

IJsbrand Jepma

G. ten Dam, M. Volman, K. Westerbeek, P. Wolfgram & G. Ledoux, m.m.v. J. Peschar, *Sociale competentie langs de meetlat. Het evalueren en meten van sociale competentie*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden, 2003. 222 blz., € 20,00.

Dat de functie van de school verder reikt dan louter het bevorderen van de cognitieve prestaties bij leerlingen, zal vrijwel niemand durven te ontkennen. Niemand zal echter ruitelijk durven te beweren dat de school volledig verantwoordelijk is voor de totale ontwikkeling op cognitief, psychomotorisch en sociaal gebied. Sinds onderwijs bestaat, is er een spanningsveld wat betreft de rolverdeling van de school en de ouders in relatie tot onderwijs en opvoeding. In dit verband zijn globaal twee verschillende scholen te onderscheiden. Gechargeerd gesteld staan onderwijskundigen een schoolvormingideaal voor waarbij de nadruk ligt op de 'harde', cognitieve zaak. Het draait om lezen, spelling, schrijven, taal en rekenen, waarmee leerlingen greep krijgen op het complete vormingsaanbod. Pedagogen willen de taakopvatting van de school soms ruimer definiëren: aan de 'zachte' ontwikkelingskant zal eveneens een bijdrage geleverd dienen te worden. Scholen en hun leerkrachten hebben behalve een onderwijstaak ook een opvoedende taak.

In *Sociale competentie langs de meetlat* gaan de auteurs echter aan dit klassieke discours voorbij. Voor hen staat het klaarblijkelijk buiten kijf dat het stimuleren van maatschappelijk gewenst sociaal gedrag een kerntaak is van scholen voor basis- en voortgezet onderwijs. Maar voordat het zover is, zal nog een lange weg bewandeld moeten worden. Tot dusver ontbreekt het aan een heldere definitie van het begrip 'sociale competentie', zo stellen de onderzoekers. Voorts is onbekend wat voor instrumenten op de markt zijn om de sociale competenties bij leerlingen te meten.

Dit verklaart ook dat er voor de periode 2002-2006 van het Gemeentelijk Onderwijsachterstandenbeleid geen doelstellingen over zijn geformuleerd. Voor het opvolgende onderwijskansenbeleidskader wordt dit echter onmisbaar geacht. Vooral kinderen uit gedepriveerde milieus hebben baat bij een verbreding en verdieping van hun sociale competenties. Impliciet wordt beargumenteerd dat minder cultuurdragende gezinnen nogal eens steken laten vallen in het bijbrengen van geciviliseerd gedrag. Mooi meegenomen is dat scholen via de sociale competentiebevordering de onderwijsprestaties van leerlingen naar een hoger niveau kunnen brengen.

In het boek staan drie vragen centraal: (1) "[W]elke elementen kunnen aan het brede begrip 'sociale competentie' worden onderscheiden?", (2) "[W]elke meetinstrumenten zijn beschikbaar voor de onderscheiden elementen van soci-

ale competentie?" en (3) "[W]elke (typen) instrumenten ontbreken om sociale competentie in brede zin te meten?" Een indrukwekkende beschrijving van internationale en nationale literatuurbevindingen levert op dat 'sociale competentie' een meerdimensionaal begrip is. In een dimensiematrix worden vanuit een ontwikkelingspsychologisch perspectief een intra- en een interpersoonlijke dimensie onderscheiden. Daaraan is een maatschappelijke dimensie vanuit het perspectief van sociale participatie en burgerschap toegevoegd. Daarbinnen wordt vervolgens onderscheid gemaakt tussen attitudes, kennis, reflectie en vaardigheden. Resultaat is een dimensieveld met twaalf cellen. Voorbeeld van een maatschappelijke reflectie is: "inzicht hebben in de sociale structuur van de samenleving." Alhoewel door de studie heen de indruk wordt gewekt dat sociale competenties vakoverstijgend zijn, blijkt dat die nauw met de vakken van het schoolcurriculum verweven zijn. De genoemde competentie mistaait niet als doelstelling van een geschiedenisles, waarin vanuit historisch perspectief de macht- en statusverdeling in hiërarchisch opgebouwde samenlevingen wordt behandeld.

Op basis van de theoretische begripsanalyse inventariseren de onderzoekers daarna de instrumenten van Nederlandse en niet-Nederlandse bodem waarmee sociale competenties kunnen worden gemeten. Deze instrumenten zijn beoordeeld op criteria van inhoudelijke aard (zoals "Voor welke leeftijdsgroep is het instrument geschikt?"), methodologische aard (zoals "Heeft het instrument last van culturele bias?") en praktische aard (zoals "Is het instrument eenvoudig af te nemen?").

Omdat observatie-instrumenten, die door gekwalificeerde gedragsdeskundigen afgenomen moeten worden, tijd- en geldrovend zijn, zijn deze voorshands buitengesloten. De conclusie luidt dat er momenteel geen instrument is waarmee de sociale competenties van leerlingen adequaat gemeten kan worden.

De auteurs stippen aan dat het vraagstuk van sociale competenties ingewikkeld is. In het formuleren van sociale competenties klinkt door wat de ontwikkelde klasse wenselijk vindt. Er is sprake van een normatieve, pedagogische lading. Bovendien zijn sociale competenties leeftijdsgebonden. Kleuters en pubers hebben verschillende sociale competenties nodig, omdat ze zich in wezenlijk andere sociale situaties bevinden. Daar komt nog bij dat sociale competenties contextgebonden zijn. Bij het bestellen van brood bij de bakker wordt een beroep gedaan op andersoortige kennis, vaardigheden en houdingen dan bij ruzie op het schoolplein. Last but not least zien de auteurs zich bij het meten met allerlei problemen geconfronteerd. Alles afwegende trekken zij de conclusie dat beoordelingen van leerkrachten de minst slechte evaluatiemethode is, ofschoon waakzaamheid geboden is voor de invloeden die een objectief leerlingenbeeld vertroebelen.

De studie past naadloos in het huidige denkklimaat. Leerlingen wordt in toenemende mate verweten niet vaardig te zijn in sociaal aangepast gedrag. Geweld tussen leerlingen onderling, maar ook tussen leerlingen en leerkrachten, lijkt toe te nemen. Ook in het publieke domein wordt in toenemende mate

a- en antisociaal gedrag waargenomen. Nogal wat kinderen en jongeren hebben aan waarden en gedragsnormen geen boodschap, zo verzuchten velen. Het plaatsen van sociale competenties op de onderwijsagenda kan deze neerwaartse tendens doorbreken, zo houden de optimistisch gestemde onderwijskundigen en pedagogen ons voor.

De studie vertoont eveneens elementen van de ideeën die schuilgaan achter het Amerikaanse 'competentiedenken', waarmee het onderwijs thans overspoeld wordt. De redeneerlijn loopt ongeveer als volgt. Pas wanneer we een begrip in concreet en meetbaar gedrag kunnen vastleggen, verdient het een formele beleidsstatus. Wanneer we doelen in termen van competenties op leerlingniveau formuleren, is meten mogelijk. Wat gemeten kan worden, kan de onderwijspolitiek vervolgens inzetten om scholen op af te rekenen. Wat daaronder precies wordt verstaan, blijft vaak ongewis. In de praktijk zal het vermoedelijk niet veel verder gaan dan scholen confronteren met de mogelijke effecten van hun pedagogische benadering, in de hoop dat die verbeterpaden uitstippelen.

De onderzoekers zouden op dit punt kritischer kunnen zijn. Kijkend naar de toegevoegde waarde van scholen en leerkrachten in relatie tot de cognitieve opbrengsten, kunnen we bijna niet anders stellen dan dat deze tamelijk bescheiden en instabiel is. Of wij het willen of niet: de impact van het thuismilieu is groter dan die van het schoolmilieu. De meerwaarde in sociale competenties zal bij onderzoek nog kleiner zijn. Gedragsmanifestaties vinden hun diepere wortels in complexe interacties tussen genetische en omgevingsfactoren. Daarin nemen gezin en familie een beslissende rol, maar ook de vrienden, de media- en straatcultuur laten hun invloed gelden. Scholen en hun functionarissen gaan afrekenen op de nettobijdrage aan sociale competenties bij leerlingen is dus een precaire aangelegenheid en wellicht zelfs af te raden, temeer daar de voorgestelde meetmethode ontoereikend is.

Als de sociale competenties van leerlingen via leerkrachtbeoordelingen worden vastgesteld en scholen moeten laten zien wat ze met de kinderen op dat gebied bereiken, is de verleiding vrijwel niet te weerstaan een gunstig oordeel te vellen. Als scholen mede op basis van sociale competentieniveaus bij leerlingen onderwijskansengelden toegekend zouden krijgen, kan juist het tegenovergestelde verwacht worden.

Wanneer de onderwijsgemeenschap veel waarde hecht aan sociale competenties, moet dat ook blijken uit de middelen die ze wil vrijmaken voor de organisatorisch-technische kant van het verhaal. Zolang de Citogroep geen overheidsopdracht heeft tot de constructie en systematische meting van sociale competenties en de Onderwijsinspectie niet jaarlijks rapporteert over de sociale competentieopbrengsten van scholen, hoeft het onderwijs niet wakker te liggen van de dreigende connotatie die uitgaat van het 'afrekenen' – iets waartoe de onderzoekers lijken aan te zetten. Toch is met de besproken studie het opnemen van doelstellingen over sociale competenties in het toekomstige onderwijskansbeleid dichterbij gekomen. Over de meting ervan zal echter nog grondig nagedacht moeten worden.