

Sociale competentie: reddingsvest en levenskunst

Over de pedagogische opdracht in de praktijk

Geert ten Dam & Monique Volman

Geert ten Dam is hoogleraar onderwijskunde en rector van het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.

Monique Volman is universitair docent bij het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam en de afdeling Onderwijspedagogiek van de Faculteit Psychologie en Pedagogiek van de Vrije Universiteit.

Correspondentieadres: Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam.

Inleiding

Sinds een aantal jaren is er, onder de noemer 'pedagogische opdracht, taak of functie van het onderwijs', weer meer aandacht in Nederland voor andere aspecten van de ontwikkeling van leerlingen dan uitsluitend de cognitieve (zie bijv. Dietvorst & Verhaege, 1995; Heyting & Meijnen, 1997; Klaassen, 1998; Vedder & Veugelers, 1999). Zo wordt van het voortgezet onderwijs verwacht dat het leerlingen niet alleen voorbereidt op een eventuele vervolgopleiding en op de arbeidsmarkt, maar ook op het participeren in de samenleving in bredere zin, bijvoorbeeld in politiek, zorg en cultuur (Ten Dam & Volman, 1998). Dit komt bijvoorbeeld tot uitdrukking in één van de drie hoofdkenmerken van het voortgezet onderwijs: 'het onderwijs dient elke leerling een brede persoonlijke en maatschappelijke vorming te bieden' (PMVO, 1998). In dit artikel richten we ons op een aspect van de ontwikkeling van leerlingen dat hiermee als taak voor de school in beeld komt, namelijk het bevorderen van de sociale competentie van leerlingen.

De huidige aandacht voor de pedagogische functie van het onderwijs staat niet op zichzelf. Van verschillende kanten is gewezen op het bestaan van een groep jongeren die als gevolg van ongunstige sociale en maatschappelijke omstandigheden te weinig 'cultureel kapitaal' ontwikkelt om adequaat te participeren in de samenleving (zie Du Bois-Reymond et al., 1998; Schuyt, 1995). Het bestaan van deze groep 'kwetsbare jongeren' vormt maatschappelijk gezien een probleem, omdat dit het gevaar van een tweedeling in de samenleving vergroot en (daarmee) de sociale cohesie bedreigt. De pedagogische kwaliteit van het onderwijs wordt in verschillende studies genoemd als een van de pijlers van een jeugd beleid gericht op kwetsbare jongeren, naast het leggen van meer verbindingen tussen de binnen- en buitenschoolse leefwereld van jongeren (bijv. via Verlengde Schooldag en naschoolse opvang) en het creëren van met name allochtone rolmodellen (bijv. Schuyt, 1995).

Alhoewel het zowel in de discussie over de pedagogische opdracht of functie van het onderwijs als die over kwetsbare jongeren gaat over de rol die het onderwijs kan vervullen in de opvoeding van jongeren, en het bevorderen van sociale competentie in die discussies vaak genoemd wordt, spelen deze zich grotendeels in verschillende circuits af. Terwijl de discussie over de pedagogische functie van het onderwijs in en vanuit het onderwijs wordt gevoerd, is het probleem van de 'kwetsbare jeugd' vooral het terrein van jeugdonderzoekers en van degenen die zich bezighouden met het

(lokale) onderwijsachterstandenbeleid. En terwijl de pedagogische functie van het onderwijs betrekking heeft op *alle* leerlingen, richt de discussie over kwetsbare jongeren zich voornamelijk op de zogenoemde risicjongeren. Dit verschil in optiek komt tot uiting in de analyse van het probleem, de daarbij gehanteerde begrippen en in de antwoorden die worden geformuleerd op de vraag hoe jongeren adequaat moeten worden voorbereid op het functioneren in de samenleving.

In dit artikel presenteren we een onderzoek naar scholen die in het kader van uiteenlopende projecten nadrukkelijk aandacht besteden aan het bevorderen van de sociale competentie van hun leerlingen. De vraagstelling luidt als volgt: Hoe wordt in de onderzochte scholen de gedachte dat de school moet bijdragen aan de sociale competentie van leerlingen opgepakt, op welke aspecten van sociale competentie richt men zich en wat is de achtergrond daarvan? In de eerste paragraaf gaan we in op het begrip 'sociale competentie' in de context van de pedagogische functie van het onderwijs. Daarbij introduceren we de belangrijkste begrippen die een rol spelen in de analyse van projecten. In de daarop volgende paragraaf verantwoorden we de gehanteerde onderzoeksmethoden. Daarna volgt een analyse van de wijze waarop het werken aan sociale competentie op de onderzochte scholen vorm krijgt. Daarbij komen aanwijzingen naar voren dat er sprake is van een tweedeling tussen scholen voor algemeen vormend onderwijs enerzijds en scholen voor voorbereidend beroepsonderwijs anderzijds in de wijze waarop ze sociale competentie voor hun leerlingen opvatten. We besluiten dit artikel met een samenvatting van onze belangrijkste bevindingen en geven een aanzet voor een discussie over de vraag hoe een dergelijke tweedeling tegengegaan kan worden.

Sociale competentie en de pedagogische functie van het onderwijs

Sinds het begin van de jaren negentig is 'de pedagogische opdracht van het onderwijs' weer een veelbesproken thema in onderwijskringen. In het debat dat wordt gevoerd zijn twee aspecten te onderscheiden. Allereerst is er de zorg voor de kwaliteit van de samenleving. Als reactie op de constatering van een toenemende individualisering, het verdwijnen van traditionele waarden en normen en een relativering van de betekenis van traditionele verbanden als kerk en gezin (Beck et al., 1994), wordt de vraag gesteld hoe het onderwijs kan bijdragen aan het herstellen van sociale cohesie (zie bijv. Heyting & Meijnen, 1997). In de discussie hierover werd al snel duidelijk dat de meesten het antwoord op die vraag niet zoeken in het verbeteren van de manier waarop traditionele waarden en normen op school worden overgedragen. De samenleving is immers veranderd en blijft, sneller dan vroeger, ook steeds veranderen; de min of meer stabiele maatschappij van jaren geleden is verdwenen. Het feit dat er geen sprake meer is van starre sociale structuren maar van een maatschappij waarin allerlei vormen van mobiliteit mogelijk zijn, wordt veelal als positief ervaren. Hetzelfde geldt ten aanzien van het verdwijnen van een eenheidscultuur ten gunste van een multiculturele en pluriforme samenleving waarin verschillende groepen burgers hun stem (kunnen) laten horen (Aronowitz & Giroux, 1988). Het probleem van deze veranderlijkheid en diversiteit ligt in de vraag wat mensen in een dergelijke samenleving dan kan binden, en in het verlengde daarvan in de vraag wat 'goed burgerschap' is. Elementen van antwoorden die worden gegeven zijn in elk geval - het opvoeden van - burgers die in staat zijn met culturele verschillen en belangentegenstellingen tussen mensen om te gaan en die een bijdrage kunnen en willen leveren aan een samenleving die voortdurend verandert (bijv. Lynch, 1992). Door Klaassen (1998) wordt de functie van het onderwijs ten aanzien van het oplossen van maatschappelijke problemen en het bewerkstelligen van sociale cohesie aangeduid als de sociaal-instrumentele versie van de pedagogische opdracht.

Daarnaast is er in de afgelopen jaren weer een duidelijk hernieuwde belangstelling ontstaan voor de persoonlijke ontwikkeling en het welzijn van leerlingen. In het 'back to the basics'-tijdperk is de aandacht in het beleid en in de onderwijskunde te eenzijdig uitgegaan naar het stimuleren van de cognitieve ontwikkeling van leerlingen, zo luidt thans de kritiek (zie bijv. Kieviet, 1993). Onderwijs dient er echter ook op gericht te zijn leerlingen te begeleiden naar volwassenheid en naar het innemen van een positie in de samenleving. Ook hier gaat het uiteindelijk om het voorbereiden van leerlingen op burgerschap, maar dan niet zozeer vanuit de maatschappij gedacht maar vanuit de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Beide kanten van de pedagogische opdracht van het onderwijs zijn, alhoewel analytisch te onderscheiden, nauw met elkaar verbonden. Het ontwikkelen van een identiteit in de moderne samenleving stelt eisen aan het onderwijs. Het moet leerlingen kennis, vaardigheden en houdingen meegeven die hen in staat stellen om op zinvolle wijze - voor zichzelf en voor de maatschappij - te functioneren in een samenleving waar zich de geschetste spanningen en veranderingen voordoen. Waar voorheen onder de noemer burgerschapskunde leerlingen bijvoorbeeld vooral geleerd werd deel te nemen aan democratische besluitvorming, zien we dat er nu een discussie over 'burgerschap' wordt gevoerd, waarin het met name gaat om het opvoeden van leerlingen tot mondige burgers die in staat zijn om op een actieve, verantwoordelijke en kritische manier in een snel veranderende en pluriforme samenleving te participeren (zie bijv. Klaassen, 1996; Meijers et al., 1997; Heyting & Meijnen, 1997; Vedder & Veugelers, 1999).

In de periode waarin in Nederland de roep om meer aandacht voor de pedagogische taak van de school klinkt, wordt ook gesteld dat het onderwijs zou moeten bijdragen aan de sociale competentie van leerlingen en in het bijzonder van hen die maatschappelijk kwetsbaar zijn (zie bijv. Bakker et al., 1999; Schuyt, 1995; Vergeer & Peetsma, 1997). Het begrip 'sociale competentie' wordt daarbij doorgaans gebruikt om de vaardigheidscomponent van sociaal gedrag aan te duiden. Aandacht voor sociale competentie in de zin van het bevorderen van de sociale vaardigheden van leerlingen is in het onderwijs geen nieuw verschijnsel. In het speciaal onderwijs is hier bijvoorbeeld al jaren gerichte aandacht voor. En impliciet leerden alle leerlingen, in de omgang met medeleerlingen en met docenten, altijd al allerhande sociale vaardigheden en leren ze wat binnen een bepaalde situatie gewenst sociaal gedrag is (bijv. niet door elkaar praten en je beurt afwachten). Alleen al het feit dat dit soort leerdoelen in de jaren zeventig werd aangemerkt als 'het verborgen leerplan', laat zien dat deze leerprocessen voor leerlingen - en vaak ook voor docenten - impliciet en onbewust blijven. In dit decennium van de pedagogische opdracht van het onderwijs wordt het bevorderen van de sociale competentie van leerlingen echter als een expliciete opdracht gezien voor *alles* scholen, voor *alle* leerlingen, binnen en buiten de reguliere schoolvakken. Sociale competentie betreft hier niet uitsluitend sociale vaardigheden, maar ook kennis en inzicht. In de preambule bij de kerndoelen voor de basisvorming (PMVO, 1998) is sociale competentie als onderwijsdoel te vinden in de onderwijsdoelstellingen 'De leerling leert, in het kader van een brede en evenwichtige oriëntatie op mens en samenleving, enig zicht te krijgen op relaties met de persoonlijke en maatschappelijke omgeving'; 'De leerling leert, mede via een proces van interactief leren, een aantal sociale en communicatieve vaardigheden verder te ontwikkelen'; en 'De leerling leert, door te reflecteren op het eigen functioneren, zicht te krijgen op de eigen toekomstmogelijkheden en interesses'. Daarnaast bevatten ook de kerndoelen van specifieke vakken aspecten van sociale competentie. Wij sluiten ons nadrukkelijk aan bij een definitie die sociale competentie niet beperkt tot sociale vaardigheden. Vaardigheden zijn om te beginnen onlosmakelijk verbonden met kennis en houdingen. Daarnaast

wekt een begrip 'sociale competentie' dat het beheersen van sociale vaardigheden centraal stelt, de suggestie dat het voornamelijk gaat om het kunnen hanteren van de sociale regels, die in bepaalde sociale situaties gelden, bijvoorbeeld een telefoongesprek kunnen voeren of in de juiste situatie 'u' en 'jij' zeggen. Sociale vaardigheden verschijnen in de gedaante van neutrale 'technieken', waarbij het normatieve karakter van sociale competentie (zie ook Vollebergh, 1999) uit het zicht verdwijnt. Wat sociaal gewenst en ongewenst gedrag is, hangt af van de sociaal-culturele groep waartoe iemand behoort (Du Bois-Reymond et al., 1998; Pels, 1994), de context waarin specifiek gedrag wordt vertoond (thuis, op straat, op school, enz.) en van het perspectief op de samenleving.

We omschreven de pedagogische functie van het onderwijs als leerlingen leren om op zinvolle wijze te functioneren in de samenleving; als het bevorderen van de identiteitsvorming en burgerschapsvorming van leerlingen. Sociale competentie heeft in deze context in algemene zin betrekking op het vermogen of de competentie om adequaat 'sociaal' te functioneren in een bepaalde samenleving (zie voor de recente aandacht binnen de onderwijskunde voor het begrip competentie bijv. Van der Sanden et al., 1999). Gezien onze typering van de huidige samenleving betreft sociale competentie die kennis, vaardigheden en houdingen die een leerling in staat stellen om te functioneren in een samenleving die voortdurend verandert, waar geen eenheid meer is, enzovoorts. En aangezien burgerschap in onze visie niet alleen betekent het functioneren in een gegeven samenleving, maar ook daaraan een eigen, kritische bijdrage kunnen leveren (vgl. ook Meijers et al., 1997), gaat het om kennis, vaardigheden en houdingen die een leerling in staat stellen om dat op een eigen, bewuste en kritische manier te doen. Het gaat om participatie én reflectie (Heyting & Meijnen, 1997). Het beperken van sociale competentie tot sociale vaardigheden veronachtzaamt niet alleen de verbondenheid van kennis, vaardigheden en houdingen, het laat ook te weinig ruimte voor reflectie en daarmee voor *kritisch* burgerschap.

Zo gedefinieerd is het bijdragen aan de sociale competentie van leerlingen een beoogde kwaliteit van *alle* leerprocessen die op school plaatsvinden; er zijn geen niet-sociale competenties. Iedere ontwikkeling en ieder leren draagt (idealiter) bij aan het functioneren van leerlingen in de samenleving en is dus sociale ontwikkeling en sociaal leren. In het onderzoek waarvan we in dit artikel verslag doen, hanteren we de term sociale competentie toch in een specifiekere betekenis, namelijk in de zin van de leerresultaten die worden beoogd in wat we noemen 'het sociale domein' (Ten Dam & Volman, 1999). Daarmee wordt verwezen naar het geheel van kennis, vaardigheden en houdingen met betrekking tot het eigen sociale en affectieve functioneren, de interacties tussen mensen en de invloed daarop van de inrichting van de samenleving en de waarden die daarin een rol spelen, dat nodig is om adequaat te participeren in de samenleving. De veranderingen in de samenleving die hiervoor geschetst zijn vergen andere competenties dan vroeger. Tegenwoordig wordt van mensen bijvoorbeeld niet zozeer verwacht dat ze 'hun plaats weten', maar dat ze 'een positie bepalen'. Bij een ingrijpende gebeurtenis is het niet meer de bedoeling dat je 'flink bent' maar dat je 'je eigen gevoelens begrijpt en kunt uiten'. Jezelf opofferen is geen verdienste meer, je eigen grenzen kunnen aangeven wel. Een kritische houding wordt vaak hoger gewaardeerd dan gehoorzame aanpassing. Het gaat om keuzes maken en weten waarom je zo kiest, de keuzes van anderen respecteren, daarover kunnen communiceren, je stem laten horen. In de moderne samenleving is kiezen een culturele en identiteitvormende activiteit (Du Bois-Reymond et al., 1998).

In opdracht van het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs hebben we een zestal casestudies

verricht naar projecten binnen scholen waar expliciet wordt getracht de sociale competentie van leerlingen te bevorderen. In dit artikel richten we ons op één van de geformuleerde vragen, namelijk: Op welke aspecten van sociale competentie richten scholen zich en wat is de achtergrond daarvan?^[1]In de analyse van de cases komt een aantal begrippen terug die in het voorgaande zijn besproken. Wordt sociale competentie gedefinieerd in termen van vaardigheden of wordt voor een bredere invulling gekozen? Welke rol spelen sociale cohesie en de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen in de verschillende projecten? Hoe wordt omgegaan met identiteitsontwikkeling? Welke plaats wordt toegekend aan kritisch burgerschap?

Methoden

Voor het beantwoorden van de vraagstelling is gebruik gemaakt van casestudies. In totaal zijn zes casestudies verricht op scholen voor voortgezet onderwijs. De te onderzoeken cases zijn door het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs geselecteerd op basis van het leerpotentieel dat ze hebben voor andere scholen en projecten (zie Stake, 1994). Het gaat in alle gevallen om scholen waar docenten en schoolleidingen aanwezig zijn die bereid en in staat zijn over de beweegredenen voor, de specifieke doelstellingen van en de opzet en uitvoering van het betreffende project te spreken op een zodanige manier dat anderen hiervan kunnen leren. Bij de selectie is zoveel mogelijk getracht verschillende typen projecten te kiezen met verschillende inhoudelijke thema's. Hieronder volgt een korte typering van de projecten en scholen die in het onderzoek waren betrokken.

De tiendelige lessenserie *Jong en Oud*, die wordt gegeven in de vierde klassen van de Gerrit van der Veen Scholengemeenschap voor mavo, havo en vwo in Amsterdam, is een project gericht op Intercultureel Onderwijs. De lessenserie heeft daarbij als insteek niet gekozen voor etnische cultuurverschillen maar voor de verscheidenheid aan jeugdculturen, waarbinnen ook etnische aspecten een rol kunnen spelen.

Het emancipatieproject *Samen werken, samen zorgen* is onderzocht op het Spinoza lyceum in Amsterdam, waar het project werd uitgevoerd in de tweede klassen. Het gaat om een driedaags project over 'zorg'. Het Spinoza lyceum is een Dalton-scholengemeenschap voor mavo, havo, vwo en gymnasium.

Het project *De Dichter* dat wordt uitgevoerd op het dr. Aletta Jacobs College in Hoogezand ((i)vbo, mavo, havo, vwo) is een zogeheten 'Verhalend Ontwerp'. In de didactiek van het verhalend ontwerpen wordt geleerd aan de hand van een verhaallijn (zie Vos et al., 1999). Het project wordt uitgevoerd in drie vboklassen in het derde leerjaar, gedurende vijf weken van tien tot veertien uur per week. Het project richt zich op het thema natuur. Daarnaast wordt er aandacht besteed aan dichten als uitingsvorm.

Op het Pascal College te Zaandam zijn twee lessenseries op de afdeling ivbo onderzocht, waarmee deze afdeling werkt aan het overkoepelende doel *De Veilige School*. Geanalyseerd zijn de lessen 'Spel/drama voor de basisvorming' die gedurende het eerste en tweede leerjaar wekelijks worden gegeven, en het project 'Pesten, echt niet!'.

Het project *Werken met de Stad*, dat wordt uitgevoerd in alle eerste klassen (i)vbo/mavo van het Spectrum College in Utrecht is een vakoverstijgende lessenserie (een dagdeel gedurende het hele

schooljaar) waarin ernaar gestreefd wordt dat leerlingen inzicht opbouwen in de eigen leefomgeving en in de wijze waarop die kan worden beïnvloed.

De leerweg *Algemene Voorbereiding op Maatschappij en Beroep (AVMB)* op het Montessori College in Nijmegen, de laatste case, is geen project maar een leerweg voor leerlingen in het derde en vierde leerjaar van het individueel onderwijs die voorbereidt op eenvoudige dienstverlenende beroepen.

De scholen variëren in de mate waarin het gedachtegoed van het betreffende project is ingebed in de schoolorganisatie als geheel, en in de mate waarin leerlingen medeverantwoordelijkheid krijgen voor het concretiseren van dat gedachtegoed in de school als leefomgeving (zie voor een uitgebreidere bespreking van dit punt Ten Dam & Volman, 1999).

De casestudies dienen een dubbel doel. Enerzijds zijn ze te beschouwen als op zichzelf staande studies. Het doel is het verwerven van inzicht in de wijze waarop in het specifieke project gewerkt wordt aan het bevorderen van aspecten van sociale competentie (intrinsieke casestudie, zie Stake, 1994, p. 237). Anderzijds vormen de casestudies tezamen een studie van de verschillende manieren waarop er in scholen voor voortgezet onderwijs gewerkt wordt of kan worden aan sociale competentie. De verschillende cases dragen gezamenlijk bij aan een beter begrip van de mogelijkheden om effectief te werken aan sociale competentie (collectieve casestudie, zie Stake, 1994, p. 237). In dit artikel ligt de nadruk op het laatste aspect.

Onderzoeksactiviteiten

Per case zijn de volgende onderzoeksactiviteiten uitgevoerd.

Om te beginnen is op iedere school een *oriënterend gesprek* gevoerd met een docent of lid van de schoolleiding die nauw bij het project betrokken is. In dit gesprek werd een eerste globale indruk van het project verkregen, werden afspraken gemaakt voor het vervolg van het onderzoek en werd er materiaal verzameld over de school en het project.

Daarna is op basis van het *schriftelijke materiaal* over de projecten en de scholen, met behulp van een vooraf geformuleerd theoretisch kader, een analyse gemaakt van de projecten en - voor zover mogelijk op basis van de beschikbare documentatie - ook van de achtergronden en specifieke invulling van elk project op de onderzochte school.

Vervolgens is een *eerste interviewronde* gehouden met *docenten* die bij het project betrokken zijn (het aantal varieerde van één tot drie docenten) en een interview met een lid van de *schoolleiding*. In de gesprekken met docenten lag het accent op de nagestreefde doelen, de concrete aanpak en op de waargenomen effecten bij leerlingen. In de gesprekken met schoolleiders stonden de keuze van de school om met het betreffende project te werken en belemmerende en bevorderende factoren op organisatieniveau centraal.

In twee gevallen zijn de *ontwikkelaars* van het projectmateriaal geïnterviewd.^[2] In de overige gevallen was één van de geïnterviewde docenten nauw bij de ontwikkeling of bewerking van het materiaal betrokken geweest, zodat een apart interview niet nodig was.

Van drie van de zes projecten zijn *lessen bijgewoond* waarin onderdelen van de geanalyseerde projecten werden uitgevoerd.[\[3\]](#)

De verkregen informatie is per case beschreven en geanalyseerd. Op basis van de verslagen van de afzonderlijke cases zijn aanvullende vragen geformuleerd die in een *tweede interviewronde* aan de docenten zijn voorgelegd. Tijdens deze interviews werd de docenten ook gevraagd te reageren op onze interpretaties. Aan de hand van de vooraf toegestuurde verslagen kwamen docenten ook met eigen aanvullingen en bijstellingen.

De uiteindelijke verslagen van de cases zijn aan de betrokken docenten, schoolleiders en ontwikkelaars voorgelegd, en op basis van hun commentaar waar nodig bijgesteld (*geautoriseerd op basis van consensus*). Op grond hiervan zijn de scholen akkoord gegaan met publicatie van de onderzoeksgegevens onder de naam van de school.

Betrouwbaarheid en validiteit

Het belangrijkste 'instrument' voor het onderzoek is in kwalitatief onderzoek de onderzoeker zelf. Hij of zij is immers degene die de situatie en het handelen van mensen daarbinnen interpreteert en dit is per definitie subjectiviteit. Dat heeft consequenties voor de kwaliteitseisen die aan het onderzoek gesteld kunnen worden. Het nastreven van objectiviteit als regulatief ideaal betekent in kwalitatief onderzoek dat de onderzoeker aan de essentie van de beweegredenen en de zingevingen van de onderzochten niets toevoegt of wijzigt (Wardekker, 1999).

We hebben een aantal maatregelen getroffen om de kwaliteit van het onderzoek te waarborgen. De betrouwbaarheid en interne validiteit van de casestudies is verhoogd door gebruik te maken van het principe van *triangulatie* (zie bijvoorbeeld Kelchtermans, 1994). Langs verschillende wegen is getracht tot het resultaat te komen. We hebben het materiaal verzameld op verschillende momenten in de tijd (twee interviewrondes) en we hebben gebruik gemaakt van verschillende bronnen van data-verzameling (document-analyse, interviews met onderwijsontwikkelaars[\[4\]](#), docenten en met de schoolleiding, observaties[\[5\]](#)).

In het licht van betrouwbaarheid en externe validiteit is het voorts van belang dat de aanpak van het onderzoek voor anderen inzichtelijk is (*transparantie*). Dat wil zeggen dat het ook voor buitenstaanders mogelijk moet zijn om na te gaan hoe het onderzoek is opgezet, op welke wijze het materiaal is verzameld, welke interpretaties door de onderzoekers zijn gemaakt, enzovoorts (Janesick, 1994; Kelchtermans, 1994). Om het onderzoeksproces inzichtelijk te maken hebben we enerzijds getracht de stappen die we achtereenvolgens hebben genomen zo nauwkeurig mogelijk te beschrijven en anderzijds de presentatie van het verzamelde materiaal steeds op dezelfde wijze te structureren, zodat het voor de lezer helder is op basis van welke gegevens wij tot onze interpretaties zijn gekomen. Door de casestudies bovendien vooraf te laten gaan door een expliciet theoretisch kader, beogen we inzichtelijk te maken waardoor we ons hebben laten sturen in het verzamelen van het materiaal en in de interpretatie ervan.

De validiteit heeft tenslotte betrekking op de vraag in welke mate het verzamelde materiaal en de op basis daarvan verkregen inzichten de 'realiteit' weerspiegelen (Denzin, 1970; Janesick, 1994). Anders geformuleerd: heeft de onderzoeker de onderzochten en hun beleving van de werkelijkheid

voldoende recht gedaan (Wardekker, 1999). Behalve door triangulatie is de validiteit van het onderzoek ondersteund door onze interpretaties zowel na de eerste als na de tweede interviewronde aan de betrokkenen ter 'autorisatie' voor te leggen. Door op deze wijze tot consensus te komen over de interpretaties en bovendien het onderzoek(sresultaat) voor de lezer zo transparant mogelijk te maken, hebben we getracht te voldoen aan de eis van *authenticiteit*.

Sociale competentie in de zes projecten

Hoe wordt nu in de zes onderzochte scholen sociale competentie ingevuld? Om te beginnen bespreken we de aspecten van sociale competentie waarop de beschreven projecten zich richten. Vervolgens gaan we in op de vraag in hoeverre en hoe de projecten reageren op individualisering en het verdwijnen van sociale cohesie. Tenslotte komt aan de orde hoe men in de projecten beoogt bij te dragen aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen, en welke plaats 'kritisch burgerschap' in de projecten inneemt.

Aspecten van sociale competentie

In de lessenserie Jong en Oud is het multicultureler worden van de samenleving en de leerlingpopulatie de aanleiding om aandacht te besteden aan houdingen die nodig zijn om in een plurale samenleving 'sociaal competent' te kunnen functioneren. Samenleven met mensen met een verschillende culturele achtergrond vereist dat verschillen worden erkend en gerespecteerd. In de lessenserie wordt sociale competentie ingevuld als: leren om elkaar (en anderen) tegemoet te treden met een open, belangstellende en niet-veroordelende houding.

Het project Samen werken, samen zorgen reageert op de veranderende verhoudingen tussen de seksen wat de verdeling van zorg en arbeid betreft. Die veranderingen maken dat leerlingen kunnen en moeten kiezen wat de plaats is die ze aan werken en zorgen in hun latere leven willen geven. Het project wil hen in aanraking brengen met de keuzemogelijkheden die op dit punt bestaan. In het project ligt echter ook een specifiek(er) (en meer normatief) houdingsdoel besloten. Aangezien de meeste leerlingen de traditionele keuzemogelijkheden wel kennen, wil het project bewerkstelligen dat ze zich open stellen voor andere mogelijkheden. Speciaal voor jongens gaat het er daarbij om dat ze zorg meer gaan waarderen en dat verzorgende beroepen en zorgtaken in de privé-sfeer als reële opties in beeld komen. Sociale competentie krijgt hier de betekenis van weloverwogen (niet per definitie traditioneel) kunnen kiezen.

Terwijl deze projecten vooral een verandering in de houding van de leerlingen beogen, streven de andere projecten zowel houdings- als vaardigheidsdoelen na. Het project De Dichter heeft, voorzover het zich richt op sociale competentie, een tweeledig houdingsdoel. Om te beginnen gaat het om het ontwikkelen van een respectvolle en betrokken houding ten aanzien van de natuurlijke omgeving. Daarnaast wil De Dichter leerlingen leren verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leren. Het houdingsaspect betreft hier het bevorderen van het zelfvertrouwen van leerlingen en het positief beïnvloeden van hun zelfbeeld.

Vaardigheden in dit project betreffen voornamelijk vaardigheden voor zelfstandig leren, onderzoeksvaardigheden en vaardigheden om het eigen leerproces te sturen, met een duidelijk accent op leren in een groep. De gedachte op de achtergrond is dat alleen onderwijs dat met

leerlingen zelf, met hun zelfbeeld en hun wereldbeeld te maken heeft, hen leert verantwoordelijkheid te nemen voor de manier waarop ze participeren op school en in de samenleving.

De lessenseries in het kader van De Veilige School beogen bij leerlingen sociale en sociaal-emotionele competenties te ontwikkelen die van belang zijn voor een goede omgangssfeer op school en die leerlingen ook in hun functioneren buiten de school nodig hebben. De spel/dramalessen richten zich daarbij vooral op het bevorderen van de communicatieve vaardigheden van leerlingen en een respectvolle houding naar anderen. Daarnaast wil men ook een positiever en reëler zelfbeeld van leerlingen bevorderen en zodoende hun zelfvertrouwen vergroten. De pestlessen streven ernaar leerlingen inzicht te laten ontwikkelen in menselijk gedrag, ook dat van henzelf, en hen te leren op basis van dat inzicht hun gedrag te reguleren.

Werken met de Stad stelt de sociale en sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen en in het bijzonder '(leren) samenwerken' centraal. De achtergrond hiervan is de constatering dat leerlingen hun sociale en sociaal-emotionele vaardigheden in onvoldoende mate uit eigener beweging inzetten in specifieke situaties en daarmee kwetsbaar zijn in het maatschappelijk verkeer. In het programma wordt tevens gewerkt aan het inzicht van leerlingen in hun eigen leefomgeving en aan het vergroten van het zicht op de eigen handelingsmogelijkheden daarin. Door een evenwichtige aandacht voor 'hoofd, hart en handen' wil men leerlingen tevens een solide basis bieden voor het (gedeeltelijk) realiseren van de doelstellingen van de basisvorming.

In het kader van de leerweg Algemene Voorbereiding op Maatschappij en Beroep (AVMB) tenslotte, komen allerlei aspecten van sociale competentie aan de orde die nodig zijn om goed te kunnen functioneren in het arbeidsproces. Daarbij gaat het om sociaal-communicatieve vaardigheden (overleggen, samenwerken, hulp bieden en vragen), zelfkennis, zelfstandigheid, verantwoordelijkheid, vertrouwen in jezelf en besef van onderlinge afhankelijkheid.

Eerder in dit artikel hebben we gepleit voor een breed begrip van sociale competentie dat naast vaardigheden ook kennis en houdingen omvat. Vanuit dit perspectief valt op dat geen van de projecten expliciet deze hele range bestrijkt. De projecten in het algemeen vormend onderwijs richten zich vooral op houdingsdoelen, via het opbouwen van kennis en inzicht. In de projecten in het voorbereidend beroepsonderwijs staan het leren van bepaalde sociale vaardigheden en het verwerven van houdingen als zelfvertrouwen en zelfstandigheid centraal.

Individualisering en sociale cohesie

We hebben geschetst hoe de aandacht voor de sociale competentie van leerlingen mede wordt ingegeven door de zorg om een toenemende individualisering en een afkalvende sociale cohesie. Hoe verhouden de onderzochte projecten zich nu ten opzichte van deze thema's?

Terwijl Jong en Oud en Samen werken, samen zorgen reageren op en willen bijdragen aan veranderingen in de samenleving, wordt in de andere projecten meer geredeneerd vanuit kenmerken van de groep leerlingen waarop men zich richt. Bij alle vier de projecten is de gedachte dat de school de leerlingen 'iets extra's' moet bieden op het punt van sociale competentie. Bij De Dichter is de redenering dat vbo-leerlingen onvoldoende zelfvertrouwen en een te negatief zelfbeeld

hebben ten aanzien van hun vermogen om zelfstandig te leren. Bij de spel/dramalessen is de achterliggende gedachte dat leerlingen van het ivbo hun sociale en communicatieve vaardigheden moeten versterken en een positief zelfbeeld moeten opbouwen, willen ze op school en in de samenleving adequaat kunnen functioneren. Voor Werken met de Stad geldt een vergelijkbare redenering. De vaardigheden en houdingen waaraan wordt gewerkt, zijn bedoeld om de maatschappelijke kansen van de leerlingen te vergroten en zijn tegelijkertijd voorwaarde voor leren op school. Wat dat laatste betreft, wordt gesteld dat samenwerken de cognitieve ontwikkeling en prestaties van leerlingen stimuleert.

Terwijl het bij deze drie projecten gaat om een algemene voorbereiding van leerlingen op het functioneren in uiteenlopende segmenten van de samenleving, richt AVMB zich specifiek op beroepsvoorbereiding. De aspecten van sociale competentie die aan de orde komen, zijn essentiële onderdelen van wat er van leerlingen in hun latere beroepsuitoefening vereist zal worden. Van deze vier projecten ligt bij AVMB de reden om aandacht te besteden aan sociale competentie het meest in de toekomst van de leerlingen. De Dichter, de spel/drama- en pestlessen en Werken met de Stad richten zich vooral op het hier en nu, onder andere door in hun doelstelling voorwaarden te scheppen voor het leren op school. De Dichter benadert sociale competentie daarbij vooral als voorwaarde voor - zelfstandig - leren, terwijl de projecten in het kader van De Veilige School en Werken met de Stad ook meer expliciet werken aan de omgang met elkaar op school. Het hiervoor geschetste onderscheid tussen projecten die hun rationale vinden in ontwikkelingen in de maatschappij - Jong en Oud en Samen werken, samen zorgen - en projecten die hun rationale vinden in de (ontoereikend geachte) bagage van leerlingen - De Dichter, De Veilige School, Werken met de Stad en AVMB -, valt samen met een verschil in doelgroepen. De eerstgenoemde projecten zijn op scholen voor algemeen vormend onderwijs uitgevoerd, de laatstgenoemde richten zich op (i)vbo-leerlingen, een groep waarin 'kwetsbare jongeren' relatief sterk vertegenwoordigd zijn. Hoewel door de betrokkenen vaak wordt aangegeven dat het belang van de projecten zich niet tot de betreffende doelgroep beperkt, is dit onderscheid niet toevallig. De gesignaleerde veranderingen waarop de scholen met hun projecten reageren, namelijk de toenemende individualisering en de afkalvende sociale cohesie, lijken voor verschillende groepen leerlingen een verschillende betekenis te hebben. De leerlingen in de avo-projecten worden aangesproken als individuen die via de vormgeving van hun eigen leven een actieve bijdrage kunnen leveren aan de gewenste maatschappelijke ontwikkelingen (emancipatie, multiculturaliteit). De leerlingen in de (i)vbo-projecten worden vooral geholpen om zich staande te houden in een maatschappij die van haar leden zowel het kunnen hanteren van sociale conventies vraagt als het kunnen omgaan met onzekerheid en verandering. Zelfvertrouwen, een positief zelfbeeld en communicatieve vaardigheden worden cruciaal geacht om te participeren op de arbeidsmarkt en in de samenleving als geheel.

In de geanalyseerde projecten is dus sprake van een avo-invulling en een (i)vbo-invulling van sociale competentie. In het eerste geval lijkt het te gaan om sociale competentie als levenskunst, in het tweede geval is eerder sprake van sociale competentie als reddingsvest. Het bewust maken van keuzen omtrent de invulling van het eigen leven en daarover met anderen kunnen en willen communiceren, lijkt een aspect van sociaal competent functioneren in het huidige tijdsgewricht dat vooral in de lijn ligt van de invulling die we in de projecten op de scholen voor algemeen vormend onderwijs zien. Hiermee krijgen ook identiteitsontwikkeling en burgerschap in de projecten verschillende betekenissen.

Identiteitsontwikkeling en kritisch burgerschap

We hebben de rol van het onderwijs ten aanzien van de identiteitsontwikkeling van leerlingen geschetst als het aanbieden van mogelijkheden voor het zich toe-eigenen van kennis, vaardigheden en houdingen die leerlingen in staat stellen om actief, verantwoordelijk en kritisch te participeren in een veranderende en pluriforme samenleving (zie ook Biesta, 1998).

De zes onderzochte projecten zijn alle, meer dan het 'reguliere onderwijs', gericht op het leveren van een bijdrage aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen. Een nadere typering van de bijdrage die wordt beoogd, laat echter ook hier een avo-invulling en een (i)vbo-invulling zien. Bij Jong en Oud gaat het erom dat leerlingen zichzelf gaan begrijpen als individu dat mede gevormd is door een specifieke culturele achtergrond, en als individu dat eigen culturele keuzen maakt. Bij Samen werken, samen zorgen gaat het om het besef dat er ten aanzien van de plaats die zorgen en werken in de identiteit van leerlingen gaat innemen, verschillende keuzen mogelijk zijn, die in onze samenleving verbonden zijn met sekse. Algemeen geformuleerd heeft identiteitsontwikkeling hier betrekking op het ontwikkelen van een reflexieve en veranderbare identiteit.

Bij de andere projecten - De Dichter, Werken met de Stad, De Veilige School en AVMB - heeft identiteitsontwikkeling vooral de betekenis van het bewerkstelligen van een binding tussen leerinhouden en de eigen persoon van de leerling en het werken aan een positief zelfbeeld. Het gaat er om het leren betekenisvol en zinvol voor leerlingen te maken. De Dichter is gericht op het creëren van een leercontext waarin leerlingen zich kunnen identificeren met de leerinhoud, waardoor hun zelfbewustzijn en hun vertrouwen in het eigen leervermogen groeit (zie ook Vos et al., 1999). Bij Werken met de Stad is het enerzijds de bedoeling dat, door leerlingen te leren samenwerken en zelfstandig met eventuele conflicten te leren omgaan, hun zelfvertrouwen en zelfbeeld positief beïnvloed wordt. Anderzijds leren leerlingen meer greep te krijgen op hun sociale omgeving waardoor ze zichzelf leren zien als iemand die ook invloed op die omgeving kan uitoefenen. Met het werken aan de functionele opdrachten in het kader van AVMB wordt beoogd dat leerlingen hun mogelijkheden en beperkingen leren kennen en daarmee omgaan. In de projecten in het kader van De Veilige School gaat het minder om betekenisvol leren van een bepaalde inhoud, maar is het bevorderen van zelfvertrouwen en sociale omgangsvormen doel op zichzelf. Wel staat het ontwikkelen van een positief beeld van de eigen plaats in de wereld hier centraal. Door leerlingen het gevoel te geven dat ze er mogen zijn, om te beginnen op school, beoogt men hun identiteit te versterken.

De ontwikkeling van sociale competentie is in geen van de projecten beperkt tot het aanleren van sociale regels en vaardigheden. Voor zover zulke regels of vaardigheden worden geleerd, is dat niet met de bedoeling dat leerlingen zich zomaar aanpassen, maar dat ze de achtergrond ervan begrijpen. De plaats die 'kritisch burgerschap' in de projecten inneemt loopt echter uiteen.

Aan de projecten Jong en Oud en Samen werken, samen zorgen ligt het meest expliciet de wens ten grondslag om de maatschappelijke veranderingen waarop men reageert, respectievelijk het meer multicultureel en meer geëmancipeerd worden van de samenleving, verder te bevorderen. Leerlingen moeten niet alleen leren functioneren in een multiculturele en geëmancipeerde samenleving, maar ze moeten daaraan ook een actieve bijdrage kunnen leveren. In die zin hebben de

projecten een expliciet normatief uitgangspunt. In Werken met de Stad gaat het vooral om het vinden van een balans tussen enerzijds het op sociaal aanvaardbare wijze kunnen participeren in de samenleving en anderzijds kritisch functioneren, door leerlingen te leren de consequenties van de eigen handelwijzen te overzien en te accepteren. AVMB richt zich niet alleen op specifieke beroepsvaardigheden, maar ook op meer algemene kennis, houdingen en vaardigheden die voor werknemers van belang zijn. Zo leren leerlingen nadenken over de eigen positie binnen een organisatie, over medezeggenschap, enzovoorts. De Dichter, de spel/drama- en pestlessen zijn minder gericht op de (toekomstige) participatie van leerlingen in de samenleving, maar des te meer op actief en verantwoordelijk functioneren binnen de school als leefgemeenschap.

Conclusies

In de discussie rond de pedagogische opdracht van het onderwijs wordt de vraag gesteld hoe de school kan bijdragen aan sociale cohesie, in een samenleving die gekenmerkt wordt door individualisering, multiculturaliteit, snelle veranderingen en het ontbreken van vanzelfsprekende waarden. Hoe kunnen leerlingen worden voorbereid op het functioneren in een dergelijke samenleving? Ondanks alle aandacht voor de pedagogische opdracht van het onderwijs is onderzoek naar de realisatie ervan in de praktijk van het voortgezet onderwijs schaars. In dit artikel hebben we ons gericht op een afzonderlijk gedefinieerd 'sociaal domein' en hebben we gekeken naar projecten waarin het werken aan sociale competentie een speciale plaats inneemt. 'Sociale competentie' begrijpen we in het kader van de pedagogische opdracht als het geheel van kennis, vaardigheden en houdingen in het sociale domein dat iemand in staat stelt om te handelen in de samenleving. Het centraal stellen van het sociale domein en sociale competentie betekent niet dat we vinden dat de pedagogische opdracht van het onderwijs verwezen kan worden naar een apart domein waar het gaat om waarden en normen en sociale competentie, los van het 'cognitieve' leren op school. Wel denken we dat op plaatsen waar docenten, scholen en ontwikkelaars zich expliciet de vraag stellen wat sociale competentie is en hoe je eraan kunt werken, het begin van een didacticisering van de pedagogische opdracht zichtbaar wordt (zie ook Ten Dam, 1999).

Met behulp van zes casestudies hebben we een beeld gekregen van de manier waarop scholen werken aan het bevorderen van de sociale competentie van hun leerlingen. Dit is geen representatief beeld. Bovendien hebben we 'bijzondere' scholen onderzocht, in de zin dat het scholen zijn die expliciet aandacht schenken aan sociale competentie. Er kunnen dan ook geen conclusies worden getrokken over de manier waarop scholen vormgeven aan leerdoelen in dit domein. De methode van casestudies is gekozen omdat we het werken aan sociale competentie wilden bestuderen binnen de context van specifieke scholen, in relatie met de betekenisverlening en zingeving door docenten en andere betrokkenen. We beoogden op deze manier voorbeelden te geven van sociale competentie als onderwijsdoel, die aanzetten tot denken en nieuwe handelingsmogelijkheden laten zien. Door de onderlinge vergelijking van de verschillende casestudies aan de hand van de begrippen kennis-houdingen-vaardigheden, bijdrage aan sociale cohesie, identiteitsontwikkeling en kritisch burgerschap waren we evenwel in staat overeenkomsten en verschillen tussen de afzonderlijke cases te beschrijven en te analyseren.

De projecten waarvan in dit artikel verslag is gedaan, blijken zich te richten op verschillende aspecten van sociale competentie. Bij de projecten in het algemeen vormend onderwijs (Jong en Oud en Samen werken, samen zorgen) ligt de nadruk op de betekenis van veranderingen in de samenleving

voor de leerlingen en de bijdrage die ze daar zelf aan kunnen leveren. Het leerdoel is samen te vatten als het ontwikkelen van een reflexieve en veranderbare identiteit. De projecten richten zich - via het opbouwen van kennis en inzicht - daarbij vooral op houdingsdoelen. De vier projecten in het (individueel) voorbereidend beroeps- onderwijs zijn er voornamelijk op gericht de kansen van de leerlingen op school en in de samenleving te vergroten door te werken aan aspecten van sociale competentie die zij niet van huis uit hebben meegekregen, zoals zelfvertrouwen en sociale en communicatieve vaardigheden. Men richt zich daarbij op houdingsdoelen, maar vooral ook op vaardigheidsdoelen.

De verrichte casestudies laten zien hoe de schoolse invulling van 'werken aan sociale competentie' lijkt samen te hangen met de groep leerlingen waarop men zich richt. Op sommige scholen is de aanleiding om stil te staan bij de pedagogische taak van het onderwijs c.q. te werken aan de sociale competentie van leerlingen niet zozeer dat 'er geen vanzelfsprekende waarden meer zijn', maar eerder dat 'leerlingen de waarden en sociale vaardigheden die op school en in de samenleving vanzelfsprekend worden gevonden niet meer van huis uit meekrijgen'. Ook hebben deze leerlingen niet zozeer moeite met 'keuzen maken bij het vormgeven van de eigen identiteit', maar is hun probleem veel basaler: het ontbreekt hen aan voldoende zelfvertrouwen en zelfrespect. Vooral op (i)vbo-scholen kreeg werken aan sociale competentie eerder de functie van het bieden van een reddingsvest (een basis van zelfrespect en elementaire regels in de omgang met anderen) dan van een bijdrage aan de levenskunst van leerlingen (kritisch burgerschap en zeggenschap). Dit laatste kwamen we vooral op de scholen voor algemeen vormend onderwijs tegen.

Men zou uit deze analyse de conclusie kunnen trekken dat het onderwijs, in het kader van werken aan de sociale competentie van leerlingen - ook al is dit mede gericht op het bieden van kansen aan 'risicoleerlingen' - opnieuw niet ontkomt aan het reproduceren van maatschappelijke ongelijkheid. Er lijkt immers sprake te zijn van een tweedeling tussen de 'hogere' en 'lagere' schooltypen in de invulling die het werken aan sociale competentie krijgt. De verrichte casestudies geven echter ruimte voor een minder eendimensionale voorstelling van zaken. Vanuit onderwijssociologische optiek hebben verschillende auteurs er op gewezen dat de sociale en morele beïnvloeding door het onderwijs vooral plaatsvindt in het verborgen curriculum (bijv. Giroux & Purpel, 1983; Klaassen, 1996). Via de impliciete en onbewuste leerprocessen worden waarden en normen overgedragen en vindt sociale disciplinerende plaats, al dan niet langs de lijn van het verzet en de weerstand van leerlingen (Willis, 1977). Tegen de 'lessen' van het verborgen curriculum kunnen leerlingen zich echter nauwelijks verweren. De kracht van de casestudies is dat ze praktijken representeren van docenten en scholen die expliciet leerprocessen met betrekking tot sociale competentie nastreven. In alle projecten wordt getracht het bewustzijn van leerlingen te bevorderen van wat ze geleerd hebben en hoe (Ten Dam & Volman, 1999). Natuurlijk vindt ook op deze scholen burgerschapsvorming 'tussen de regels' plaats, maar de projecten kunnen de context vormen waarbinnen leerlingen en leraren leren om met elkaar van gedachten te wisselen over de 'social text' (Gordon, 1997) van het verborgen curriculum. Als we iets hebben geleerd van de jarenlange discussie over onderwijs en sociale ongelijkheid dan is het wel dat er een continue spanning bestaat tussen reproductie en emancipatie. In het licht van die dynamiek vinden we het weinig productief de gesignaleerde tweedeling in schooltypen als een onvermijdelijke uitkomst te beschouwen. Zinvoller is het te erkennen dat verschillende groepen leerlingen zich verschillend verhouden tot doelstellingen van sociale competentie, *zonder* daaraan direct conclusies te verbinden voor de

doelstellingen van werken aan sociale competentie, bijvoorbeeld de conclusie dat een doelstelling als 'kritisch en reflexief functioneren' teveel zou vragen van (i)vbo-leerlingen en maar voor een beperkte groep leerlingen is weggelegd. In de huidige samenleving is 'reflectie' voor iedereen een basisvaardigheid geworden (zie bijv. Blom, 1998). En juist vanuit het streven naar emancipatie zouden de benodigde competenties voor kritisch en actief burgerschap voor alle leerlingen in beeld moeten komen.

Wij pleiten dan ook voor een brede invulling van sociale competentie voor alle leerlingen. Een brede invulling van sociale competentie betreft niet alleen (i)vbo-leerlingen, maar eveneens avo-leerlingen. Zo is voor de meeste leerlingen op scholen voor algemeen vormend onderwijs het werken aan zelfvertrouwen en respect weliswaar minder nodig dan voor leerlingen in het voorbereidend beroepsonderwijs, maar dit doel blijft ook voor hen relevant. Hetzelfde geldt voor een in onze plurale en multiculturele samenleving onmisbare vaardigheid als 'van perspectief kunnen wisselen'.

Een tweedeling tussen schooltypen ondermijnt het uitgangspunt dat sociale competentie en kritisch burgerschap gemeenschappelijke doelstellingen zouden moeten zijn van het gehele voortgezet onderwijs. De vraag is dan niet óf maar *hoe* deze doelen voor alle leerlingen bereikbaar kunnen worden, bijvoorbeeld door er met verschillende groepen leerlingen op verschillende manieren aan te werken. Dit vraagt om nader onderzoek naar instructievormen die een brede invulling van sociale competentie voor alle leerlingen haalbaar kunnen maken.

Literatuur

Aronowitz, S. & Giroux, H. (1988). Schooling, culture and literacy in the age of broken dreams. *Harvard Educational Review*, 58, 172-194.

Bakker, K., Pannebakker, M. & Snijders, J. (Red.) (1999). *Kwetsbaar en competent. Sociale participatie van kwetsbare jeugd*. Utrecht: NIZW.

Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization*. Cambridge: Policy.

Biesta, G. (1998). Meer pedagogiek in de lerarenopleiding? *Velon. Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 19 (2), 69-74.

Blom, S. (1998). Van achterstandsbeleid naar segregatie. In F. Becker, W. van Hennekeler, B. Tromp & M. van Zuijlen (Red.), *Om de kwaliteit van het onderwijs* (pp. 64-90). Amsterdam: Uitgeverij De Arbeiderspers/Wiardi Beckman Stichting.

Bois-Reymond, M. du, Poel, Y. te & Ravesloot, J. (1998). *Jongeren en hun keuzes*. Bussum: Coutinho.

Dam, G.T.M. ten & Volman, M.L.L. (1998). Care for citizenship. An analysis of the debate on the subject Care. *Curriculum Inquiry*, 28 (2), 231-246.

Dam, G. ten & Volman, M. (1999). *Scholen voor sociale competentie. Een pedagogisch-didactische benadering*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.

Dam, G. ten (1999). *Pedagogisch geleerd*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.

Denzin, N. (1970). *The research act*. Chicago: Aldine.

Dietvorst, C. & Verhaege, J.P. (Red.) (1995). *De pedagogiek terug naar de school*. Assen: Van Gorcum.

Giroux, H. & Purpel, D. (1983). *The hidden curriculum and moral education*. Berkeley California: McCutchan.

Gordon, D. (1997). Hidden curriculum. In L.J. Saha (Ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (pp.484-487). New York: Pergamon.

Heyting, G.F. & Meijnen, G.W. (1997). Sociale integratie: omstreden in theorie en praktijk. In G.W. Meijnen (Red.), *Opvoeding, onderwijs en sociale integratie* (pp. 9-31). Groningen: WoltersNoordhoff.

Janesick, V.J. (1994). The dance of qualitative research design. Metaphor, methodolatry and meaning. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 209-219). Thousands Oaks etc.: Sage.

Klaassen, C. (1996). Education and citizenship in a post-welfare state. *Curriculum*, 17 (2), 62-73.

Klaassen, C. (1998). De herontdekking van de pedagogische professionaliteit. *Velon*, 19 (2), 8-15.

Kelchtermans, G. (1994). Biographical methods in the study of teachers' professional development.

In I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press.

Kieviet, F.K. (1993). *Onderwijs en opvoeding. Enige kanttekeningen bij de zogenaamde pedagogische opdracht van het onderwijs*. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden (afscheidsschool).

Lynch, J. (1992). *Education for citizenship in a multicultural society*. London: Cassell.

Meijers, F., Wardekker, W. & Wesselingh, A. (1997). Onderwijsbeleid voor de 21e eeuw. *Comenius*, 17, 3-12.

Pels, T. (Red.) (1994). *Opvoeden in Chinese, Marokkaanse en Surinaams-Creoolse gezinnen*. Rotterdam: Instituut voor Sociologisch-Economisch onderzoek.

Proces Management Voortgezet Onderwijs (1998). *Kerndoelen basisvorming. Besluit kerndoelen en adviesrentabel basisvorming 1998-2003*. 's-Gravenhage: PMVO.

Sanden, J. van der, Spit, P. & Schouten, T. (1999). Algemene vaardigheden in de sector techniek van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs. In *Op de student gericht. Een bundel opstellen over leren en studeren, opgedragen aan prof. dr Len F.W. de Klerk* (pp. 37-50). Tilburg: TUP.

Schuyt, C.J.M. (1995). *Kwetsbare jongeren en hun toekomst*. Rijswijk: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.

Stake, R.E. (1994). Case Studies. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousands Oaks etc.: Sage.

Vedder, P. & Veugelers, W. (1999). *De pedagogische functie van het onderwijs. Waardenvormend onderwijs in een multiculturele en pluriforme samenleving*. Den Haag: NWO/PROO.

Vergeer, M. & Peetsma, T. (1997). *Kwetsbare jongeren en hun sociale vaardigheden. Een inventarisatie van trainingsprogramma's*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Vollebergh, W. (1999). Kwetsbare adolescenten en sociale competentie. In K. Bakker, M. Pannebakker & J. Sijnders (Red.), *Kwetsbaar en competent. Sociale participatie van kwetsbare jeugd* (pp. 37-54). Utrecht: NIZW.

Vos, E., Reehorst, E., Sibers Tjassens, F. & Simons, J. (1999). *Scenario's voor actief leren. Verhalend ontwerpen in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Wardekker, W. (1999). Criteria voor de kwaliteit van onderzoek. In B. Levering & P. Smeyers (Red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 50-67). Meppel: Boom.

Willis, P. (1977). *Learning to labour*. Aldershot: Gower.

Noten

[1] Zie voor de andere vragen Ten Dam & Volman, 1999.

[2] Dit betrof de projecten De Dichter en Samen werken samen zorgen.

[3] Dit was niet mogelijk bij de projecten De Dichter, Jong en Oud, en Samen werken, samen zorgen, aangezien deze projecten al waren afgerond ten tijde van het onderzoek.

[4] In twee van de cases.

[5] In twee van de cases.