

Sociale competentie in de multiculturele samenleving. Een beschouwing²

Geert ten Dam

Social competence in a multicultural society

This article considers social competence as an educational goal from the perspective of learning to participate in a multicultural society. It is argued that contemporary education does not prepare pupils adequately for citizenship. This applies to both advantaged and disadvantaged children from all ethnic groups. Pupils can be adequately prepared for participation in society by paying attention to their cognitive, social and moral development in a balanced, integrated way. The school provides a suitable context for doing this. In order to take advantage of their potential pedagogical space, however, schools must deal with the issue of multiculturalism and develop a broad perspective on social competence.

Trefwoorden: Onderwijsachterstand, identiteit, sociale competentie, multiculturele samenleving

Inleiding

'Sociaal is in', en 'individualiteit is uit', tenminste in het maatschappelijk debat over opvoeding. In allerlei toonaarden en op velerlei fronten wordt het probleem gesteld van de afkalvende sociale cohesie in Nederland. Hoe houden we onze diverse en vooral multiculturele samenleving bijeen? En in het bijzonder: hoe houden we specifieke groepen jongeren binnen boord? Met name dit laatste baart zorgen. Een voorbeeld: vrijdag 13 juli 2001 deed Trouw melding van het plan van de Utrechtse korpschef Vogelzang om Marokkaanse criminele jongeren verplicht en zonder tussenkomst van de rechter op te laten nemen in psychiatrische klinieken. Terwijl Leefbaar Utrecht het plan steunde, omdat het 'gewoon afgelopen moet zijn met het beroven van mensen, het openbreken van auto's en het bekogelen van bussen', veegde jeugdcriminologe Junger-Tas het plan van de tafel. De korpschef is begrijpelijkerwijs geobsedeerd door lastig gedrag, maar criminele Marokkaanse jongeren zijn niet psychisch gestoord. 'Ik denk eerder dat het rationeel gedrag is voor een groep die vroeg van school af gaat, geen diploma heeft en niet aan de bak komt'. En het PvdA raadslid Aydemir wijst op het topje van de ijsberg. 'Structurele tekortkomingen in onderwijs en werk woekeren door en kunnen in de toekomst veel grotere problemen veroorzaken'.

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

Correspondentieadres: ILO, Wibautstraat 4, 1091 GM Amsterdam.

Onder de noemer 'kwetsbare jongeren' sprak de socioloog Schuyt midden jaren negentig reeds zijn zorg uit over de ontstane tweedeling in de samenleving (Schuyt, 1995). Een groeiende groep jongeren 'mist de boot' doordat ze, als gevolg van ongunstige maatschappelijke omstandigheden, te weinig 'sociaal kapitaal' ontwikkelen om adequaat te participeren in de samenleving. Ook hij zocht destijds de oplossing in opvoeding en onderwijs. Een integraal jeugdbeleid moest de sociale binding van en met kwetsbare jongeren verbeteren: in het onderwijs meer aandacht voor conflicthantering en sociale vaardigheden, buiten het onderwijs spannende opvangmogelijkheden die jongeren 'boeien en binden'. Het advies van Schuyt is ter harte genomen. Aan trainingen voor sociale vaardigheden hebben we momenteel geen gebrek. De brede school rukt snel op. De sociale ontwikkeling van leerlingen maakt onderdeel uit van de kerndoelen van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. En sociale competentie is een centraal aandachtspunt van het huidige onderwijskansenbeleid (zie Ten Dam & Volman, 2001; Vedder & Klopogge, 2001).

Toch is er weinig reden tot genoegzaamheid. De samenleving vervult haar opvoedingstaak niet naar tevredenheid. Het gezin en de buurt geven kinderen te weinig ontwikkelingsmogelijkheden. Vooral kwetsbare jongeren betalen de prijs van weinig speelvoorzieningen in de buurt, volgebouwde sportvelden en toenemende criminaliteit (RMO, 2001). Vijftienvintig jaar onderwijsachterstandenbeleid heeft geen gelijke kansen bewerkstelligd; het aantal voortijdige schoolverlaters is nog steeds hoog. Maar niet alleen kansarme jongeren ontbreekt het aan de sociale competentie die nodig is om in onze democratische en multiculturele samenleving te participeren. Ik ontleen het volgende voorbeeld aan Leeman (2000): Gerold, van Surinaamse afkomst, is al regelmatig door een groepje Nederlandse autochtone jongeren geniepig gepest. De ruimte om te passeren in het trappenhuis werd bijvoorbeeld voor hem ingeperkt. Gerold heeft genoeg van dit verholde getreiter. Op het mededelingenbord hangt hij, samen met vrienden, een boodschap. De strekking ervan is: 'Wacht maar. We pakken jullie na school'. Op school heerst de officiële regel dat openlijk dreigen met geweld niet mag. Gerold wordt bestraft. Zijn treiteraars ontspringen de dans. Sociale competentie is hier ook het sociaal invoelingsvermogen, van mede-leerlingen en leerkrachten, om diverse signaleren van onbehagen en onveiligheid te horen en daarop te reageren.

In dit artikel richt ik me op de school te midden van andere opvoedingsschakels als het gaat om het leren participeren in de multiculturele samenleving. Samenhang in opvoeding is essentieel. Op het niveau van jongeren schuilt het belang van meer samenhang in het versterken van sociale binding; op het niveau van de samenleving in minder botsingen tussen heterogene opvoedingspatronen en daarmee in het vergroten van sociale cohesie. Scholen staan echter voor een buitengewoon lastige opgave. Ze hebben te maken met een toenemende diversiteit in opvoedingssituaties en verschillen ook zelf 'qua kleur'. Ongeacht de etnische afkomst van de leerlingen en de kleur van de school moet het onderwijs jongeren voorbereiden op het participeren in de multiculturele samenleving. Ik signaleer in dit artikel twee problemen. Allereerst bereidt het hedendaagse onderwijs jongeren niet adequaat voor op het participeren in de (multiculturele) samenleving. Dit geldt voor alle jongeren: kansarm en kansrijk, allochtoon en autochtoon. Scholen, 'wit', 'zwart' of 'gemengd', hebben een specifieke taak en verantwoordelijkheid in de opvoeding van jongeren ten opzichte van de andere partners, die ze onvoldoende waar maken. Ik wijt dit aan de manier waarop leren in scholen is georganiseerd en in het bijzonder aan de kunstmatige scheiding tussen de cognitieve en sociale ontwikkeling van leerlingen. Ten tweede is de recente

aandacht voor sociale competentie te eenzijdig gericht op kwetsbare, veelal allochtone, jongeren. Doordat het vergroten van de sociale vaardigheden van deze groep centraal staat, domineert het perspectief van de bestaande samenleving. In het streven naar sociale binding en sociale cohesie bewandelen we daarmee een te smal pad.

Van taalcompetentie naar sociale competentie

De aandacht in onderwijs voor kwetsbare kinderen is niet van vandaag of gisteren. Vanaf het eind van de jaren zestig is het probleem onderkend en aangepakt. Aanvankelijk met betrekking tot autochtone arbeiderskinderen. Later ging het ook om meisjes. En sinds de tachtiger jaren vormen allochtone kinderen de belangrijkste doelgroep, waarbij moet worden aangetekend dat ook dit voornamelijk kinderen van laag opgeleide ouders zijn. Het accent in de achterstandsbestrijding lag vanaf het begin van het onderwijsachterstandenbeleid op taal. Taalcompensatieprogramma's moesten arbeiderskinderen helpen 'schoolgeschikt' te worden. Evaluaties lieten echter zien dat deze programma's vrijwel geen effect sorteerden op de lange termijn (zie o.a. Kohnstamm, 1998). Zo breiden kinderen hun woordenschat wel uit, maar hun inhaalslag stagneert ook weer snel. De belangrijkste verklaring hiervoor luidde dat de school onvoldoende aansluit bij de buitenschoolse ervaringswereld van leerlingen waardoor het geleerde niet beklijft. Ook de jongste Rapportage Minderheden (2001) van het Sociaal Cultureel Planbureau laat zien dat leerlingen uit minderheden weliswaar beter zijn gaan presteren op school, maar dat dit vooral rekenen betreft. De taalprestaties zijn veel minder vooruit gegaan. Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse kinderen hebben aan het einde van het basisonderwijs nog een taalachterstand van ruim twee jaar.

In wezen worstelt het huidige onderwijskansenbeleid nog steeds met de kloof tussen de wereld van de school en de werelden daarbuiten. In een ontroerende tv-documentaire die ik vorig jaar zag kwam een Turks jongetje van een jaar of zes aan het woord. Hij ging met plezier naar school, vertelde hij, en Nederlands leren wilde hij graag. Alleen hij wist niet zo goed met wie hij buiten school Nederlands moest praten. Thuis werd Turks gepraat en Nederlandse vriendjes had hij niet. Het ontbrak dit kind kortom aan sociale, communicatieve situaties waarin hij 'al spelend' een taalcompetente deelnemer aan de Nederlandse samenleving kon worden. Die samenleving bleef voor hem gesloten. Een nieuwe generatie taalverwervingsprogramma's besteedt niet alleen aandacht aan technische taalvaardigheden, maar tevens aan sociale vaardigheden (bijv. samenwerken). In beleidskringen komt sociale competentie op de agenda.

Parallel aan de discussie over het bestrijden van onderwijsachterstanden, worden sinds een paar jaar kritische noten gekraakt over de manier waarop wij in Nederland onze kinderen opvoeden. In de vierde Humanitas-lezing analyseerde Karsten de afnemende betekenis van de buurt in het dagelijks leven van kinderen. Van haar is de term 'achterbankgeneratie', waarmee ze aangeeft dat '... ouders, in hun streven naar het beste voor hun kind, niet langer geneigd zijn de buurt als grens te beschouwen. Ze brengen hun kinderen naar de beste school, de leukste clubs, de origineelste vriendjes'. Met als gevolg dat de ruimte voor kinderen om zelfstandig het leven te exploreren, buiten het toezien oog van volwassenaan, evenredig afneemt. Het tragische is echter dat relatief veel kinderen die niet op de achterbank zitten op weg naar 'optimale ontwikkelingskansen en inspirerende contacten' en wel de buurt tot hun beschikking hebben, streetwise worden in een *onveilige* omgeving. Hetgeen natuurlijk evenmin bevorderend is

voor hun zelfbeeld en handelingsbekwaamheid. Het betreft hier relatief veel allochtone kinderen. De Winter en Kroneman (1998) interviewden jongens en meisjes uit achterstandswijken die lijden onder 'het gat in de opvoeding'. In de buurt wordt alleen naar hen geluisterd als ze rotzooi trappen, op school worden ze niet gezien. Ze moeten het zelf maar uitzoeken. Eerder stelde De Winter dat er in onze samenleving een gebrek is aan situaties waarin jongeren als vanzelfsprekend de kennis en vaardigheden kunnen oefenen die van burgers in een democratische samenleving worden verwacht. De school biedt kinderen geen gelegenheid om maatschappelijke verantwoordelijkheid te nemen. Het is 'opvoeding achter glas' (1998, p.53). Het onlangs verschenen advies van de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2001) pleit voor een aansprekende pedagogische infrastructuur, met steun en toezicht als steunpilaren. Burgers, instellingen en overheden moeten de opvoeding van jongeren weer als een gedeelde verantwoordelijkheid gaan zien. Een complicerende factor is echter de discontinuïteit in de totale opvoedingsinfrastructuur die in het bijzonder allochtone kinderen parten speelt. School, buurt en gezin zijn gescheiden werelden.

In dit tijdsbeeld ontwikkelen de brede scholen zich in snel tempo. De brede school tracht bruggen te slaan tussen de verschillende opvoedingsarrangementen. Er wordt met name beoogd het maatschappelijk isolement van de school te doorbreken. De mogelijkheid om deel te nemen aan een keur van *naschoolse* activiteiten wordt vooral van belang geacht voor kansarme kinderen. De brede school biedt hen de gelegenheid ervaringen op te doen op terreinen waarop ze zich meestal niet zo snel begeven en wil aldus bijdragen aan een brede ontwikkeling. Ook in dit verband valt de term sociale competentie. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen laat in samenwerking met het ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport een verkenning uitvoeren naar de mogelijkheden om de ontwikkeling van sociale competentie te stimuleren in het kader van de brede school (Van Oenen, 2001).

Sociale competentie als onderwijskansendoel

Het had maar een haar gescheeld of sociale competentie had een prominente plaats gekregen in het onderwijskansenbeleid. In de vorig jaar verschenen nota 'Aan de slag met onderwijskansen' van de staatssecretaris van OC&W werd voorgesteld om in het nieuwe landelijke beleidskader 2002-2006 'verbetering van sociale competentie' als belangrijke doelstelling van het gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid op te nemen, naast de ontwikkeling van taal. Het belang van aandacht voor sociale competentie werd onderbouwd met verschillende argumenten: het gebeurt sowieso, ouders vinden het belangrijk, de arbeidsmarkt vraagt erom, het kan geweld op straat voorkomen, het bevordert de veiligheid op school en 'goed' burgerschap in onze democratische rechtstaat. De hoop was vooral dat cognitieve en sociale onderwijsdoelen elkaar zouden versterken.

In de periode na het verschijnen van de nota heeft het Rijk met de vier grote steden convenanten gesloten om een aantal zorgvuldig geselecteerde onderwijskansenscholen in zowel het primair onderwijs als voortgezet onderwijs beter te ondersteunen. Het gaat om scholen met een hoog percentage allochtone leerlingen, de zogenaamde 1.90 scholen of zwarte scholen. Het uiteindelijke doel is het verbeteren van de leerprestaties van leerlingen op die scholen. Op dit moment is de tweede tranche in volle gang: door heel Nederland zijn scholen met 'achterstandsleerlingen' die onvoldoende 'scoren' (langs de meetlat van de onderwijsinspectie) bezig met het ontwikkelen van verbeterplannen.

De empirische bewijsvoering voor de veronderstelling dat sociale en cognitieve

ve onderwijsdoelen elkaar versterken is echter mager. Uit met name Amerikaans onderzoek komt naar voren dat onderwijs waarin aandacht wordt geschonken aan activiteiten gericht op de morele en sociale ontwikkeling van leerlingen, ook bevorderend is voor de cognitieve ontwikkeling en prestaties van leerlingen (bijv. Bryck, 1988; Freiberg 1996; Lewis, Schaps & Watson, 1996; Solomon, Watson, Battistich, Schaps & Delucchi, 1992). Veelal wordt echter niet gecontroleerd voor de achtergrondkenmerken van leerlingen. Dit lijkt wel nodig.³ Verder zijn er op het eerste gezicht tegenstrijdige onderzoeksresultaten die om opheldering vragen. Zo blijkt bijvoorbeeld uit het ene onderzoek dat de prestaties van leerlingen het hoogst zijn in die scholen waarin het creëren van een 'leefgemeenschap' wordt gecombineerd met 'academische druk', oftewel een omgeving die ook cognitief uitdagend en stimulerend is (Shouse, 1996). Ander onderzoek laat daarentegen zien dat 'de school als leefgemeenschap' niet alleen geen effect heeft op de leerprestaties van leerlingen, maar dat een over-accentuering van dit pedagogische aspect zelfs nadelig kan werken (Phillips, 1997). Tenslotte is het goed om in het oog te houden dat leerprestaties in dit type onderzoek veelal 'smal' gemeten worden, namelijk aan de hand van de prestaties in één enkel schoolvak, meestal wiskunde.

Er zijn weliswaar aanwijzingen uit onderzoek, vermoedens en vooral observaties in de onderwijspraktijk zelf, dat het werken aan sociale competentie 'er toe doet'. Maar een ondubbelzinnige relatie tussen het werken aan sociale competentie en de schoolloopbanen van leerlingen is nooit aangetoond. Dit is ook lastig, omdat sociale competentie geen eenduidig begrip is. En ook ontbreken meetinstrumenten waarmee scholen de vorderingen van hun leerlingen in 'sociale competentie' kunnen vaststellen. Met name dit laatste betekende een vroegtijdig einde voor sociale competentie als aparte doelstelling van het onderwijskansenbeleid. Met de hete adem van de Rekenkamer in de nek was de politiek niet bereid zoveel geld te investeren in een terrein waarover gemeenten en scholen geen verantwoording konden afleggen. Even onverwacht als sociale competentie de dominantie van 'taal, taal en nog eens taal' als panacee voor het bestrijden van onderwijsachterstanden had doorbroken, verdween het weer uit de frontlinie van het landelijk beleidskader. Tegelijkertijd bleef het op decentraal niveau (gemeenten en scholen) een belangrijk aandachtspunt.

Tweedeling

Sociale onderwijsdoelen zijn niet het exclusieve domein van onderwijskansenscholen. In de kerndoelen van het basisonderwijs zien we leergebiedoverstijgende doelen voor werkhouding, zelfbeeld en sociaal gedrag. Dat zijn componenten die we tegenwoordig samenvatten onder de noemer sociale competentie. In de toelichting op de wet- en regelgeving van het voortgezet onderwijs staan drie hoofdkenmerken van onderwijs geformuleerd: naast 'het centraal stellen van een actieve, zo zelfstandig mogelijk lerende leerling', en 'recht doen aan en benutten van verschillen tussen leerlingen', dient het onderwijs 'elke leerling een brede persoonlijke en maatschappelijke vorming te bieden' (PMVO, 1998). Die laatste doelstelling wordt onder andere uitgewerkt onder de noemer 'werken aan vakoverstijgende thema's'. Het gaat dan bijvoorbeeld om het leren kennen van en omgaan met eigen en andermans waarden en normen, of het leren functioneren als democratisch burger in een multiculturele samenleving. Ook internationaal is er aandacht voor sociale onderwijsdoelen. Zo wordt momenteel in Engeland 'citizenship' (burgerschap) ingevoerd als verplicht onderdeel van het hernieuwde nationale curriculum (Advisory Group on Citizenship, 1998).

Alhoewel sociale competentie een algemeen onderwijsdoel is, blijkt de inhoudelijke invulling gerelateerd aan schooltypen. Ten Dam en Volman (2000; 2002, in press) laten op basis van een casestudie-onderzoek zien dat de invulling die het 'werken aan sociale competentie' op verschillende scholen krijgt, samenhangt met de betreffende leerlingenpopulatie. Op de scholen voor voorbereidend beroepsonderwijs is de aanleiding om te werken aan de sociale competentie van leerlingen dat 'leerlingen de waarden en sociale vaardigheden die op school en in de Nederlandse samenleving vanzelfsprekend worden gevonden niet van huis uit meekrijgen'. Ook signaleren docenten bij deze leerlingen een gebrek aan zelfvertrouwen en zelfrespect. Werken aan sociale competentie heeft voornamelijk de functie van het bieden van een 'reddingsvest'. De leerlingen op de scholen voor algemeen vormend onderwijs wordt daarentegen geleerd kritisch te functioneren in de samenleving. Ze worden aangesproken als individuen die via de vormgeving van hun eigen leven een actieve bijdrage kunnen leveren aan het streven naar een moderne, multiculturele samenleving (sociale competentie als 'levenskunst').

Bovenstaande tweedeling voltrekt zich langs etnische lijnen. Terwijl leerlingen op de 'lagere', relatief 'zwarte' schooltypen vooral wordt geleerd zich te handhaven in de bestaande samenleving, leren de leerlingen in de 'hogere', relatief 'witte' schooltypen zich als kritische burgers te gedragen en aldus een bijdrage te leveren aan – de definitie van – een multiculturele samenleving. Maatschappelijke ongelijkheid wordt (opnieuw) doorgegeven: aanpassing voor de ene groep leerlingen, zeggenschap voor de andere groep.

Ik vat mijn betoog tot nu toe kort samen. De Nederlandse samenleving kampt in de waarneming van velen met een gebrek aan sociale cohesie. Er dreigt een tweedeling in de samenleving, met etnische concentratie in het onderwijs als teken aan de wand. In de analyses van het probleem wordt met een beschuldigende vinger naar opvoeding en onderwijs gewezen. Vijfentwintig jaar onderwijsachterstandenbeleid heeft te weinig opgeleverd. Voor de samenleving als geheel geldt dat er een opvoedingsvacuüm is ontstaan. Wie is er nou eigenlijk verantwoordelijk voor de opvoeding van kinderen? Waar leren kinderen verantwoording nemen voor hun omgeving? Ouders schieten tekort, de buurt schiet tekort en de school schiet tekort. Vooral kansarme, kwetsbare kinderen betalen hiervoor de prijs. Een oplossing wordt gezocht in het werken aan de sociale competentie van jongeren. 'Onderwijskansenscholen' gaan nadrukkelijker aandacht schenken aan de sociale vaardigheden van hun risico-leerlingen en aan thema's als veiligheid op school. Het kritische element van sociale competentie wordt ten onrechte gereserveerd voor de kansrijke, vaak 'witte', leerlingen.

'Zwarte' en 'witte' scholen hebben echter één ding gemeenschappelijk. Vrijwel alle scholen reserveren het werken aan de sociale competentie van leerlingen voor aparte projecten: anti-pestlessen, een interculturele lessenserie, een emancipatieproject, een training sociale vaardigheden, enzovoorts (zie Ten Dam & Volman, 2000). In dezelfde lijn wordt aan de brede school een speciale taak toebedacht ten aanzien van het bevorderen van de sociale competentie van kinderen. Ook hier gaat het om aparte projecten, om naschoolse activiteiten (zie Van Oenen, 2001). De bepleite aandacht voor sociale competentie beroert het reguliere (vak)onderwijs niet of nauwelijks. Het is zelfs de vraag of het overweldigende enthousiasme voor de brede school de aandacht niet weg haalt van het 'gewone onderwijs'. Het onderwijs zoals we dat sinds jaar en dag kennen en dat niet of nauwelijks verandert. Degenen die pleiten voor een brede school willen terecht meer afstemming en samenhang tussen de verschillende leerarrangementen van

onze samenleving. Maar in de discussie over de brede school wordt het specifieke karakter van die verschillende leerarrangementen niet benoemd en benut. Het buurtwerk is echter geen school en de school geen buurtwerk. De school heeft een eigen pedagogische ruimte, maar die moet ze wel benutten. Voor *alle* leerlingen.

De pedagogische ruimte van de school

Dat scholen een pedagogische taak hebben is een open deur. Wie is er immers voor onpedagogisch onderwijs? Ouders niet, beleidsmakers niet, de staatssecretaris niet, lerarenopleiders niet, en zeker leraren zelf niet. Toch is er minder eensgezindheid als we preciezer formuleren wat we onder de pedagogische taak van het onderwijs verstaan. In het begin van de jaren negentig stelde de toenmalige minister Ritzen het Platform Pedagogische Opdracht in. Hij beoogde daarmee meer aandacht te krijgen voor morele opvoeding in het onderwijs. De achtergrond is bekend. Als de school nu meer aandacht besteedt aan waarden en normen, zo was de gedachte, dan helpt ze het normatief verval te keren en steunt ze bovendien leerlingen in hun persoonlijke ontwikkeling. Dit is een smalle invulling van de pedagogische opdracht.

Er is ook een brede invulling. De werkgroep 'De pedagogische taak van het onderwijs' van de Nederlandse Vereniging van Pedagogen en Onderwijskundigen (NVO) en de Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON)⁴, stelt dat onderwijs per definitie waardenvormend is, of we dit nu leuk vinden of niet (Wardekker, Biesta & Miedema, 1998). 'Waarden en normen' vormen geen apart terrein waaraan leraren wel of geen aandacht kunnen besteden, al naargelang de eigen voorkeur. Juist in de vakken, in de manier waarop leraren en leerlingen met elkaar omgaan, wordt moreel opgevoed. Het cruciale probleem van onderwijs anno 2000 is niet het veronderstelde gebrek aan aandacht voor waarden en normen, maar het feit dat leerlingen niet adequaat wordt geleerd te participeren in onze (multiculturele) samenleving. Het onderwijs schiet daarmee tekort in zijn *kerntaak*.

Onderwijs dat zijn pedagogische taak naar behoren vervult, brengt sociaal competente leerlingen voort. Ook sociale competentie is geen extra doel dat boven op andere onderwijsdoelen als rekenen en taal komt. Sociale competentie is inherent verbonden aan alles wat het onderwijs zou moeten doen om leerlingen voor te bereiden op het participeren in de samenleving (Ten Dam & Volman, in press). Aan deze stelling ligt een visie op leren ten grondslag waarin leren wordt gezien als het steeds adequater kunnen participeren in de sociale en culturele praktijken die in een samenleving van belang worden geacht: van perifere deelnemer naar centrale deelnemer (Lave & Wenger, 1991; zie verder Ten Dam, Volman & Wardekker, in press). Leren is onlosmakelijk verbonden met identiteitsvorming. Een meer centrale deelnemer worden is niet alleen een kwestie van het verwerven van kennis en vaardigheden. Het impliceert ook het lid worden van een praktijkgemeenschap. Daarvoor moet de leerling zichzelf (gaan) zien als lid en vanuit die positie verantwoordelijkheid nemen voor zijn of haar eigen handelen (waaronder het gebruik van kennis en vaardigheden). Het leerproces impliceert aldus een verandering in de persoonlijke identiteit, in de manier waarop iemand zichzelf presenteert aan anderen en aan zichzelf (vgl. Holland, Lachicotte, Skinner & Cain, 1998; Wardekker & Meijers, in press).

Er zijn niet veel samenlevingen meer waarin dit leren 'door direct te participeren' nog in de volle breedte bestaat (vgl. De Haan, 1999). Onze samenleving is daarvoor te ingewikkeld geworden. De kennis en vaardigheden die leerlingen hier als burger nodig hebben, kunnen niet meer allemaal 'al doende' geleerd worden.

Veel kennis is onzichtbaar en het is vaak ook gewoon gevaarlijk om kinderen maar gelijk mee te laten doen vanuit de idee dat de praktijk het wel zal leren. Het leren 'voor later' is weggeorganiseerd, in scholen. Wat echter tevens is gebeurd, is dat in onze samenleving 'leren' van de weeromstuit helemaal los van culturele praktijken is georganiseerd. Kennis en vaardigheden worden op school doorgaans geïsoleerd geleerd, dat wil zeggen zonder dat er een relatie wordt gelegd met voor leerlingen herkenbare praktijken waarin die kennis en vaardigheden zouden kunnen functioneren. Voor leerlingen wordt het zo buitengewoon moeilijk gemaakt zich voor te stellen dat ze aan die praktijken kunnen (leren) deelnemen. Dit is (vaak) demotiverend, maar bovendien levert het leren van kennis en vaardigheden zo geen bijdrage aan identiteitsontwikkeling. Het blijven gescheiden terreinen. Natuurlijk worden er binnen scholen pogingen ondernomen en projecten op de rails gezet om 'de wereld' binnen de school te halen. Maar dit is eerder uitzondering dan regel.

In het onderwijssysteem zoals we dat vandaag de dag kennen, wordt het bevorderen van de sociale competentie van leerlingen als doel geformuleerd. Dat is beter dan helemaal niets. Maar sociale competentie is zo wel een aparte, extracurriculaire onderwijsdoelstelling, naast de reguliere cognitieve onderwijsdoelen. Kinderen leren rekenen in de rekenles, lezen en schrijven in de taallessen, zich sociaal vaardig te gedragen in een 'anti-pest project', anderen te respecten in een 'interculturele lessenserie', en meer zelfvertrouwen op te bouwen in de 'mentories'. Het is echter een misvatting om te veronderstellen dat de cognitieve ontwikkeling van leerlingen los staat van hun sociale en morele ontwikkeling. In een activiteit wordt gelijktijdig cognitieve en sociale bagage verworven. Een voorbeeld. Leerlingen leren op school bij het vak aardrijkskunde over de ruimtelijk ordening. Ze leren over de verstedelijking van de samenleving in de afgelopen decennia en als het even meezit leren ze ook wat dit heeft betekend voor de burger. Wat ze zelden leren is wat het betekent om – met gebruikmaking van alle voorhanden zijnde kennis - zelf medeverantwoordelijkheid te dragen voor de inrichting van de omgeving. Welke keuzen er zoal gemaakt (kunnen) worden. Welke belangen er in het spel zijn. Wat voor verschillende behoeften en wensen verschillende buurtbewoners hebben. En doordat leerlingen op school niet leren participeren en zich al doende breed kunnen ontwikkelen (noch in een vak, noch in de school als leefomgeving), wordt hun sociale en morele ontwikkeling tussen haakjes gezet. Tenminste, dat wordt verondersteld. 'Tussen de regels door' leren leerlingen echter dat de wereld niet van hen is, dat ze er geen verantwoording voor dragen. Dit wordt nog eens bevestigd door het feit dat leerlingen doorgaans geen enkele zeggenschap hebben over de inrichting van de school. De consequenties daarvan pogen we met aparte aandacht voor sociale competentie op te vangen.

Het gegeven dat 'leren' in onze samenleving grotendeels in scholen is georganiseerd maakt het niet alleen ingewikkeld om sociale competentie daar op een betekenisvolle en zinvolle manier te bevorderen. Het biedt óók een belangrijk voordeel. Het bijzondere van de pedagogische ruimte van de school is dat culturele praktijken 'op afstand zijn gezet'. Door deze afstand is de school als geen andere instantie in staat kinderen aan te zetten tot *reflectie*. Op school kunnen kinderen van een afstand kijken naar de wereld waarin ze leven en naar het eigen handelen daarin. Ze kunnen daar over praten met elkaar in de klas, verschillende perspectieven verkennen, enzovoorts, zonder dat direct de orde van de dag overheerst en er onmiddellijk consequenties zijn verbonden aan die verkenningen. In een dergelijk 'second generation apprenticeship system' worden de voordelen van leren door directe participatie in culturele praktijken gecombineerd

met die van afstand en reflectie (Wardekker, in preparation).

Het potentieel van de school is een helder begrensde ruimte tussen gezin, buurt en arbeid in. Een pedagogische ruimte die veel meer in open verbinding zou moeten staan met de samenleving, maar wel met een eigen karakteristiek: *afstand*. Afstand nemen en reflectie is nodig om niet alleen adequaat te leren participeren in een samenleving als de onze, maar die samenleving ook te kunnen *bekritisieren en veranderen*. Dit laatste is een wezenlijk aspect van sociale competentie. Niet alleen voor kansrijke scholen, maar juist ook voor kansarme scholen.

Multiculturele sociale competentie

Het verhaal lijkt rond. Verbreed de school. Niet (alleen) door er allerlei voorzieningen omheen te organiseren, maar bovenal door het leren in de klas en in de vakken te situeren in het licht van het participeren van leerlingen in de samenleving - nu en later - in plaats van als doel op zichzelf. Richt de aandacht op een brede invulling van sociale competentie. De pedagogische ruimte van de school biedt bijzondere mogelijkheden voor kritische reflectie. 'Participatie' is zowel het doel dat we met onderwijs nastreven als een na te streven werkwijze. Doordat leerlingen met elkaar deelnemen aan werkelijke of gesimuleerde praktijksituaties wordt gelijktijdig hun cognitieve, sociale en morele ontwikkeling gestimuleerd. Dit is winst voor alle leerlingen: kansarm en kansrijk, allochtoon en autochtoon. Zeker waar het gaat om leren participeren in de multiculturele samenleving genieten etnisch gemengde scholen de voorkeur.

Het verhaal is echter niet rond. Allereerst blijkt in de praktijk het idee van gezamenlijke participatie in het leerproces nog wel eens vast te lopen. De in multicultureel opzicht diverse klas is niet zomaar de rijke heterogene leergemeenschap waarin leerlingen van elkaars ervaringen, gewoonten, opvattingen en waarden leren, als wel wordt verondersteld (bijv. Brown & Campione, 1990). Waar respect als vanzelf groeit. De multiculturele klas levert niet alleen meerwaarde op, maar ook blokkades. De zo gewenste dialoog is niet machtsvrij. Sommige woorden tellen zwaarder dan andere, sommige interpretaties zijn gewoner dan andere. Waar participatie voor de een stimulerend is, levert het voor de ander frustraties op. Waarom zou je als Marokkaanse jongen eigenlijk deelnemen aan een gemeenschap die je geen of in ieder geval te weinig positieve identificatiemogelijkheden biedt? Non-participatie is voor sommige groepen leerlingen een normale bescherming tegen het ontwikkelen van een negatief zelfbeeld. Ten tweede zijn de praktijksituaties zelf die we de school binnen (willen) halen om te leren, niet universeel, voor iedereen even geldig en waardevol. Ze maken immers deel uit van de Nederlandse samenleving. We kennen dit probleem van de discussie over meisjes en onderwijs. Met Techniek en ICT halen we 'mannelijke' culturen binnen (Volman, 1997; Volman & Ten Dam, 1998). Daarmee is niet gezegd dat we de school moeten sluiten voor de buitenwereld, maar blindelings koersen op het paradigma van participatie en praktijk-nabij leren is evenmin een oplossing.

In een onlangs verschenen WRR-studie legt Ruben Gowrincharn (2001) de vinger op de zere plek. Hij geeft scherp aan hoe eendimensionaal het Nederlandse streven naar sociale cohesie, participatie en integratie is. Het geldende perspectief en de normen van de ontvangende samenleving domineren. Allochtonen worden gedefinieerd in termen van afwijkingen van een 'Hollands mensbeeld', met als trefwoorden individualisme, arbeidsethos, economische zelfstandigheid en beheersing van de Nederlandse taal. Dit is beledigend en nodigt bepaald niet uit tot deelname. Dezelfde maatschappij die participatie zo hoog in het vaandel draagt, werkt de actieve deelname van grote groepen burgers dus tegen. Maar

tegelijktijd is niet-participeren geen alternatief. Zonder de participatie van allochtonen en andere 'afwijkende groepen', ontwikkelt de samenleving zich niet in de richting van een multiculturele samenleving. En ook vanuit pedagogisch - Deweyans - perspectief, is participatie het voertuig voor de persoonlijke ontwikkeling van mensen. Onderwijs dat leerlingen wil leren functioneren als democratisch burger in een multiculturele samenleving moet ruimte en openheid bieden aan alle leerlingen om deel te (willen) nemen. Dit veronderstelt meer samenhang in maatschappelijke opvoeding tussen de verschillende actoren: scholen, gezinnen, buurten. Scholen moeten in dat opzicht hun deuren openen. Niet om 'meer van hetzelfde te worden'. Maar om een variëteit aan mensbeelden en culturele codes op te nemen in hun pedagogische ruimte. Scholen die zo hun opvoedingsverantwoordelijkheid waar maken, leveren een eigen, substantiële bijdrage aan de sociale competentie van jongeren.

Sociale competentie als nieuwe onderwijsdoelstelling kan niet om de multiculturele samenleving heen. Het is immers bij uitstek een normatief begrip. Zo zijn de sociale vaardigheden waar bij kwetsbare leerlingen aan wordt gewerkt, de vaardigheden die nodig zijn om in de bestaande samenleving op een acceptabele, prettig geachte manier uit de voeten te kunnen. Ook hier speelt in- en uitsluiting een rol. Dat 'diegene aankijken waartegen je praat' geen universele beleefdheidsnorm is maar een culturele norm, dringt langzaam door. Van andere normen herkennen alleen die groepen de culturele vooringenomenheid die zich onbehagelijk of uitgesloten voelen. Ook het kritische aspect van sociale competentie is niet cultuurloos. Argumenteren, openlijk van mening verschillen met, afzetten tegen, individuele keuzen..., zijn elementen van de 'moderne westerse samenleving'. Dit doet niets af aan het belang van een kritische dialoog. Maar als we sociale competentie in het onderwijs voor alle jongeren breed willen invullen, is de eerste stap de erkenning dat er verschillende codes bestaan. Dit komt de kwaliteit van de dialoog ten goede, ongeacht de uitkomst.

Multiculturele sociale competentie staat nog in de kinderschoenen. Dit geldt zowel voor de groep Marokkaanse jongeren uit de inleiding van dit artikel, als voor de Nederlandse, autochtone leerlingen en leerkrachten die ongevoelig zijn voor de signalen van discriminatie en uitsluiting. Een minimale eis voor het formuleren van de doelen die scholen ten aanzien van sociale competentie zouden moeten nastreven, is dat verschillende groepen allochtonen actiever betrokken worden bij beleid, onderwijs en onderwijsonderzoek dan tot nu toe het geval is.

Hét argument voor met name VVD en CDA om sociale competentie als belangrijkste doelstelling naast taal, weer uit het landelijk kader voor het gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid te halen, was het probleem van de meetbaarheid. Niet aan beginnen, zo werd betoogd, als gemeenten en scholen hun investeringen niet kunnen verantwoorden. Met verantwoorden is niets mis, maar laten we dan zodanige meetinstrumenten voor sociale competentie ontwikkelen, dat niet bij voorbaat alleen allochtone leerlingen als sociaal zwak en incompetent worden beoordeeld.

Noten

1. Dit is het tweede artikel in de serie *De kleur van de school*. De inleiding op de serie is gepubliceerd in *Pedagogiek*, 21, pp. 259-273, en het eerste artikel in *Pedagogiek*, 21, pp.359-371.
2. Dit artikel is een bewerking van de Nationale Jeugdlezing, georganiseerd door Humanitas en Trouw, die ik op 14 november 2001 in Amsterdam heb gehouden.
3. Als het gaat om de relatie tussen de klas/school als leefgemeenschap en leerprestaties van verschillende groepen leerlingen op scholen die participeren in het Child Development Project,

blijkt deze te verdwijnen als gecontroleerd wordt voor SES (Battistich e.a., 1997, p.149).

4. Op dit moment participeren de volgende personen in de zogeheten kerngroep: Nolleke Bekker-Ketelaars, Geert ten Dam, Bert Erades, Clementine Jacobs-Evers, Siebren Miedema, Kees Nagtegaal, Wiel Veugeliers, Wim Wardekker en Gerard Willems.

Literatuur

- Advisory Group on Citizenship (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32 (3), 137-151.
- Brown, A.L., & Campione, J.C. (1990). Communities of learning and thinking. *Human Development*, 21, 108-125.
- Bryk, A. (1988). Musings on the moral life of schools. *American Journal of Education*, 96, 256-290.
- Dam, G. ten, & Volman, M. (2000). Sociale competentie: reddingsvest en levenskunst. Over de pedagogische opdracht in de praktijk. *Pedagogiek*, 20 (2), 112-127.
- Dam, G. ten, & Volman, M. (2001). Meer kansen met sociale competentie. *Vernieuwing*, 60 (3/4), 29-32.
- Dam, G. ten, & Volman, M. (in press). Life jacket and art of living. Social competency and the reproduction of inequality in education. *Curriculum Inquiry*.
- Dam, G. ten, Volman, M., & Wardekker, W. (in press). Making sense through participation: social differences in learning and identity development. In J. van der Linden & P. Renshaw (Eds.), *Dialogic learning*. Dordrecht: Kluwer.
- Freiberg, J. H. (1996). From tourists to citizens in the classroom *Educational Leadership*, 54 (1), 32-36.
- Gowrincharn, R. (2001). *In- en uitsluiting in Nederland. Een overzicht van empirische bevindingen*. Den Haag: WRR.
- Haan, M., de (1999). *Learning as cultural practice. How children learn in a Mexican Mazahua community. A study on culture and learning*. Amsterdam: Thela Thesis.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kohnstamm, G.A. (1998). Dertig jaar onderzoek naar effecten van pogingen de cognitieve ontwikkeling van jonge kinderen te stimuleren. In: G.W. Meijnen (Red.), *Opvoeding, onderwijs en sociale integratie* (pp. 145-163). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Leeman, Y. (2000). Schoolklimaat in multi-etnisch voortgezet onderwijs. In *Vlaams/Nederlandse conferentie. Intercultureel onderwijs (ICO). Nederlands als tweede taal (NT2). Reader* (pp. 25-31). Antwerpen.
- Lewis, C., Schaps, E., & Watson, M. (1996). The caring classroom's academic edge. *Educational Leadership*, 54 (1), 16-21.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2000). *Aan de slag met onderwijskansen*. Zoetermeer: Ministerie van OC&W.
- Oenen, S. van (2001). *Sociale competentie en de brede school*. Utrecht: NIZW.
- Oers, B. van, & Wardekker, W. (1997). De cultuurhistorische school in de pedagogiek. In S. Miedema (Red.), *Pedagogiek in meervoud*. Vijfde herziene druk (pp. 171-213). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Phillips, M. (1997). What makes schools effective? A comparison of the relationships of communitarian climate and academic climate to mathematics achievement and attendance during middle school. *American Educational Research Journal*, 34, 633-662.

- Pols, W. (2001). Voorbij de pedagogiek van de regel. Over de pedagogische opdracht van het onderwijs. *Pedagogiek*, 21 (3), p. 195-199.
- Proces Management Voortgezet Onderwijs (1998). *Kerdoelen basisvorming. Besluit kerndoelen en adviesrentabel basisvorming 1998-2003*. 's Gravenhage: PMVO.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2001). *Aansprekend opvoeden. Balanceren tussen steun en toezicht. Advies 18*. Den Haag: RMO.
- Schuyt, C.J.M. (1995). *Kwetsbare jongeren en hun toekomst*. Rijswijk: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.
- Shouse, R. C. (1996). Academic press and sense of community: Conflict, congruence, and implications for student achievement. *Social Psychology of Education*, 1, 47-68.
- Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., & Delucchi, K. (1992). Creating a caring community: Educational practices that promotes children's prosocial development. In F.K. Oser, A. Dick, & J.-L. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching: The new synthesis* (pp. 383-396). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tesser, P.T.M. et al. (2001). *Rapportage Minderheden 2001*. Den Haag: SCP.
- Vedder, P., & Klopogge, J. (2001). *Onderwijskansen op tafel. Het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstand*. Den Haag: PMPO.
- Volman, M. (1997). Gender-related effects of computer and information literacy education. *Journal of Curriculum Studies*, 29 (3), 315-328.
- Volman, M., & Dam, G. T. M. ten (1998). Equal but different: contradictions in the development of gender identity in the nineties. *British Journal of Sociology of Education*, 19 (4), 529-545.
- Wardekker, W., Biesta, G., & Miedema, S. (1998). Heeft de school een pedagogische opdracht? In N. de Bekker-Ketelaars, S. Miedema & W. Wardekker (Red.), *Vormende lerarenopleidingen* (pp.11-21). Utrecht: Uitgeverij SWP.
- Wardekker, W., & Meijers, F. (in press). School as a site for students' identity constitution. *Human Development*.
- Wardekker, W. (in preparation). Curriculum as vision. In D. Wolker, J. Terwel & E. Roelofs (Eds.), *Curriculum: multiple perspectives*. Nova.
- Winter, M. de (1998). De leerling als actieve participant in school-pedagogische kwesties. In N. de Bekker-Ketelaars, S. Miedema & W. Wardekker (Red.), *Vormende lerarenopleidingen* (pp.47-57) Utrecht: Uitgeverij SWP.
- Winter, M. de, & Kroneman, M. (1998). *Jeugdig gezinsbeleid. Visies van jongeren op het gezin, de opvoeding en het gezinsbeleid en wat de overheid daarmee zou kunnen doen*. Rijswijk: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.