprake kan zijn van een kleine positieve relatie. In het overzichtsartikel van Scheirer en Kraut (1979) wordt zelfs melding gemaakt van negatieve evidentie voor een causaal verband tussen 'self-concept' en 'academic achievement'. Uit het onderzoek van Prawat (1976) blijkt een belangrijk sexeverschil m.b.t. de relatie tussen vier affectieve variabelen ('self-esteem', 'locus of control', 'achievement motivation' en 'moral development') en prestatie (het taakgedeelte van de Stanford Achievement Testbattery). Bij meisjes werd een significante correlatie gevonden tussen de prestatiegraad en drie van de vier affectieve variabelen (locus of control .30, achievement motivation .23 en moral development .23) terwijl bij de jongens geen enkele affectieve variabele significant bleek te correleren met de prestatiegraad.
  - b) Vanuit onderwijssociologische onderzoekingen naar verklarende procesvariabelen voor sociale ongelijkheid is gebleken dat de verschillen tussen datgene wat kinderen in school leren grotendeels afhangen van de verschillen in datgene wat ze in de school meebrengen; d.w.z. de voor schoolprestatie relevante vaardigheden, instellingen en motivaties zijn reeds grotendeels in de vroegkinderlijke socialisatieprocessen gevormd (Krappmann, 1975). Volgens Krappmann (1972) betreft het hier vooral empathie, rollendistantie, ambiguïteitstolerantie en communicatieve

competentie. Aangezien deze aspecten in het leerconcept van het onderwijs impliciet centraal staan, worden startverschillen tussen leerlingen in deze aspecten eerder vergroot dan verkleind. Verder onderzoek is nodig om na te gaan of de school m.b.t. de genoemde aspecten de algemene leerbekwaamheid met succes kan beïnvloeden.

c) Met betrekking tot de relatie tussen sociaal-cognitieve aspecten van de sociale ontwikkeling en cognitief functioneren is vooral de relatie tussen rolnemingsvaardigheid en I.Q. onderzocht (Keller, 1976; Leckie, 1975; Rothenberg, 1970; Rubin, 1973; Rushton & Wiener, 1975).

In het algemeen kan men concluderen dat er aanwijzingen zijn voor een positieve samenhang tussen rolneming en prestaties op I.Q.-tests.

Deze ondervertegenwoordiging van de 'affectieve component' in de praktijk van het onderwijs is des te opmerkelijker tegen de achtergrond van de waardering van affectieve doelstellingen. Zowel in het onderzoek van Hoepfner et al. (1973) als in dat van Taylor et al. (1975) werden de affectieve doelstellingen resp. de doelstellingen op het sociale en morele gebied het meest benadrukt door de onderzochte groepen van leerkrachten vergeleken met doelstellingen betreffende intellectuele en cognitieve vaardigheden.

Uit hetgeen volgt moge blijken dat het niet de bedoeling is de resultaten van de descriptieve analyse te interpreteren als tekorten of gebreken van onderwijsprogramma's op het gebied van de sociale ontwikkeling. Het lijkt me zinvoller aan de hand van de analyseresultaten een aantal centrale problemen te beschrijven die van belang zijn voor verder onderzoek en ontwikkelingswerk op dit terrein. Tegelijkertijd zullen deze problemen overwogen dienen te worden wanneer men in het onderwijs meer stelselmatig en op grotere schaal ertoe overgaat de 'blinde vlek' van de sociale ontwikkeling in het schoolcurriculum in te vullen.

De concrete invulling van het begrip sociale ontwikkeling met behulp van een onderwijsprogramma brengt de besproken problemen van definities en functies, conceptualisering en fundering, doelstellingen, uitvoering, implementatie en evaluatie met zich mee. Bij elk van deze problemen lijkt het noodzakelijk zich te bezinnen op het algemene doel van het onderwijs. Het gaat hierbij om de fundamentele vraag: moet in de begeleiding van de sociale ontwikkeling van het kind de nadruk vallen op het overdragen van min of meer op zichzelf staande waarden, normen en gedragsregels die

noodzakelijk geacht worden voor het functioneren in en het participeren aan de sociaal-culturele situatie van dit moment? Of moet het accent gelegd worden op het opbouwen van een steeds meer gedifferentieerd en geïntegreerd regelsysteem met behulp waarvan het kind geleidelijk de bekwaamheid verwerft in een diversiteit van sociale situaties en sociale groepen rekening te houden met doeleinden en behoeften van anderen bij het nastreven van de eigen doelen en de bevrediging van de eigen behoeften (cf. van Lieshout 1977, p. 5).

Het behoort niet alleen tot de verantwoordelijkheid van onderzoekers en programmakonstruktoren, maar vooral ook tot die van (toekomstige) gebruikers (onderwijsgevend en opvoeders) een keuze te maken tussen het bijbrengen van min of meer vaste regels en normen voor adequaat sociaal gedrag en het leren van de bekwaamheid sociale situaties op relevante aspecten zelfstandig en kritisch te beoordelen. Maar zelfs als men voor het laatste kiest en de vrijheid van het individu om zelf te bepalen welk gedrag of welke waarde-oriëntatie in een bepaalde situatie het meest adequaat is zo weinig mogelijk aantast, ontkomt men niet aan de mogelijke kritiek dat in een onderwijsprogramma, dat bijvoorbeeld gericht is kinderen te leren zich te verplaatsen in de gedachten en gevoelens van de ander impliciet kennistheoretische en antropologische uitgangspunten<sup>7</sup> zijn verwerkt (cf. Hintjes & Spiecker, 1978). Afgezien van het feit dat een bepaalde legitimeringskloof altijd aanwezig zal zijn, zeker in een onderwijsprogramma gericht op een tot nu toe waardegeladen gebied als de sociale ontwikkeling, is het de vraag of de kritiek van ideologieverhulling terecht is: vanuit praktisch oogpunt ligt de vraag naar een alternatief programma dat niet verhullend werkt en waarin geen impliciete uitgangspunten zijn opgenomen voor de hand, terwijl vanuit een theoretisch perspectief de tegenwerping kan worden gemaakt dat het centraal stellen van het kunnen analyseren en evalueren van interpersoonlijke (probleem) situaties en de daarin aanwezige waarden en normen in de sociaal-culturele traditie van de westerse samenleving een waarde op zich vertegenwoordigt. Dit neemt overigens niet weg dat zowel de ontwikkelaars als gebruikers van beïnvloedingsprogramma's de verantwoordelijkheid hebben het achterliggende algemene onderwijs- of opvoedingsdoel zoveel mogelijk te expliciteren. In dit verband lijkt de rechtvaardiging waarin verwezen wordt naar de algemene doelstelling van zelfontplooiing van de totale persoonlijkheid op theoretische en ethische gronden verworpen te moeten worden (cf. Duijker, 1976).

Men zou de gevaren van een scholingsconcept als 'zelfontplooiing', waarin bijna alle levensaspecten van de leerlingen worden omvat, kunnen voorkomen door zich op het gebied van de sociale ontwikkeling te richten op het bijbrengen van die vaardigheden waarvoor een zekere begripsomschrijving (lees: objectiviteit) bestaat (cf. Duijker, 1976). Ten aanzien van het coördineren en verdiskonteren van sociale perspectieven zijn o.a. de volgende vaardigheden kandidaat: kunnen differentiëren tussen het (sociale) perspectief van het zelf en de ander, zich kunnen verplaatsen in het perspectief van de ander(en), alternatieve oplossingen kunnen bedenken voor interpersoonlijke conflicten, de gevolgen van een bepaalde oplossing voor de diverse interactiepartners kunnen aangeven.

Elders is ingegaan op het theoretisch kader waarin het coördineren en verdiskonteren van sociale perspectieven thuishoort alsmede op de mogelijkheid een sequentie van eenvoudige naar complexe sociaal-cognitieve taken te genereren (Gerris, 1977a). Wat betreft de objectiviteit en meetbaarheid van de bedoelde sequentie wordt verwezen naar Badal, Gerris en Oppenheimer (1979), Badal (1979) en Gerris (1978a).

Bij de invulling van het gebied van de sociale ontwikkeling voor het onderwijs zou men zich vervolgens moeten bezinnen op de vraag of benaderingen die hun belang en uitwerking ontleen aan hun positieve relatie met traditionele, schoolse prestatiecriteria, de voorkeur verdienen boven benaderingen waarin de sociale ontwikkeling als min of meer zelfstandige grootheid wordt beschouwd. Bij enkele benaderingen van het eerstgenoemde type wordt de volgende functionele invulling gegeven:

1. Centraal staan die sociale vaardigheden die blijkens diverse onderzoeken direct van belang zouden zijn voor de school, omdat ze leiden tot betere leerprestaties in de traditionele vakken. Volgens Cartledge en Milburn (1978, p. 142) komen hiervoor de volgende vaardigheden in aanmerking:
  - a) vaardigheden m.b.t. persoonlijke interacties (met leerkracht en medeleerling) zoals 'helping, sharing, smiling, greeting others, speaking positively to others and controlling aggression', en
  - b) taakgerelateerde vaardigheden zoals 'attending, speaking positively about academic material, compliance with teacher requests, and remaining on task'.
2. Vanuit een onderwijssociologische invalshoek wordt het accent gelegd op die sociale vaardighe-

den, die een mogelijk positieve invloed hebben op de algemene leerbekwaamheid en daarmee op het voorkomen of nivelleren van ongelijke startposities. Krappmann (1972) noemt in dit verband: empathie, rollendistantie, ambiguïteitstolerantie en communicatieve competentie.

3. Bij een derde benadering wordt vooral het accent gelegd op het ontwikkelen van positieve attitudes ten opzichte van vakinhouden, leerkrachten, de school en het onderwijs in het algemeen (cf. Khan & Weiss, 1973).

Het zou de moeite van het onderzoek waard zijn na te gaan of in een uitwerking waarin o.a. de vaardigheden van het coördineren en verdiskonteren van perspectieven (zie boven) zijn opgenomen de beperkingen, zoals genoemd onder de punten 1, 2 en 3, zouden kunnen worden opgeheven. De onderzoeksvragen zouden dan als volgt luiden:

- Leidt een dergelijke uitwerking tot betere prestaties in de traditionele vakken? (vgl. punt 1).
- Leidt een dergelijke uitwerking tot een meer gelijke mogelijkheid voor kinderen in achterstand-situaties te profiteren van het onderwijs (vgl. punt 2)?
- Welke invloed heeft een dergelijke uitwerking op de 'school-related attitudes' van de leerlingen? (vgl. punt 3).

Een volgend keuzemoment dat zich aandient bij de invulling van het gebied van de sociale ontwikkeling hangt samen met het eerder beschreven dilemma rond het algemene doel van het onderwijs. Het gaat hierbij om de vraag of de concrete invulling in de onderwijspraktijk van de sociale ontwikkeling beperkt moet worden tot het aanleren en bevorderen van sociaal wenselijke gedragingen (bv. helpen, geven, coöperatie, altruïsme), ofwel gericht moet zijn op de beïnvloeding van de vaardigheid in een sociale situatie meerdere gedragsalternatieven te kunnen genereren.

Het zou in dit verband te ver voeren de complexe problematiek van de determinanten van (positieve) sociaal-interactieve gedragingen te behandelen. Ik volsta met het noemen van enkele cruciale problemen: Indien men kiest voor het bevorderen van prosociale gedragingen, hoe kan dan bepaald worden welke gedragingen voor welke toekomstige situaties prosociaal zijn? Hoe kan de vaardigheid tot het genereren van meerdere gedragsalternatieven in een concrete sociale situatie beïnvloed worden en welke samenhang bestaat er tussen deze vaardigheid en de realisering van een bepaald gedragsalternatief? Door welke additionele variabelen wordt een

prosociaal of antisociaal gebruik van sociaal-cognitieve en sociaal-interactieve vaardigheden bepaald? (cf. Van Lieshout, 1977, p. 5). Wel willen we ingaan op het probleem van de relaties tussen de geformuleerde doelstellingen van programma's gericht op de sociale ontwikkeling en het onderwijsleerproces. Hierbij is het de bedoeling te laten zien dat dit probleem evenals dat van uitvoering, implementatie en evaluatie samenhangt met het tot nu toe besproken probleem rond definitie en conceptualisering van het begrip sociale ontwikkeling in de context van het algemene onderwijsdoel. De vraag naar de relatie tussen de geformuleerde doelstellingen en het concrete onderwijsleerproces kan niet worden afgedaan als een probleem van inhoudelijke valide en consistente operationalisering van de doelstellingen in series van activiteiten van leerkracht en leerling(en). Wanneer het algemene onderwijsdoel, in het verlengde waarvan een programma voor de sociale ontwikkeling wordt gezien, bestaat uit het zelfstandig leren denken over en handelen in de sociale (interpersoonlijke) werkelijkheid, wordt de rol van de leerkracht (c.q. opvoeder) en de interactie tussen leerkracht en leerling van essentiële betekenis.

Hierbij gaat het erom dat de leerling ook in (sociale) situaties die niet uitdrukkelijk in een bepaald programma zijn voorgestructureerd met een benadering wordt geconfronteerd die steeds weer uitnodigt tot het denken over de verschillende aspecten van die situatie. De bedoelde vaardigheid en houding heb ik elders in navolging van Anderson et al. (1971) omschreven als een 'open-end approach' (Gerris, 1977b). Een dergelijke benadering wordt gekenmerkt door: het stellen van open vragen, het aanbieden van sociale probleemsituaties met meerdere oplossingsmogelijkheden die door de leerkracht vervolgens ook geaccepteerd worden, het accepteren van niet-verwachte of zgn. 'foute' antwoorden van de leerling, het doorvragen op antwoorden die niet in het verwachte patroon passen.<sup>8</sup>

Verscheidene van deze kenmerken vindt men terug in een aantal van de bestudeerde programma's (Elardo & Cooper, 1977; McPhail et al., 1972; Spivack & Shure, 1974). Blijkbaar wordt het van belang geacht dat sociaal (nog) niet geaccepteerde ideeën van de leerling niet zonder meer terzijde worden geschoven, maar als uitgangspunt worden opgevat voor het achterhalen en bespreken van de achtergronden en mogelijke consequenties. Ter illustratie ontlenen we een aantal voorbeelden van inadequate uitvoering van een sociaal ontwikkelingscurriculum aan Ruff en Roberts (1978). De

doelstelling dat kinderen leren openlijk gevoelens te uiten werd in de uitvoering 'gewijzigd' in het leren uiten van alleen positieve en sociaal geaccepteerde gevoelens (bv. leren vriendelijk te zijn); de leerkracht bood sociale concepten en problemen aan alsof het te memoriseren regels en feiten betrof, zonder gericht te zijn op ontdekking en toepassing door de leerlingen van de betreffende concepten in sociale situaties.

Met het oog op het belang van de bedoelde open-benadering van de leerling door de leerkracht worden in een aantal gevallen speciale trainingen en workshops georganiseerd, soms zelfs door speciale organisaties die in het leven zijn geroepen om de uitvoering van programma's te begeleiden (Spivack & Shure, 1974; Knaus, 1974; Bessell, 1972).

Het is duidelijk dat de hiervoor gegeven omschrijving van de 'open-end approach' nog vrij vaag en algemeen is. Een verdere uitwerking in concrete en observeerbare leerkrachtgedragingen is nodig om te kunnen bepalen of de bedoelde benadering door de leerkracht is toegepast en of de gerealiseerde interactiepatronen tussen leerkracht en leerlingen hebben bijgedragen tot het bereiken van de betreffende onderwijsdoelstellingen op het gebied van de sociale ontwikkeling.

Uit het bovenstaande kunnen voorlopig de volgende conclusies worden getrokken: 1. dat het niet eenvoudig is de componenten of kenmerken van een open-benadering in operationele aanwijzingen voor programma-uitvoering te concretiseren en daadwerkelijk te realiseren in interacties met leerlingen. Dit probleem hangt samen met de hierna te bespreken vraag naar mechanismen en processen van sociale ontwikkeling; 2. dat het belangrijk is in de evaluatie expliciet aandacht te schenken aan de wijze waarop het programma is uitgevoerd vooral met betrekking tot de kwaliteit van de leerkracht-leerling interactie. Voor een goed inzicht in evaluatie-resultaten is het van algemeen onderwijskundig belang om allereerst met enige zekerheid te kunnen stellen dat de bedoelde 'treatment' inderdaad heeft plaatsgevonden, alvorens men probeert te achterhalen op welke wijze de gevonden resultaten zijn bereikt.

Voorzover de wijze van programma-uitvoering en de wijze waarop de leerkracht de kinderen confronteert met sociale aspecten van de werkelijkheid is geconcipeerd volgens een ontwikkelingstheorie, krijgt de programma-evaluatie er nog een extra dimensie bij. Doordat de wijze van programma-uitvoering informatie kan opleveren over de aard van omgevingsfactoren die stimulerend werken op de vooruitgang op sociale ontwikkelingsdimensies is in

principe de mogelijkheid aanwezig om zowel programma-uitvoering als -evaluatie in functie te zien van het theoretisch probleem van de mechanismen en processen van sociale ontwikkeling. Dat de uitwerking van deze mogelijkheid een vruchtbare samenwerking veronderstelt tussen onderwijskundigen en ontwikkelingspsychologen behoeft geen betoog. Vooralsnog lijkt een dergelijke theorie gerelateerde conceptie van programma-konstruktie, uitvoering en -evaluatie vooral te stuiten op het probleem het gebied van de sociale ontwikkeling zowel instrumenteel als methodologisch behoorlijk te onderbouwen. Zo komt Walker in haar overzicht (waarin ook de Mental Measurement Yearbooks van 1959, 1965 en 1972 zijn verwerkt (Buros)) van alle socio-emotionele meetinstrumenten die eind 1972 beschikbaar waren voor het onderwijs (preschool en kindergarten) tot de weinig rooskleurige conclusie dat 'there is little validity information for most of the measures' (Walker, 1973, p. 35), terwijl 'standardization procedures are practically nonexistent, reliabilities are generally moderate, and validity is generally poor' (Ibid, p. 39). Als reden voor deze tekortkomingen van sociaal-emotionele meetinstrumenten wordt verwezen naar het feit van 'an inadequate and immature socio-emotional developmental theory' (Ibid, p. 39).

Het is duidelijk dat zowel voor de constructie als evaluatie van onderwijsprogramma's gericht op de sociale ontwikkeling een uitgewerkte theorie welkom zou zijn. Voorlopig echter lijkt de uitdaging groot genoeg om programma's die zich richten op één van de vele aspecten van de sociale ontwikkeling, instrumenteel en methodologisch zodanig op te zetten dat de evaluatie kan plaatsvinden op basis van valide, betrouwbare en objectieve informatie.

Bij wijze van samenvatting willen we de volgende doelomschrijving voorstellen:

*Leren zelfstandig in een diversiteit van sociale situaties en sociale groepen te functioneren als een volwaardige partner die niet alleen in staat is sociale situaties te analyseren en te evalueren, maar ook de bekwaamheid bezit met doeleinden en behoeften van anderen rekening te houden.*

Ter verduidelijking worden de volgende punten toegevoegd:

1. Met de zinsnede 'leren zelfstandig... functioneren' wordt bedoeld dat het kind *geleidelijk* meer inzicht en vertrouwen krijgt in zijn sociale omgeving. In dit verband kan gewezen worden op een continuum, lopend van beperkte sociale relaties tot een divergent en complex patroon van relaties zowel op het interpersoonlijke als het

maatschappelijke vlak<sup>9</sup>. Dit continuum kan worden gespecificeerd door te verwijzen naar het feit dat aanvankelijk concrete en naderhand meer interne, psychologische en abstracte aspecten van sociale relaties een rol gaan spelen<sup>10</sup>: externe kenmerken van het zelf en de ander, percepties, emoties, gedachten, intenties, sociale regels, opvattingen over rechtvaardigheid, vriendschap, over het welzijn van jezelf en de ander, over moraliteit (cf. Gerris, 1977a). Uit het bovenstaande blijkt dat de morele, maatschappelijke en politieke vorming in het verlengde van dit algemene onderwijsdoel gezien kan worden. Hierbij wordt echter vooruitgelopen op de vraag of de ontwikkeling in het omgaan met maatschappelijke en politieke aspecten van de sociale omgeving psychologisch inderdaad een voortzetting is van de sociaal-cognitieve<sup>11</sup> ontwikkeling.

2. In de voorgestelde omschrijving is de meer bijzondere invulling van mogelijke onderwijsdoelstellingen op het gebied van de sociale ontwikkeling, zoals affectieve en attitudinale aspecten met betrekking tot leren en school (cf. Khan & Weiss, 1973), sociale vaardigheden die het schools leren positief beïnvloeden (cf. Cartledge & Milburn, 1978; Krappmann, 1972) vertegenwoordigd zonder dat de beperkte functies van deze invullingen zijn overgenomen.

Indien zowel in het primaire als in het secundaire onderwijs doelstellingen op het gebied van de sociale ontwikkeling gerealiseerd moeten worden (iets waarover in de Nederlandse onderwijswereld een zekere mate van consensus lijkt te bestaan), zal men zowel in het onderwijs- als in het onderzoeksbeleid de consequenties van deze wenselijkheid moeten aanvaarden. Een dergelijk gericht beleid is nodig om te komen tot a) een samenhangend geheel van onderwijsprogramma's met behulp waarvan de nodige leerervaringen kunnen worden opgedaan, en b) een geheel van evaluatie-instrumenten waarmee de effecten systematisch kunnen worden bepaald.

Ter ondersteuning van de bedoelde programma-ontwikkeling is gericht onderzoek nodig waarbij de onder 1 en 2 genoemde punten als een richtinggevend kader kunnen dienen. Het spreekt vanzelf dat hieraan de vraag naar de wijze waarop de sociale ontwikkeling in het onderwijs optimaal en systematisch begeleid kan worden en de prealabele vraag naar de verantwoordelijke ontwikkelingsprocessen en -mechanismen toegevoegd zou moeten worden. Dit betekent dat een inhoudelijk gericht onderwijs- en onderzoeksbeleid de theoretische fundering en de

instrumentele uitwerking van het domein van de sociale ontwikkeling prioriteit zou moeten verlenen.

Het zou echter van gebrek aan realiteitszin getuigen indien men met een meer systematische begeleiding van de sociale ontwikkeling in het onderwijs zou willen wachten totdat de hierboven beschreven problemen voldoende zijn onderzocht. Een dergelijke afwachtende houding zou geen recht doen aan de vele bruikbare en 'stimulerende' aanzetten die in deze generatie van onderwijsprogramma's zijn te vinden.

#### Noten

1. Vooral met oog op de onderwijspraktijk lijkt het van belang erop te wijzen dat sociale en cognitieve ontwikkeling niet als een dichotomie tegenover elkaar kunnen worden afgezet. Het zou niet alleen onjuist, maar ook misleidend zijn het gebied van de sociale ontwikkeling als non-cognitief te bestempelen (cf. Stern, 1963; Walker, 1973). Zelfs als men zich zou willen beperken tot de affectieve en attitudinale aspecten van het domein van de sociale ontwikkeling, mag men relaties met het cognitief functioneren niet uit het oog verliezen (cf. Krathwohl et al., 1964, p. 53; Johnson, 1974). Het blijft natuurlijk mogelijk om vanwege analytische redenen een onderscheid te maken tussen cognitieve en sociale ontwikkeling, en zelfs een van beide te benadrukken. Het is echter belangrijk beide aspecten van de ontwikkeling te onderkennen 'als twee onscheidbare aspecten van de ontwikkeling van een individu naar een verantwoordelijk denkend en handelend sociaal individu' (Sandgren, gecit. in Andersson, 1977).
2. Bovendien kan men zich afvragen of een beperking van de taxonomie van het affectieve domein tot affectieve responsen uitgedrukt in produkttermen adequaat is. Aandacht voor de processen waardoor dergelijke produkten (attituden, waardenoriëntaties e.d.) tot stand komen, lijkt eveneens van belang (cf. Khan & Weiss, 1973, p. 763).
3. Momenteel zijn in Nederland een aantal onderwijsprogramma's op het gebied van de sociale ontwikkeling in het stadium van toetsing en/of afronding (cf. Gerris, Jansen en Badal, 1977; Jansen, Gerris en Badal, 1977; Roeders, P., Roeders, M., Fränkel, F., 1978; Roeders, P., Fränkel, F., Roeders, M., 1978; Verbeeten, H. (Ed.), 1977) die niet in de analyse zijn betrokken.
4. Voor onderzoekingen omtrent de problematiek van het analyseren en beoordelen van curricula en onderwijsmethoden kan o.a. worden verwezen naar Eash (1974), Langermans (1974), Morrisset en Stevens (1967).
5. Er zijn geen voorbeelden van concrete doelstellingen van de programma's van Beck et al. (1975) en Becker et al. (1975) opgenomen omdat hiervoor het betreffende leerlingmateriaal (Werkboeken, fotomap van gevoelens, koöperatiespel e.d.) uitvoering beschreven zou moeten worden (cf. Becker et al., 1975, p. 9).
6. In dit verband kan worden gewezen op het algemene belang voor onderzoek van effectiviteit van onderwijsprogramma's dat expliciet wordt nagegaan of en in hoeverre het curriculum als document overeenkomt met het curriculum zoals het in feite is gerealiseerd. Het is duidelijk dat informatie over de aard van de leerkracht-leerling interacties tijdens programma-situaties niet alleen inzicht kan verschaffen in de onderwijsleerprocessen die verantwoordelijk zijn voor de verkregen resultaten, maar ook in de wijze waarop het leerkrachtgedrag verandert.
7. Bij een dergelijk programma zou men een kennistheoretische (a) en antropologische (b) vooronderstelling als volgt kunnen toelichten:  
ad. a: informatie over en kennis van de ander(en) wordt verkregen via cognitieve processen (inferentie). De mogelijkheid informatie over interne, psychische gesteldheden van de ander te verwerven door middel van een proces van 'invoelen', 'meevoelen' en 'meebelevens' wordt hierbij niet ontkend, alhoewel het een enorm probleem is een zinvol onderscheid aan te brengen zowel op conceptueel en operationeel niveau tussen empathie en louter projectie van eigen gevoelens, gedachten (vgl. ook de discussie hieromtrent tussen Borke (1971) en Chandler & Greenspan (1972)).  
ad b: samenhangend met bovenstaande opmerking kan men tegenwerpen dat in een dergelijk sociaal-cognitieve benadering het kind gereduceerd wordt tot een rationele monade, doordat het accent gelegd wordt op een rationele procedure om aspecten van de sociale werkelijkheid (sociale cognities van het zelf en de ander, oorzaken en gevolgen van oplossingen van sociale probleemsituaties e.d.) te hanteren. Het is echter de vraag of een 'minder rationele' procedure, zoals kan worden aangeduid met termen als 'een gebaar van verstandhouding of vergeving', 'een bemoedigende glimlach', 'een begrijpende knipoog', niet meer sociaal-cognitieve elementen bevat dan op het eerste gezicht lijkt.
8. De hierboven beschreven benadering kan in het verlengde worden gezien van kenmerken die Tausch en Tausch (1977) aangeven voor positieve leerkracht-leerlingverhoudingen zoals wederzijds respect, warmte en achting, empathisch begrip, echtheid en faciliterende niet-directieve activiteiten van de leerkracht. Ook in de overzichtsstudie van Khan en Weiss wordt het belang onderstreept van positieve leerkracht-leerling verhoudingen als het gaat om het ontwikkelen van affectieve responsen bij de leerlingen. 'A warm, friendly, sympathetic and understanding teacher is more likely to have a positive influence on the students compared to one who is cold, unfriendly and autocratic' (Khan & Weiss, 1973, p. 787).
9. Het lijkt mogelijk dit continuum niet alleen op een ruimtelijke maar ook op een tijdsdimensie te

- projecteren. Het ene uiteinde bevat dan sociale relaties en verhoudingen die beperkt zijn tot het hier en nu terwijl op het andere uiteinde sociale en maatschappelijke verhoudingen in een historisch of toekomstig perspectief worden gezien.
10. In dit verband kan ook gewezen worden op het onderzoek van Livesley en Bromley (1973).
  11. Het theoretisch kader van de sociaal-cognitieve ontwikkeling levert o.i. een vruchtbaar uitgangspunt om het domein van de sociale ontwikkeling in het onderwijs vorm en inhoud te geven.

#### Literatuur

- Anderson, J., C. Lang, V. Scott, *Focus on self-development* Chicago, Science Research Associates, 1971.
- Andersson, B. E., Social development and the human ecology of schools, in: C. F. M. van Lieshout and D. J. Ingram (Eds.), *Stimulation of social development in school*, Lisse, Swets and Zeitlinger, 1977.
- Badal, C. R., *Een aanzet tot validatie van het sociaal-cognitieve meetinstrumentarium: enkele resultaten van een conceptuele analyse en een empirisch onderzoek*. Nijmegen. Doctoraal scriptie Ontwikkelingspsychologie, 1979.
- Badal, C. R., J. R. M. Gerris, L., Oppenheimer, *Social-cognitive operations and their task-operationalizations: a conceptual analysis*. Nijmegen S.V.O.-project 0360, Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, 1979.
- Baskin, E. J., *Problems in the evaluations of affective education programs*, Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting, New York, 1977.
- Beck, G., G. Grauel, *Soziales Lernen in Vorklassen und Eingangsklassen der Grundschule*. Frankfurt am Main, Hirschgraben Verlag, 1975.
- Becker, A., E. Conolly-Smith, *Du-Ich-Wir, Handbuch der emotionalen und sozialen Erziehung*. Ravensburg, Otto Maier Verlag, 1975.
- Bessell, H., *Human development program, Activity guide level 1 and level 2*. La Mesa, Human Development Training Institute, 1972.
- Bessell, H., *Methods in human development, Theory manual*. La Mesa, Human Development Institute, 1973.
- Bessell, H., G. Ball, *Magic circle, Activity guide for pre-school and kindergarten*. La Mesa, Human Development Training Institute, 1972.
- Borke, H., Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Development Psychology*, 1971, 5, 263-264.
- Cartledge, G., J. F. Milburn, The case for teaching social skills in the classroom: a review, *Review of Educational Research*, 1978, 1, (1), 133-156.
- Chandler, M. J., S. Greenspan, Ersatz egocentrism: A reply to H. Borke, *Developmental Psychology*, 1972, 7, 104-106.
- Dinkmeyer, D., *Developing understanding of self and others, Manual*. Minnesota, American Guidance Service, 1970.
- Duijker, H. C. J., De ideologie der zelfontplooiing, *Pedagogische Studiën*, 1976, 53, (10), 358-373.
- Eash, M. J., Instructional materials, in: H. J. Walberg (Ed.), *Evaluating educational performance*, Berkeley, McCutchan Publ. Co., 1974.
- Elardo, Ph. T., *Project Aware: a developmental approach to affective education*, Little Rock, Center for early development and education, University of Arkansas, 1975.
- Elardo, Ph. T., B. M. Caldwell, *Project Aware: A schoolprogram to facilitate the social development of Kindergarten-elementary children*, unpublished paper.
- Elardo, Ph. T., M. Cooper, *Aware: activities for social development*, Menlo Park, Addison Wesley, 1977.
- Flavell, J. H., *Cognitive development*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1977.
- Gerris, J. R. M., *Ontwikkeling en fundering van onderwijsdoelstellingen voor de stimulering van de sociaal-cognitieve ontwikkeling*. Nijmegen Katholieke Universiteit, intern rapport 76ON01 en 76ON02, 1976.
- Gerris, J. R. M., Development of educational goals and learner objectives for the stimulation of social development: a procedural proposal, in: C. F. M. van Lieshout and D. J. Ingram (Eds.), *Stimulation of social development in school*, Lisse, Swets and Zeitlinger, 1977(a).
- Gerris, J. R. M., Programmes for the stimulation of social development: a descriptive analysis, in: C. F. M. van Lieshout and D. J. Ingram (Eds.), *Stimulation of social development in school*, Lisse, Swets and Zeitlinger, 1977(b).
- Gerris, J. R. M., Towards a simultaneous test of a developmental theory and a schoolcurriculum for social cognition, in: R. K. Silbereisen (Hg.), *Newsletter soziale Kognition 2*, Berlin, TUB-Dokumentation aktuell, 1978(a).
- Gerris, J. R. M., Onderzoek van onderwijsdoelstellingen vanuit een kurrikulumtheoretisch perspectief, *Pedagogische Studiën*, 1978(b), 55, 299-312.
- Gerris, J. R. M., F. Jansen, & C. R. Badal, *Denken over jezelf en de ander: kurrikulum voor de systematische begeleiding van de sociaal-cognitieve ontwikkeling van kinderen van 4 tot 9 jaar, deel 1 en deel 3*, experimentele versie. Nijmegen, Katholieke Universiteit, S.V.O.-project 0360, 1977.
- Hintjes, J. J., B. Spiecker, Kohlbergs theorie van de morele opvoeding: analyse en kritiek, *Pedagogische Studiën*, 1978, 55, 43-56.
- Hoepfner, R., P. A. Bradley, W. J. Dorthy, *National priorities for elementary education*. Los Angeles, CSE monograph series in evaluation, 1973.
- Jansen, F., J. R. M. Gerris, & C. R. Badal, *Denken over jezelf en de ander: kurrikulum voor de systematische begeleiding van de sociaal-cognitieve ontwikkeling van kinderen van 4 tot 9 jaar, deel 2 en deel 4*, experimentele versie. Nijmegen, Katholieke Universiteit, S.V.O.-project 0360, 1977.
- Janssen-Vos, F., *Werken met kinderen, het KIOSK-werk-*



- plan voor het kleuteronderwijs, *Handleiding*. Assen, Van Gorcum, 1975.
- Janssen-Vos, F., N. van der Brom, L. Schüller, *Werken met kinderen, deel 2, werkboek sociale vaardigheden en motoriek*. Assen, Van Gorcum, 1976.
- Johnson, D. W., Affective outcomes, in: H. J. Walberg (Ed.), *Evaluating educational performance*. Berkeley, McCutchan Publ. Co., 1974.
- Kammii, C. K., Preschool education: socio-emotional, perceptual-motor and cognitive development, in: B. S. Bloom, J. Th. Hastings and G. F. Madaus (Eds.), *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York, McGraw-Hill, 1971.
- Keller, M., *Kognitieve Entwicklung und soziale Kompetenz; zur Entstehung der Rollenübernahme in der Familie und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg*. Stuttgart, Ernst Klett, 1976.
- Khan, S. B., J. Weiss, The teaching of affective responses, in: R. Travers (Ed.), *Second Handbook of research on teaching*. Chicago, Rand McNally, 1973, 759-805.
- Klausmeier, H. J., R. E. Ripple, *Learning and human abilities: Educational Psychology*. New York, Harper & Row, 1971.
- Knaus, W. J., *Rational emotive education: A manual for elementary school teachers*. New York, Institute for Rational Living, 1974.
- Krappmann, L., Die Entstehung der Lernfähigkeit im Interaktionssystem der Familie und ihre Förderung in der Schule, in: H. Halbfass, F. Maurer, W. Popp, *Neuorientierung des Primarbereichs, Band 1: Entwicklung der Lernfähigkeit*. Stuttgart, Klett Verlag, 1972.
- Krappmann, L., Konsequenzen der Sozialisationsforschung für das Lernen in der Schule, Was leistet die Schule zur Herstellung der Chancengleichheit? *Neue Sammlung*, 1975, 15, 15-34.
- Krathwohl, D. R., B. S. Bloom, B. B. Masia, *Taxonomy of educational objectives, Handbook II: Affective domain*. New York, David McKay, 1964.
- Langermans, M. J. J., *Het team kiest een nieuwe methode*. 's-Hertogenbosch, 1974.
- Leckie, G., *Ontwikkeling van sociale cognitie. Een ontwikkelingsmodel voor rolnemingsvaardigheid bij kinderen*. Nijmegen, Katholieke Universiteit, 1975 (dissertatie).
- Leckie, G., P. P. J. Smits, B. Smits-van Sonsbeek, E. Wentink, Th. Buis, *Het effect van een sociaal stimuleringsprogramma op rolnemingsvaardigheid, altruïsme, empathie, agressie, kooperatie en competitie, sociometrische status, veldafhankelijkheid en spreekvaardigheid*. Nijmegen, eindrapport S.V.O.-project 0270, 1975.
- Lieshout, C. F. M. van, Introduction, in: C. F. M. van Lieshout en D. J. Ingram (Eds.), *Stimulation of social development in school*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1977.
- Ligon, G., J. Hester, N. Beanen, P. Matuszek, *A study of the relationship between affective and achievement measures*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, april 1977.
- Livesley, W. J. T., D. B. Bromley, *Person perception in childhood and adolescence*. London, Wiley, 1973.
- McPhail, P., *In other people's shoes*, Teacher guide. London, Schools Council Project in Moral Education, Longman Group, 1972.
- McPhail, P., J. R. Ungood-Thomas, H. Chapman, *Moral education in the secondary school*. London, Lifeline, Schools Council Project in Moral Education, Longman Group, 1972.
- Morrisset, J., W. W. Stevens, Curriculum analysis, *Science education*, 1967, 31, 483-489.
- Oppenheimer, L., *Social cognitive development: a theoretical and empirical elaboration*. Nijmegen, Katholieke Universiteit, 1978 (dissertatie).
- Parker, R. K., M. C. Day, Comparisons of preschool curricula, in: R. K. Parker (Ed.), *The preschool in action: Exploring early childhood programs*. Boston, Allyn and Bacon, 1972.
- Prawat, R. S., Mapping the affective domain, *Journal of Educational Psychology*, 1976, 68 (5), 566-572.
- Rest, J., Developmental psychology as a guide to value-education: A review of Kohlbergian programs, *Review of Educational Research*, 1974, 44, 241-259.
- Roeders, P., M. Roeders, F. Fränkel, *Stimulering van sociaal-kognitieve ontwikkeling; een experimenteel programma*. Nijmegen, Katholieke Universiteit, Z.W.O.-project 57-55, 1978.
- Roeders, P., F. Fränkel, M. Roeders, *Stimulering van verbale communicatie-vaardigheden bij kinderen: een experimenteel programma*. Nijmegen, Katholieke Universiteit, Z.W.O.-project 57-55, 1978.
- Ruff, F. K., J. M. E. Roberts, *Problematic issues related to the systematic teaching of affective skills*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Toronto, Canada, March 1978.
- Schreier, M. A., R. E. Kraut, Increasing educational achievement via self-concept change, *Review of Educational Research*, 1979/49 (1), 131-151.
- Schmitt, R., u.a., *Sozial Erziehung in der Grundschule: Toleranz-Kooperation-Solidarität*. Frankfurt am Main, Arbeitskreis Grundschule, 1976.
- Shantz, C. U., The development of social cognition, in: C. M. Hetherington (Ed.), *Review of child development research 5*, Chicago, University of Chicago Press, 1975.
- Shure, M. B., G. Spivack, *A mental health program for Kindergarten children: a cognitive approach to solving interpersonal problems*. Philadelphia, 1974.
- Shure, M. B., G. Spivack, *Problem-solving techniques in child rearing: a training script for parents of young children*. Philadelphia, 1975.
- Smits-van Sonsbeek, B., P. P. J. Smits, *Programma ter stimulering van de sociale ontwikkeling in de kleuterschool en de eerste drie klassen van de basisschool*. Nijmegen, Katholieke Universiteit, intern rapport. S.V.O.-project, 1975.
- Spivack, G., M. B. Shure, *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems*. London, Jossey-Bass, 1974.
- Stern, G. G., Measuring non-cognitive variables in research on teaching, in: N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Chicago, Rand McNally, 1963.

- Tagiuri, R., Person perception, in: G. Lindzey and E. Aronson (Eds.), *The Handbook of social psychology*, vol. 3. Reading, Massachusetts, Addison-Wesley, 1969.
- Tausch, A., R. Tausch, On becoming partners in preschool and school teaching, in: C. F. M. van Lieshout and D. J. Ingram (Eds.), *Stimulation of social development in school*, Lisse, Swets and Zeitlinger, 1977.
- Taylor, P. H., B. Holley, A study of the emphasis given by the teachers of different age groups to aims in primary education, in: P. H. Taylor (Ed.), *Aims, influence and change in the primary school curriculum*. NFER Publishing Comp., 1975.
- Verbeeten, H. (Ed.), *Programma sociale ontwikkeling*. Rotterdam, Project Onderwijs en Sociaal Milieu, 1977.
- Walker, D. K., *Socio-emotional measures for preschool and kindergarten children*. San Francisco, Jossey-Bass, 1973.
- Young, M. D., An approach to the study of curricula as socially organized knowledge, in: M. D. Young (Ed.), *Knowledge and control, New directions for the sociology of education*. New York, Open University, 1971.

*Curriculum vitae*

J. R. M. Gerris (1946) studeerde tijdens en na zijn onderwijzersloopbaan pedagogiek te Nijmegen (afstudeer-richting onderwijskunde); behaalde in 1976 het doctoraal-examen; vanaf november 1975 was hij als wetenschappelijk ambtenaar verbonden aan een onderzoeksproject over de stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs (S.V.O.-projekt 0360) dat werd uitgevoerd op de vakgroep ontwikkelingspsychologie van de K.U. te Nijmegen. In genoemd project hadden zijn werkzaamheden vooral betrekking op de ontwikkeling en evaluatie van een longitudinaal gestructureerd onderwijsprogramma, gericht op de stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs. Sedert 1 augustus 1979 is hij als wetenschappelijk medewerker verbonden aan het Facultair Instituut Algemene Onderwijskunde t.b.v. de lerarenopleiding van de K.U. te Nijmegen.

*Adres:* Facultair Instituut A.O.L.O., Erasmuslaan 40, 6525 GG Nijmegen (tel.: 080-51 25 06 c.q. 51 25 02)