

# WRR

WETENSCHAPPELIJKE RAAD VOOR HET REGERINGSBELEID

## **OPVOEDING, ONDERWIJS EN JEUGDBELEID IN HET ALGEMEEN BELANG**

**DE NOODZAAK VAN EEN  
DEMOCRATISCH-PEDAGOGISCH  
OFFENSIEF**

*M. de Winter*

---

**WEBPUBLICATIE NR 1**

Den Haag, oktober 2004

Dit essay is het resultaat van een opdracht die aan professor De Winter is verstrekt in het kader van een WRR-verkenning over de positie en de toekomst van de Nederlandse jeugd, in verband met de vergrijzing en het ontstaan van een kennis-economie. De inhoud van dit essay is voor de verantwoordelijkheid van de auteur. Het rapport van de WRR zal volgens plan in februari/maart 2005 verschijnen.

## INTRODUCTIE

In dit essay ontwikkel ik de stelling dat het algemeen belang als doel van opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid teveel uit het oog is verloren, omdat het individuele belang een steeds hogere prioriteit heeft gekregen. In het hedendaagse socialisatieproces staan de ontwikkelingsmogelijkheden en rechten van het individu centraal; soms prevaleren belangen van de familie of de eigen (religieuze) groepering. Socialisatie, beschouwd vanuit het algemeen belang, weerspreekt ten genen dele het belang van de persoon of groep, maar accentueert de verantwoordelijkheden en de verplichtingen die noodzakelijk zijn voor een geordende, humane en rechtvaardige samenleving.

Hernieuwde aandacht voor dat algemeen belang - gedefinieerd in termen van de democratische rechtsstaat en democratische omgangsvormen - als richtsnoer voor publieke én private socialisatie, is dringend noodzakelijk, juist in een tijd van groeiende nadruk op het eigenbelang, van desinteresse in de publieke zaak, van toenemende pluriformiteit, afnemende sociale cohesie en oprukkend fundamentalisme. Sterker geformuleerd: de democratie is het aan toekomstige burgers (en dus aan zichzelf) verschuldigd om alle mogelijke en toelaatbare pedagogische middelen in te zetten ter reproductie, cultivering en koestering van haar grondbeginselen en uitingsvormen. Democratieopvoeding is zo niet langer slechts een kwestie van persoonlijke pedagogische keuzes, maar tevens een urgente pedagogische verantwoordelijkheid van de samenleving, ten behoeve van het algemeen belang.

3

Bijkomend, maar aanzienlijk voordeel van zo'n democratisch opvoedingsperspectief is dat de opvoeding en socialisatie vanuit de verschillende domeinen (bijv. gezin, school, buurt, media) daarmee beter op elkaar afgestemd kunnen worden. Eén van de belangrijkste redenen voor blijvende verkokering in de jeugdzorg en het jeugdbeleid is dat er geen common ground is, anders dan het voor elk kind weer andere 'belang van het kind'. Datzelfde geldt bijvoorbeeld voor de frequente communicatieproblemen die zich tussen ouders en scholen voordoen. Om de veel beleden continuïteit in opvoeding, onderwijs en socialisatie te versterken is een breed gedragen en samenhangend opvoedingsperspectief nodig. In het essay wil ik ook laten zien dat een hogere prioriteit voor het algemeen belang tot andere keuzes leidt, bijvoorbeeld waar het gaat om de invulling van opvoedingsondersteuning, onderwijsvrijheid en jeugdbeleid.

Misschien is het overbodig om te zeggen, maar ik ben een verklaarde tegenstander van staatsopvoeding. Zoals ik ook tegenstander ben van een opvoedingsideologie waarin de absolute hegemonie over de opvoeding aan de ouders wordt toegekend. Het gaat mij hier om het onderstrepen van een gemeenschappelijk belang van alle - of althans zoveel mogelijk - burgers. Dat algemeen belang noem ik democratie.



## INHOUDSOPGAVE

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Introductie</b>   | <b>3</b>  |
| <b>Samenvatting en aanbevelingen: een democratisch-pedagogisch offensief in tien hoofdlijnen</b> | <b>7</b>  |
| <b>1 Socialisatie in welk belang?</b>  | <b>11</b> |
| <b>2 Begrensd individualisering en het democratisch tekort</b>                                   | <b>15</b> |
| <b>3 Democratie op drijfzand</b>   | <b>19</b> |
| 3.1 De noodzaak van het democratieperspectief  | 19        |
| 3.2 'Democrats are made, not born'   | 20        |
| 3.3 Democratisch paradox   | 21        |
| 3.4 Probleemgedrag en democratisch tekort  | 22        |
| <b>4 Moraliseren of democratiseren</b>   | <b>25</b> |
| 4.1 Moraliseren  | 25        |
| 4.2 Democratisering  | 27        |
| <b>5 Casus antisemitisme op school: een lesje democratie?</b>                                    | <b>31</b> |
| <b>6 Wie socialiseert de toekomstige democraten?</b>   | <b>37</b> |
| 6.1 Toelichting  | 37        |
| 6.2 Gezinsopvoeding en democratie  | 39        |
| 6.3 Democratie en ouderschapseducatie?   | 42        |
| <b>7 School, burgerschap en democratie</b>   | <b>45</b> |
| 7.1 De tombola van burgerschapsvorming   | 45        |
| 7.2 Democratie-educatie als longitudinale kerntaak   | 48        |
| <b>8 Jeugdbeleid en democratie</b>   | <b>55</b> |
| 8.1 Toelichting  | 55        |
| 8.2 Jeugdparticipatie als democratisch leerproces  | 55        |
| 8.3 Voorwaarden in de omgeving   | 57        |
| 8.4 Jeugdbeleid met een democratische missie: socialisatiebeleid                                 | 58        |
| <b>9 Slot: een democratisch-pedagogisch offensief</b>  | <b>61</b> |



## SAMENVATTING EN AANBEVELINGEN: EEN DEMOCRATISCH-PEDAGOGISCH OFFENSIEF IN TIEN HOOFDLIJNEN

### *Algemeen*

1. Democratie is de cruciale verbindingsschakel in een samenleving die van oudsher is gekenmerkt door een grote mate van diversiteit. Zij maakt een humane, geordende manier van samenleving mogelijk tussen mensen of groepen met verschillende levensovertuigingen, politieke ideologieën enzovoorts. Omdat democratie in de context van diversiteit het enig denkbare alternatief is voor segregatie, onderdrukking of geweld, is zij té belangrijk om aan het vrije spel der maatschappelijke krachten over te laten.
2. Democratie is niet alleen een politiek systeem, maar verwijst ook een type persoon en een manier van samenleven. Deze *way of life* wordt onder meer gekenmerkt door de bereidheid democratisch gezag te aanvaarden, door sociale rechtvaardigheid, het vermogen zich te verplaatsen in de positie van anderen, de erkenning dat mensen het recht hebben om van elkaar te verschillen, de bereidheid om anderen in hun waarde te laten, niet te discrimineren en door de wil om conflicten langs vreedzame weg op te lossen.
3. Het is een gevaarlijke misvatting te denken dat de democratie zich vanzelf reproduceert. Gerichte socialisatie is het enig mogelijke, en dus noodzakelijke middel om dat doel te bereiken. Autochtone én allochtone Nederlandse kinderen moeten expliciet vertrouwd gemaakt worden met de democratie als politiek systeem en als sociale ethiek.

### *Gezin*

4. Autoritatieve gezinsopvoeding bereidt kinderen het beste voor op het leven in een democratische samenleving; zij biedt hun de beste kansen qua ontwikkeling, sociale empathie en maatschappelijk succes. Succesvol ouderschap in deze context wordt gekenmerkt door inductie, zorgzaamheid en ondersteuning, eisen en grenzen stellen, moreel voorbeeldgedrag en een open democratische leiderschapsstijl. Het gezin is op deze manier de eerste leerschool voor sociale participatie en een democratische moraal.
5. Deze autoritatieve, empathogene opvoedingsstijl dient niet alleen het individuele, maar ook het algemene belang; dat wil zeggen: de democratische rechtsstaat en de democratische *way of life*. Beide kunnen immers slechts bestaan bij de gratie van voldoende mensen met een democratische persoonlijkheid die bereid en in staat zijn individuele en sociale belangen te coördineren. Daarom behoort dit type opvoeding een centraal onderdeel te vormen van gerichte ouderschapseducatie, opvoedingsvoorlichting, mediacampagnes,

programma's voor inburgering enzovoorts. Consultatiebureaus spelen daarin een essentiële rol.

### *Onderwijs*

6. De vrijheid van onderwijs die in de grondwet is verankerd bestaat bij de gratie van de democratische rechtsstaat. Daarom is het gerechtvaardigd te verlangen dat alle instellingen voor primair en voortgezet onderwijs, bijzonder én openbaar, de grondbeginselen van de democratie onderwijzen en voorleven. Dit minimumvereiste in het licht van democratische reproductie is dermate essentieel voor het algemeen belang, dat scholen die daar bij herhaling niet aan blijken te voldoen, onder curatele gesteld moeten worden.
7. Bij democratie-onderwijs gaat het om de overdracht van kennis, vaardigheden en attitudes volgens een longitudinaal opgezet leerplan. Deze aspecten dienen te zijn opgenomen in het curriculum, maar behoren ook zichtbaar te zijn in de ethiek en omgangsvormen van de school. Juist omdat leerlingen in achterstandssituaties vaak sociale competenties voor actieve participatie tekort blijken te komen, moeten voor hen - om democratische tweedeling te voorkomen - speciale programma's ontwikkeld worden. Het verdient sterk de voorkeur om hiermee al in het basisonderwijs te beginnen.

### *Jeugd beleid en participatie*

8. Het jeugd beleid van de diverse overheden dient nadrukkelijker gericht te zijn op de socialisatie van democratische vaardigheden en op het creëren van verbindende contexten waarbinnen deze vaardigheden kunnen worden toegepast. Op die manier worden de mogelijkheden tot serieuze participatie van de jeugd in het publieke domein versterkt.

### *Democratisch portfolio*

9. Democratische ervaringen kunnen op tal van plaatsen worden opgedaan: op school, in de buurt, via vrijwilligerswerk, tijdens sociale activiteiten in het kader van maatschappelijke stages of een sociaal jaar, enzovoorts. De voorde-ningen en ervaringen kunnen worden verzameld in een persoonlijk portfolio dat een substantiële rol kan gaan spelen in het CV van jongeren.

### *Operatie jong en democratisch*

10. Aan de inspanningen van de overheid om meer samenhang in het jeugd beleid te brengen door middel van de Operatie JONG, ontbreekt tot dusverre inhoudelijke richting. Juist omdat democratische socialisatie een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid is van allerlei sectoren die met jeugd te maken hebben, ligt hier een uitgelezen kans om de doelstellingen van samenhang én democratie met elkaar te verbinden. De *Operatie Jong & Democratisch* streeft een effectief jeugd beleid na dat jeugdigen optimaal toerust voor actieve participatie in de democratische samenleving. De overheid zorgt voor heldere

kaders, en bewaakt het proces vervolgens op hoofdlijnen. Binnen die kaders biedt zij aan instellingen, professionals en burgers voldoende ruimte voor een eigen invulling. Deze leggen daarvoor aan elkaar verantwoording af (RMO 2003).



## 1 SOCIALISATIE IN WELK BELANG?

In hoeverre is het mogelijk en wenselijk om in een tijd van individualisering en pluriformiteit een enigszins samenhangend kader te schetsen waarbinnen het denken over socialisatie, opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid vorm kan krijgen?<sup>1</sup> Dat is de centrale vraag van dit essay. Als object van mijn betoog kies ik niet in de eerste plaats de individuele jeugdige, maar het algemeen belang. Dat is wellicht merkwaardig, maar ik doe dat omdat ik van mening ben dat er scheefgroei is ontstaan in het denken over het grootbrengen van nieuwe generaties.

Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid (incl. het stelsel van jeugdzorg) zijn zich onder invloed van allerlei ontwikkelingen vrijwel exclusief gaan richten op de persoonlijke belangen van jeugdigen. Dat individuele accent komt tot uiting in moderne pedagogische doelen zoals *het ontwikkelen van een eigen identiteit, zelfstandig kunnen functioneren, gelukkig en sociaal betrokken worden, je talenten ontplooiën, carrière maken, psychische gezondheid enzovoorts*. Ofschoon het bereiken van deze doelen (soms ook 'ontwikkelingstaken' genoemd) niet alleen de persoon en zijn sociale netwerk, maar deels ook de samenleving als geheel ten goede komt, is het ontbreken van verwijzingen naar 'het algemeen belang' opvallend en zorgwekkend. Het is namelijk lang niet vanzelfsprekend dat geslaagde individuele ontwikkeling ook altijd leidt tot sociaal verantwoordelijkheidsgevoel en actieve maatschappelijke participatie.

Wat zou dat algemene belang kunnen zijn? Ik zal daar heel expliciet over zijn. In dit essay ga ik er van uit dat 'het algemeen belang' zich laat definiëren als het in stand houden en ontwikkelen van de democratische samenleving. Daar moet ik meteen bij aantekenen dat het mij niet alleen gaat om de formele, staatsrechtelijke aspecten van de democratie, zoals die bijvoorbeeld zijn neergelegd in de grondwet, in mensenrechtenverdragen et cetera. Kenmerkend voor de democratie is vooral ook een sociale ethiek, of, zoals Dewey het noemt, 'a democratic way of life'. De kern daarvan is volgens hem gelegen in het erkennen van wederzijdse belangen van individuen en groepen, in de manier waarop mensen zich associëren, hun ervaringen op elkaar afstemmen en participeren aan gezamenlijke praktijken (Dewey 1923; Berding 1999: 166). Zo'n democratische manier van samenleven veronderstelt bijvoorbeeld dat burgers bereid zijn conflicten op te lossen via dialoog en onderhandeling; desnoods door tussenkomst van de rechter, maar in ieder geval niet door het toepassen van geweld. Het recht daartoe heeft binnen een democratie alleen de overheid. Sterker nog, de democratie kan misschien in zijn essentie wel omschreven worden als een samenlevingsvorm die erop is gericht om conflicten tussen individuen en/of groepen op een humane, geordende en vreedzame manier op te lossen (vgl. Gutmann and Thompson 1996; White 1999). Behalve om conflicthantering gaat het in een democratische ethiek natuurlijk ook over gelijkheid en gelijkwaardigheid, sociale verantwoordelijkheid, rechten en plichten, over het verbod op discriminatie op grond van geloof, afkomst of geaardheid, rechten van minderheden enzovoorts. De leidende gedachte is dat een demo-

cratische rechtsstaat de enige samenlevingsvorm is die pluriformiteit (bijv. van religieuze, culturele en politieke overtuigingen) op een geordende en vreedzame manier mogelijk maakt. Daarbij worden minderheden beschermd tegen het recht van de sterkste, wordt de macht van fanatici ingedamd, is het gebruik van geweld voorbehouden aan de overheid, en wordt de vrijheid van individuen begrensd door de vrijheid van anderen. De grote kracht van democratische rechtsstaten is volgens Holmes dat deze er vooralsnog in lijken te slagen om het probleem van de anarchie én van de tirannie binnen één enkel en coherent regelsysteem op te lossen (Holmes 1995). Tegelijkertijd is diezelfde democratie als politiek systeem én als samenlevingsvorm zeer kwetsbaar: ze wordt altijd bedreigd door desinteresse, veronderstelde vanzelfsprekendheid en gerichte aanvallen van degenen die er op uit zijn het eigen totalitaire waardestelsel dwingend aan eenieder op te leggen.<sup>2</sup>

Ik noemde de afwezigheid van het algemeen belang als oriëntatie voor opvoeding, onderwijs en socialisatie zorgwekkend. Waarom? In de eerste plaats zijn kinderen niet slechts een product of bezit van hun ouders. Op zijn minst geldt óók dat kinderen toekomstige burgers van een vrije samenleving zijn. Dat betekent dat het collectief van burgers mee profiteert dan wel mede-lijdt onder een al dan niet geslaagde opvoeding, inclusief die kinderen zelf. Of men nu wil of niet, opvoeding heeft per definitie consequenties voor anderen. In de tweede plaats houden opvoeding en socialisatie verband met de bewuste reproductie van de democratische rechtsstaat (Gutmann 1987; Gutmann and Thompson 1996). Zo'n rechtsstaat kan alleen maar functioneren wanneer bij de burgers voldoende bereidheid en vermogen bestaat om deze samenlevingsvorm te ondersteunen en te reproduceren. Er zijn allerlei signalen die erop duiden dat de democratische gezindheid zijn vanzelfsprekendheid makkelijk (verder) zou kunnen verliezen. Toenemend accent op het eigenbelang, calculerend burgerschap, migratie vanuit landen met minder democratische regimes en cultuur, gebrek aan identificatie met de Nederlandse samenleving, oprukkend fundamentalisme en politieke desinteresse spelen daar allemaal een rol in.<sup>3</sup> Juist in een tijd van individualisering, fragmentatie en toenemende diversiteit dient het algemeen belang een zeer centrale plaats te (her) krijgen bij de vormgeving van opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid. Om *implosie* door onachtzaamheid of *explosie* door gerichte aanvallen te voorkomen, moeten de democratie en de daarbij behorende omgangsvormen veel sterker naar voren gebracht worden en actief worden gecultiveerd. Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid spelen daarin een cruciale rol, en daarom pleit ik voor een *democratisch-pedagogisch offensief*.<sup>4</sup>

## NOTEN

- 1 Ofschoon over de termen opvoeding en socialisatie uitgebreide exegese mogelijk is, is het meest gebruikelijke onderscheid dat van de intentionaliteit. Opvoeden doen ouders, onderwijzers of hulpverleners met een gerichte bedoeling, terwijl socialisatie het geheel is van intentionele en niet-intentionele invloeden die op het kind worden uitgeoefend met het oog op participatie in de samenleving.
- 2 Vgl. O. Roy (2003) Zijn analyse van radicaal-islamitische bewegingen in Europa laat o.m. zien dat een aantal groeperingen het vernietigen van de democratie en de rechtsstaat zélf tot doel hebben; veel andere groeperingen streven juist naar integratie op basis van erkende, eigen gemeenschappen, binnen de ruimte die de rechtsstaat hen daartoe biedt. De vraag is in hoeverre het 'algemeen belang' en het 'eigen groepsbelang' zich daarbij tot elkaar verhouden. Natuurlijk is dat een vraag die zich niet alleen voor dergelijke groeperingen laat stellen.
- 3 Democratische gezindheid wordt volgens sommigen ook ernstig bedreigd door processen van internationalisering en mondialisering, waardoor de nationale staat steeds meer aan betekenis zou inboeten en de betrokkenheid van burgers dus zou afnemen. Guéhenno (1993) voorspelt op grond hiervan zelfs het einde van de democratie. Zonder dit postmoderne pessimisme te delen, kan men wel verwachten dat dergelijke ontwikkelingen het karakter van de democratie sterk zullen beïnvloeden. Reden temeer om juist toekomstige burgers bij de reproductie en vernieuwing van de democratie te betrekken.
- 4 In de uitwerking duidelijk onderscheiden van het zgn. 'beschavingsoffensief', dat veelal betrekking heeft op aspecten van geloof, cultuur en etniciteit.



## 2 BEGRENSEDE INDIVIDUALISERING EN HET DEMOCRATISCH TEKORT

Zelfstandig zijn en prettig in de omgang, dat zijn de opvoedingsdoelen die bij Nederlandse ouders het hoogst scoren (Nijsten en Pels 2000). Wij willen kinderen een zo gelukkig en ongestoord mogelijke jeugd bezorgen, waarbij ieders talent zo goed mogelijk tot zijn recht moet komen. Of het nu om beleid gaat of om wetenschappelijke studies, om theorie of om praktijk: in het denken over jeugd en opvoeding staat vrijwel steeds het individuele kind of de individuele jeugdige centraal. Dat is in het moderne denken zó vanzelfsprekend geworden dat het eigenlijk helemaal niet meer opvalt. Uit de geschiedenis van opvoeding en onderwijs blijkt echter dat die *child-centeredness* nog maar een vrij recent verschijnsel is. Heel lang, ook na Locke en Rousseau, heeft Plato's ideaal nageklonken dat het kind moest worden klaargestoomd om zijn vastgestelde rang binnen de 'polis' in te nemen, zoals bijvoorbeeld werd bepleit én geïmplementeerd in veel van de christelijke en marxistisch geïnspireerde pedagogieken (vgl. Waterink 1926; Makarenko 1990; De Winter 2003b). Zelfs personalistisch georiënteerde pedagogen als Philip Kohnstamm en Martinus Langeveld vonden dat de opvoeding, ondanks termen als 'zelfverantwoordelijke zelfbepaling' uiteindelijk onderworpen moest zijn aan een 'gegeven', goddelijke bestemming (Kohnstamm 1981; Langeveld 1957). Op ruime schaal heeft de losmaking - volgens velen de bevrijding - van het kind uit de knelende, door volwassenen opgelegde socialisatiekaders pas in de tweede helft van de 20ste eeuw gestalte gekregen. Het kind werd zijn eigen project, daarbij natuurlijk stevig geassisteerd door ouders, onderwijs en eventueel de hulpverlening. 'Eruit halen wat erin zit' en 'individuele ontplooiing' werden de belangrijkste motto's.

Met recht kan de emancipatie van het kind als een enorme historische en sociale verworvenheid worden beschouwd. We zien het kind niet zozeer meer als middel tot een doel, maar als mens. Dat komt niet alleen dat kind, maar ook de samenleving ten goede. Want die gedijt het beste, zo is de algemene gedachtegang, wanneer zoveel mogelijk leden van die samenleving zich zo goed mogelijk hebben kunnen ontplooiën.

Daarmee is het zoeken naar een referentiekader voor opvoeding en socialisatie in termen van een levensbeschouwing of maatschappijvisie naar de achtergrond verdwenen. Dat verklaart voor een belangrijk deel ook de afwezigheid van psychologen en pedagogen in de maatschappelijke debatten rond normen en waarden. "Veel wetenschappers denken tegenwoordig dat objectieve, empirische kennis over kinderlijke ontwikkeling ons kan helpen de normatieve vraagstukken van opvoeding en onderwijs op te lossen", zegt de ontwikkelingspsycholoog Koops. "Maar dat blijkt maar zeer ten dele waar. Kennis over de ontwikkeling leidt niet automatisch tot inzicht in het doel van de opvoeding" (Koops 2003). En dus levert de moderne opvoedingswetenschap weinig houvast: uit angst voor normativiteit

willen de meeste pedagogen en psychologen hun vingers liever niet branden aan de richting die opvoeding en onderwijs zouden moeten nemen; liever concentreren ze zich op de middelen die individuele opvoeders helpen het door hen zelf gewenste doel op zo efficiënt mogelijke wijze te bereiken. Daarom vertellen ze ouders en onderwijzers wél dat een zogenaamde autoritatieve opvoeding (warme sfeer, veel praten met kinderen, duidelijke grenzen en niet te lage eisen stellen) het beste werkt als je de cognitieve, emotionele en sociale ontwikkeling wilt bevorderen. Maar de boodschap dat deze opvoedingsstijl onder bepaalde voorwaarden ook een goede manier zou kunnen zijn om democratische persoonlijkheden te vormen, en zo dus zou kunnen bijdragen aan het algemeen belang (*a democratic way of life*), zou al gauw worden opgevat als een ongewenste inmenging in de vrijheid van opvoeding dan wel de vrijheid van onderwijs. De anti-normatieve zelfcensuur van moderne sociale wetenschappers zorgt er bovendien voor dat dergelijke verbanden nauwelijks worden onderzocht.

In beleid en praktijk loopt een benadering die zich zo sterk beperkt tot de individuele ontwikkeling tegen zijn eigen grenzen aan. Ten eerste: wanneer er in een samenleving teveel burgers zijn die hun eigenbelang laten prevaleren boven het algemeen belang, dan verbreekt uiteindelijk het draagvlak voor onderlinge betrokkenheid en solidariteit. Ongebreideld materialisme en individualisme, aangewakkerd door de verleidingsindustrie, ondergraaft uiteindelijk samenlevingswaarden zoals wederkerigheid, compassie en burgerschap (Giroux 2001). Ten tweede: contextuele variabelen kunnen zo krachtig zijn dat individuele goodwill maar nauwelijks kans heeft. Als er te veel ouders in een bepaalde groep of omgeving zijn die er niet in slagen hun kinderen op te voeden, bijvoorbeeld vanwege een te grote cumulatie van risicofactoren, of als er te veel jongeren zijn die zich van niets en niemand meer wat aantrekken omdat ze het idee hebben dat niemand hun een strobreed in de weg legt, dan faalt een uitsluitend op de persoon gerichte aanpak. Uit 'getto'-onderzoek blijkt dat de sociale toxiciteit van buurten zo hoog kan zijn, dat zelfs de best bedoelde opvoeding en socialisatie nauwelijks nog enige slaagkans hebben (Garbarino et al. 1997).

In ongeveer elke beleidsnota die met socialisatie van doen heeft, zal men vinden dat het enerzijds gaat om de kansen en belangen van individuen, en anderzijds om de belangen van de samenleving. Toch krijgt dit laatste aspect aanzienlijk minder expliciete aandacht dan het eerste. Dat is niet erg verwonderlijk, want wie het over individuele belangen heeft kan gemakkelijker concreet worden dan wie poogt te spreken over het belang van de samenleving. Toch zouden *onderwijs- en jeugdbeleid* bijvoorbeeld uitermate concreet kunnen gaan over de vraag hoe je democratie in de school- en gezinsopvoeding propageert, hoe je de onderlinge solidariteit bij jeugdigen verhoogt, interetnische contacten bevordert of democratische strategieën voor probleemoplossing socialiseert. Over dergelijke onderwerpen wordt nauwelijks beleid gemaakt. Tegenwoordig wordt over socialisatie in relatie tot het algemeen belang vrijwel alleen nog maar in een heel specifieke context

gesproken: namelijk daar waar het gaat om *negatieve uitingen* van de jeugd en om de *last* die burgers daarvan hebben (vgl. de Winter 2001). Zelfs als we zeggen dat jeugdige delinquenten heropgevoed moeten worden, is de beveiliging van burgers meestal het voornaamste argument. Hoewel dat begrijpelijk is, is dat toch niet het enig denkbare motief. Voor een democratische samenleving is het immers van het grootste belang dat ook - of misschien zelfs wel juist - ontspoorde jongeren de basisprincipes van zo'n samenleving leren begrijpen en waarderen. In hun verleden is dat kennelijk onvoldoende gebeurd, en daarom kunnen we hun misdadingen dan ook uitleggen in termen van een *democratisch tekort*. In dat geval moet een deel van de remedie in ieder geval een training in democratisch burgerschap zijn, al dan niet af te ronden met een burgerschapsdiploma. Dat is nodig ter beveiliging van burgers, maar ook ten behoeve van de versterking van het fundament van de samenleving (vgl. Biggs et al. 2000b).

Op het democratisch tekort kom ik later terug, want zoals we zullen zien is het geen eigenschap waarop jeugdige delinquenten het alleenrecht hebben.

Opvoeding en socialisatie hebben dus óók een samenlevingsbelang. Geen maatschappij ter wereld kan immers goed functioneren als zij louter zou bestaan uit burgers die zich kenmerken door de afwezigheid van problemen en door de correcte voltooiing van hun individuele ontwikkelingstaken. Die burgers moeten op zijn minst óók willen proberen om het met elkaar eens te worden over de manier waarop er samengeleefd zal worden. Ze moeten bijvoorbeeld bereid zijn consensus te vinden over omgangsvormen in het persoonlijke, sociale en maatschappelijke leven, over rechtvaardigheid, solidariteit en handhaving van normen. Al dat sociale engagement ontstaat niet vanzelf, het moet actief gevormd worden. Daarom is met het grootbrengen van nieuwe generaties jeugdigen ook direct een gemeenschapsbelang gemoeid. In dat licht gebruik ik de term 'maatschappelijk opvoeden'. Die verwijst enerzijds naar de individuele verantwoordelijkheid van opvoeders om ieder kind voldoende toe te rusten met de competenties die nodig zijn voor actief burgerschap, en anderzijds naar de gemeenschappelijke verantwoordelijkheid van de samenleving voor de socialisatie (De Winter 2000). Het voortbestaan van een vreedzame, rechtvaardige samenleving is voor een belangrijk deel afhankelijk van de manier waarop nieuwe generaties worden grootgebracht. In tegenstelling tot de dictatuur kan zo'n samenleving zijn grondprincipes immers niet per decreet afdwingen, maar kan dat alleen via overtuiging (o.m. Frimansson 2001). Daarom zijn opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in de geest van de democratie een cruciaal gemeenschappelijk goed. En daarom zou het vanzelfsprekend behoren te zijn dat socialisatie gericht is op de vorming van *democratische persoonlijkheden* voor wie, om nogmaals met Dewey te spreken, het zoeken van de balans tussen individuele en sociale behoeften een tweede natuur is: "If then, society and the individual are really organic to each other, then the individual is society concentrated. He is not merely its image or mirror. He is the localized manifestation of its life." (Dewey 1888; Berding 1999: 162).



## 3 DEMOCRATIE OP DRIJFZAND

### 3.1 DE NOODZAAK VAN HET DEMOCRATIEPERSPECTIEF

Waarom is het nodig na te denken over socialisatie vanuit een democratieperspectief? Nederland wordt immers al sinds jaar en dag bestuurd door wisselende coalities van democratische partijen, en ook de steun van de bevolking voor de waarden van de rechtsstaat en de democratie is zeer groot. Ze lijkt zelfs eerder toe dan af te nemen (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid 2003). Deze (ogenschijnlijke) consensus over de basisbeginselen neemt echter niet weg dat er over de waarden en normen binnen die samenleving heel wat onrust bestaat. De WRR geeft daarvoor twee hoofdredenen aan. In de *eerste plaats* maken velen zich zorgen over de toename van normoverschrijdend gedrag dat ergernis en gevoelens van sociale onveiligheid oproept. Daarbij moeten we denken aan voetbalvandalisme, onbeschoft gedrag in de publieke ruimte en het verkeer, zinloos geweld, maar ook aan schaamteloos graaigedrag in het bedrijfsleven. In de *tweede plaats* wijst de raad op het spanningsveld tussen de toenemende pluriformiteit in de samenleving en de mate van gemeenschappelijkheid die nodig is om de sociale samenhang in stand te houden. Beide thema's hebben in Nederland en in andere westerse landen al een lange geschiedenis. Wie bijvoorbeeld het rapport leest dat de Utrechtse pedagoog Langeveld in 1952 in opdracht van de regering schreef over de 'Maatschappelijke Verwildering der Jeugd' ziet dat men zich ook toen al mate-loos ergerde aan doelloos rondhangen, brutaliteit, oneerlijkheid, hebberigheid en 'driftmatige ontremming' (Langeveld 1952). Het rapport is maar één voorbeeld uit een hele reeks van oproepen tot een beschavingsoffensief die al sinds mensenheugenis te horen zijn geweest (vgl. Leune 1997). Ook de kwestie van de pluriformiteit en de angst voor afnemende cohesie in de samenleving houdt de gemeoederen al erg lang bezig. In de huidige tijd concentreert de bezorgdheid zich vooral rond de massale immigratie van moslims, waardoor de islam binnen korte tijd tot de grootste godsdiensten in Nederland is gaan horen. Ook veel van de opvattingen, gewoonten en levensstijlen die migranten meebrengen wekken onrust, zeker als ze haaks staan op het dominante autochtone patroon. Te denken valt aan kwesties rond vrouwenemancipatie, hoofddoekjes, opvoeding, homoseksualiteit, antisemitisme enzovoorts. Toch is de pluraliteit van waarden en normen in de Nederlandse (en meer in het algemeen: de westerse) geschiedenis eerder een wezenskenmerk dan een verschijnsel dat specifiek is voor de huidige tijd. In de aanloop tot de Reformatie spleet het *Corpus Christianum* definitief uiteen en ontstonden er talloze religieuze groeperingen die elkaar letterlijk te vuur en te zwaard bestreden (Van der Ven 1985). Minstens zo heftig werd de pluriformiteit rond de Verlichting, waarbij christendom en atheïsme lijnrecht tegenover elkaar kwamen te staan. De maatschappelijke veranderingsprocessen van de jaren '60 en '70 van de 20ste eeuw (democratisering, individualisering, emancipatie en secularisering) zijn daarmee vergeleken niet meer dan een lichte rimpeling.

Kort gezegd kunnen we stellen dat de democratie, preciezer gezegd de democratische rechtsstaat, zich in vrijwel alle westerse landen juist heeft ontwikkeld als oplossing voor de problemen en conflicten die pluriformiteit van waarden en opvattingen onvermijdelijk met zich meebrachten. Toch is het gevaarlijk de robuustheid van diezelfde democratie te overschatten. Er is een altijd sluimerend risico van achteloosheid en desinteresse enerzijds, en anderzijds van al dan niet omfloerste aanvallen van degenen die er op uit zijn het eigen totalitaire waardestelsel dwingend aan een ieder op te leggen.

### 3.2 'DEMOCRATS ARE MADE, NOT BORN'

Veel mensen hebben nauwelijks geleerd wat democratie eigenlijk precies betekent. Om die democratie te kunnen waarderen moet je op zijn minst weten waarvoor zij een alternatief vormt. Het gaat immers om de tegenstelling tussen zelfbestuur door burgers versus anarchie of dictatuur. Wie zich niet realiseert dat een dergelijk systeem in de geschiedenis meestal zwaar is bevochten, zal zich er ook moeilijk mee kunnen vereenzelvigen. Laat staan dat men het te vuur en te zwaard zal willen verdedigen. Ondanks de gemelde steun onder de bevolking is er toch alle reden om kritisch naar het draagvlak van de democratie te kijken. Een positief antwoord aankruisen in een enquête<sup>1</sup> is immers nog niet hetzelfde als actieve steun en participatie. Voor hetzelfde geld kan de aanhoudend afnemende opkomst bij verkiezingen gezien worden als een signaal dat de vitaliteit van de democratie afbrokkelt (vgl. Kymlicka et al. 1994; Onderwijsraad 2003). In allerlei westerse landen constateren onderzoekers dat het democratisch animo onder jongeren niet erg hoog is. Uit een vergelijkend onderzoek in 24 landen bleek dat burgerschapsvorming (*civic education*) vrijwel overal een lage status en prioriteit heeft, en dat de interesse van leerlingen in het onderwerp niet erg groot is (Torney-Purta et al. 1999). Eén van de conclusies van de Nederlandse deelstudie is dat veel leerlingen in het Voortgezet Onderwijs niet voldoen aan de criteria van *good enough democratic citizenship*: dat wil zeggen, dat ze de democratie ondersteunen, goed geïnformeerd zijn over de politiek, een politieke voorkeur hebben en dat ze bereid zijn om te gaan stemmen (Dekker 1999). Giroux maakt melding van studies die laten zien dat in de Verenigde Staten de meerderheid van de leerlingen in het voortgezet onderwijs verwacht dat zich tijdens hun leven een of andere catastrofe op wereldschaal voor zal doen. Tegelijkertijd denken maar zeer weinigen van hen dat volwassenen in een democratie enige veranderingen teweeg zouden kunnen brengen. Giroux verklaart dit gegeven door het feit dat geen van deze leerlingen ooit een type geschiedenisonderwijs heeft gehad waarin de relatie tussen maatschappelijke verandering en strijd van bepaalde bevolkingsgroepen werd gelegd. Het beeld dat ze voorgeschoteld hebben gekregen is dat van een conflictloze, ideale samenleving (Giroux 1989). Meer dan de helft van de leerlingen verlaat het voortgezet onderwijs zonder dat ze weten wanneer ongeveer de Amerikaanse Burgeroorlog plaatsvond (Ravitch en Finn 1987).

Gebrek aan kennis over en betrokkenheid bij de democratie maakt die democratie uiterst kwetsbaar. Als teveel burgers ongeïnteresseerd zijn, dan houden ook de democratische structuren en regels uiteindelijk geen stand, zegt de Amerikaanse politicologe Meira Levinson. De *liberal state* is een gemeenschappelijk goed dat door de burgers gezamenlijk onderhouden moet worden: “it depends on its stability and preservation on there being a sufficiently high percentage of citizens who behave in public and private in ways that advance democracy, toleration and non-discrimination”. Elke democratische rechtsstaat wordt ernstig verzwakt als hij onderbenut blijft, dat wil zeggen als te veel mensen een passieve of sceptische houding tegenover de politiek en tegenover elkaar innemen, zegt Levinson. In dat geval kan de sociaal-politieke orde zich heel snel in een onvrije richting ontwikkelen, waarbij een kleine, fanatieke minderheid de dienst kan gaan uitmaken (Levinson 1999). Het beste middel tegen onderbenutting en veronachtzaming is ervoor te zorgen dat het aantal burgers dat de democratie serieus neemt en voor wie actieve betrokkenheid een gewoonte is, groeit. Opvoeding en onderwijs vormen dus de remedie. Daarbij is kennisoverdracht een noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarde. Toekomstige democraten moeten *certain sorts of people* zijn, stelt Patricia White, van wie overigens ook het kopje boven deze paragraaf afkomstig is (White 1999). Kennis en vaardigheden kunnen worden aangeleerd, ervan uitgaande dat iemand daarvoor open staat. Motivatie en bereidwilligheid tot het openstaan voor meningen en behoeften van anderen zijn daarom een belangrijk punt van aandacht.

### 3.3 DEMOCRATISCH PARADOX

De democratie is kwetsbaar omdat zij geen dictatuur is. In een democratie is het toegestaan om - binnen de grenzen van de wet - er een eigen mening op na te houden en deze te uiten. Sterker nog: een kritisch autonoom vermogen is zelfs te beschouwen als een van de kernwaarden binnen een dergelijk systeem. Dat betekent in extremo dat de democratie ook gastvrijheid aan zijn eigen vijanden biedt. In Nederland en de meeste westerse landen is dat de afgelopen decennia niet echt als een probleem beschouwd. Anti-democratische groeperingen waren meestal te klein om enige invloed te kunnen uitoefenen, zochten weliswaar de grenzen van de wet op, maar waakten er zorgvuldig voor de principes van de rechtsstaat al te openlijk te bruuskeren. Met het sterker worden van allerlei fundamentalistische groeperingen in Europa verandert dat beeld. Sommige van die groeperingen hebben de vernietiging van de democratie en rechtsstaat zelf tot expliciet doel, en plaatsen zich daarmee buiten de wet. Vele andere echter streven naar integratie op basis van erkende, eigen gemeenschappen binnen de ruimte die de rechtsstaat hen biedt (Roy2003). Daar doet zich een ingewikkelder probleem voor, juist omdat hier niet zozeer de democratische regels, maar democratische waarden in het geding komen. Het meest in het oog springt hier de strijd over ‘autonomie’ als een van de grondwaarden die in opvoeding en onderwijs worden overgedragen. Rond de publicatie van het Swan-report over het onderwijs aan etnische minderheden in

Engeland, halverwege de jaren tachtig, hebben zich bijvoorbeeld heftige discussies afgespeeld over de vraag of kinderen in het godsdienstonderwijs zou moeten worden geleerd om de rechtvaardiging van hun geloof te onderzoeken. Daartoe zouden ze moeten worden aangemoedigd om -in ieder geval tijdelijk- met enige kritische afstand naar hun geloof te kijken. Moslimorganisaties reageerden zeer kritisch op deze autonomie-ethiek, die volgens hen onevenwichtig veel nadruk legde op het belang van kritische rationaliteit en op het belang van het individu ten opzichte van de gemeenschap. Ze bekritiseerden vooral de relativiserende invloed die zou uitgaan van de presentatie aan kinderen van de islam als 'één van de verschillende religieuze perspectieven'. Zo'n perspectief zaait in de ogen van deze organisaties een absoluut ongeoorloofde twijfel over het ware geloof (Baumeister 1998).

Hoe een open democratische samenleving op zulke claims moet reageren is onderwerp van vele disputen. In politiek-theoretische zin is het de vraag waar de grenzen van een liberale democratie liggen, en in praktisch politiek opzicht is het de vraag tot hoever de maatschappelijke acceptatie en solidariteit reikt. Interessant in dit verband is de visie van de hiervoor geciteerde Levinson. De socialisatie tot democratisch burgerschap impliceert onder andere dat kinderen wordt geleerd om zich een kritisch oordeel te vormen over de samenleving waarin ze verkeren. Zo'n kritisch oordeelsvermogen is één van de kerningrediënten van autonomie. Als kinderen kritisch leren denken heeft dat onherroepelijk zijn effecten op het denken over de eigen gezinssituatie of het geloof (Macedo 1995). Kennis en inzicht zorgt ervoor dat kinderen hun eigen meningen gaan vormen, dat ze leren zien dat er verschillende waarheden bestaan. Dat stellen niet alle opvoeders of hun geestelijke leidsmannen op prijs. Levinson stelt daartegenover dat de capaciteit tot autonoom denken en handelen niet per se betekent dat iemand ook daadwerkelijk autonoom hoeft te handelen. Het aanleren van de benodigde capaciteiten is een plicht van de democratische samenleving. Maar de keuze voor een bepaalde levensstijl en voor bepaald gedrag is - binnen wettelijke grenzen - aan de burger zélf. Met andere woorden zegt Levinson tegen opvoeders: of u het nu leuk vindt of niet, binnen een democratische samenleving *moeten* kinderen nu eenmaal zelfstandig en kritisch leren denken, anders verliest het systeem zijn interne coherentie en wordt het in zijn fundamenten ondergraven.<sup>2</sup> Of het geleerde vervolgens wordt toegepast is de keuze van de vrije burger (Levinson, 1999: 53-54). De redenering staat, maar de vraag is wie de autoriteit vertegenwoordigt die haar ook in de praktijk gestalte geeft en zo mogelijk afdwingt.

### 3.4 PROBLEMGEDRAG EN DEMOCRATISCH TEKORT

Allerlei gedragingen en uitingen van jeugdigen roepen in de samenleving onrust en verontwaardiging op. Antisemitisme, discriminatie van homoseksuelen, provocerende, ostentatieve religieuze uitingen, gewelddadigheid enzovoorts. kunnen

terecht op weinig compassie rekenen. Nu eens worden zulke uitingen geduid als puberale provocaties van jeugdigen op zoek naar een eigen identiteit, dan weer als zeer serieus te nemen uitingen van fundamentalisme of culturele beschavingsachterstand. Tamelijk populair (doch tautologisch) is het tegenwoordig ook om psychiatrische klinkende etikettering toe te passen: iemand die zich antisociaal gedraagt lijdt daarmee vrijwel automatisch aan de zogenaamde antisociale persoonlijkheidsstoornis. Al deze verklaringen kunnen in bepaalde situaties voor bepaalde jeugdigen geldig zijn. Wanneer we echter de grondbeginselen en omgangsvormen van de democratische rechtsstaat als referentiekader kiezen voor de beoordeling van genoemde uitingen en gedragingen, dan zouden we wellicht moeten spreken van een *democratisch tekort*. Zo'n tekort manifesteert zich in het gedrag van de jeugdigen die daarvoor natuurlijk een eigen verantwoordelijkheid dragen, maar zeer nadrukkelijk óók, en misschien wel in eerste instantie, in het falen van de socialiserende personen en instituties. De hiernavolgende vragen kunnen een dergelijk perspectief wellicht illustreren.

## NOTEN

- 1 Van de Nederlandse geënquêteerden antwoordde 96% 'zeer of tamelijk goed' op de vraag: een democratisch politiek systeem hebben is ...; ook 96% was het eens met de stelling: *Democratie hebben mag dan problemen hebben, het is beter dan enig andere regeringsvorm* (WRR 2003: 75; Dekker 2003).
- 2 Verschillende Nederlandse scholen geven leerlingen les in meerdere godsdiensten. Naar verluid is de religieuze tolerantie van leerlingen die dergelijk multireligieus onderwijs krijgen groter dan die van leerlingen die les krijgen in een godsdienst (mondelinge mededeling K. Schuyt 2004).

## 4 MORALISEREN OF DEMOCRATISEREN

- \* waar en van wie zouden Hooligans ooit hebben moeten leren dat hun gedrag slechts mogelijk is bij de gratie van een vrije samenleving, maar dat hun gedrag zélf nu juist die vrijheid dreigt te beperken?
- \* wie heeft het Marokkaanse jongetje van acht jaar, dat in navolging van wat hij van ouderen hoort, anti-homoseksuele of antisemitische beledigingen naar voorbijgangers roept, ooit geleerd waarom tolerantie en acceptatie van verschil ook in zijn eigen belang zijn; en wat het belang is van algemeen belang? Wie, waar en op welke manier wordt hem de les gelezen als hij over de schreef blijft gaan?
- \* wie heeft de Antilliaanse puber van 15 die, aangemoedigd door zijn voormalige tienermoeder altijd een mes bij zich heeft en ook niet zal aarzelen daarmee te dreigen, ooit uitgelegd wat eigenlijk precies de redenen zijn dat Nederland een geweldsmonopolie van de overheid kent? (vgl. Van San 2002)

### 4.1 MORALISEREN

De verontrusting over het gedrag en het morele gehalte van jeugdigen beperkt zich zoals bekend niet tot Nederland, en niet tot de huidige tijd. In de Verenigde Staten heeft deze verontrusting onder andere vorm gekregen via de beweging van de *Character Education*. Aan dit thema werden rond 1995 een serie presidentiële *White House Conferences* gewijd, er is een nationaal *Character Education Partnership* gevormd en er zijn onderwijs- en opvoedingsprogramma's ontwikkeld. Uitgangspunt is dat een 'goed' karakter (o.a. gedefinieerd door deugden zoals eerlijkheid, rechtvaardigheid, zorg, zelfdiscipline enz.) nodig wordt geacht voor volledige menswording én voor een morele maatschappij. Volgens één van de protagonisten, de ontwikkelingspsycholoog Thomas Lickona, liggen er aan de opkomst van deze beweging *'ten troubling trends'* onder de jeugd ten grondslag: *rising youth violence, increasing dishonesty, greater disrespect of parents, teachers and other authorities, rise in bigotry and hate crime, deterioration of language, decline in work-ethic, increasing self-centeredness, surge of self-destructive behaviours, growing ethical illiteracy* (Lickona 1996). Afgezien van de vraag naar de empirische evidentie die aan deze veronderstelde trends ten grondslag ligt, is het interessant te zien dat al deze problemen als 'morele' problemen of karakterfouten worden gezien. Het is een duidelijk normatieve, moraliserende benadering die afwijkt van het dominante psychosociale gezondheidsmodel, waarin de beoordeling van gedrag plaatsvindt ten opzichte van gemiddelde scores in de populatie.

Het probleem met begrippen als 'karakter' en 'deugden' is echter dat ze voor elk wat wils bevatten en dus - eufemistisch uitgedrukt - nogal multi-interpretabel zijn. Veel deugden of omschrijvingen van 'goed karakter' lijken weliswaar universeel (te

vinden bij Aristoteles, de Tien Geboden, de Koran of zelfs in manifesten van de Komsomol), maar blijken bij concretere uitwerking toch zeer ideologisch gevoelig (Nikandrov 1999). In ieder geval roepen de vragen welke deugden moeten worden onderwezen, en op welke manier dat moet gebeuren, heftige meningsverschillen op. Inhoudelijk is er een sterke tegenstelling waarneembaar tussen neoconservatieve stromingen enerzijds, bij wie het gaat om de overdracht van geloofs- en gezinswaarden, nationale trots en vaderlandsliefde, en anderzijds de progressieve liberalen die vooral gericht zijn op sociale waarden zoals zorg, wederkerigheid, solidariteit en tolerantie.<sup>1</sup> Die strijd is ook waarneembaar op het vlak van de methoden. De Amerikaanse filosoof en psycholoog Bill Puka omschrijft een zestal strategieën voor morele opvoeding: (1) directe instructie in basiswaarden, (2) gedragscodes vaststellen en opleggen, (3) 'stichtelijke' verhalen vertellen, het goede voorbeeld geven (*modelling*) met betrekking tot gewenste eigenschappen en waarden, (5) moreel hoogstaande figuren uit de geschiedenis, literatuur of het heden ten voorbeeld stellen, en ten slotte (6) sociale dienstverlening in de samenleving (Puka 2000). Waar de neoconservatieven zoals te verwachten een sterke voorkeur hebben voor de autoritaire methoden van instructie, regels en groepsdwang, neigen de liberale deugden-ethici naar methoden die meer in lijn liggen met hun inhoud, namelijk methoden gericht op onderlinge zorg en verantwoordelijkheid. Overigens heeft Puka zélf een interessante methode voor het basisonderwijs uitgewerkt die hij 'Be your own hero: careers in commitment' noemt. Kinderen leren via het bestuderen van moreel hoogstaande personages uit de geschiedenis (bijv. Boeddha, Jezus, Ghandi) aspecten van 'het goede morele leven' te ontdekken, en die te verwerken in een ethisch 'helden-scenario' voor hun eigen sociale leven.

Ook in Engeland speelden zich eind jaren negentig vele discussies af over de vraag welke waarden en normen via het onderwijs zouden moeten worden overgedragen, aldaar onder de noemer van burgerschapsvorming (*civic education*). Tony Blair noemde in 1997 compassie, sociale rechtvaardigheid, de strijd voor gelijke kansen en tegen armoede als belangrijke basiswaarden. Daarnaast heeft zich echter een geheel ander waardendiscours ontwikkeld dat veeleer economische principes weerspiegelt, namelijk die van ranglijsten, toegevoegde waarde, *accountability*, *targets*, en prestatie-indicatoren en *zero-tolerance*. En dat alles onder het motto: "Not tolerance but zero tolerance", stelt Taylor (Taylor 2000). Een breed samengesteld forum van 150 vertegenwoordigers uit het onderwijsveld kwam in 1996 met een *Statement of Values* voor onderwijs en gemeenschap, waarin men tot vier categorieën van gedeelde waarden kwam (SCAA 1996).

1. *The Self: elke persoon heeft een unieke intrinsieke waarde, en heeft mogelijkheden om zich in spirituele, morele, intellectuele en fysieke zin te ontwikkelen.*
2. *Relationships: we waarderen de ander om wat hij/zij is, niet om wat hij/zij voor ons kan doen. Relaties vormen het fundament van de gemeenschap.*

3. *Society*: belangrijke waarden zijn waarheidsliefde, mensenrechten, de wet, rechtvaardigheid en collectieve inzet voor het algemeen belang. Het gezin vormt een bron van liefde en steun, en vormt de basis voor een zorgzame samenleving.
4. *The Environment*: we waarderen de natuur als een bron van verwondering en inspiratie, en accepteren onze plicht om te werken aan een duurzame ontwikkeling (Taylor 2000: 155).

Verschillende commentatoren wijzen op het verschijnsel dat het Forum het wél eens kon worden over deze lijst met waarden, maar niet over de bron van die waarden en over de manier waarop ze zouden moeten worden toegepast. Voor sommigen verliest zo'n lijst daarmee elke wezenlijke betekenis en geloofwaardigheid (Tate 2000).

## 4.2 DEMOCRATISERING

Het terrein van de morele opvoeding en educatie is sterk gepolitiseerd. Datzelfde geldt voor de waarden- en normendiscussie die daarmee nauw verweven is. Opvallend is echter dat vanuit de verschillende posities op het ideologische spectrum vrijwel steeds gerefereerd wordt aan de democratie. Daarover bestaat dus in feite een belangrijke mate van consensus. De enige uitzondering vormen rechts-religieuze fundamentalisten, of hun uiterst linkse counterparts, die de democratie inferieur achten aan hun eigen opperwaarden. Over de waarden die ten grondslag liggen aan burgerschapsvorming stelt White:

“There is no need to search around for a basic framework for citizenship education, still less to attempt to find an insecurely based consensus on values. There exists a framework of values given by the democratic values which are embodied more or less successfully and full heartedly in the institutions of our society” (White 1999: 60).

Het fraaiste bewijs voor die stelling is in feite de strijd zélf, zoals die zich tussen de elkaar beconcurrerende moraalridders afspeelt. De kennelijk nog voldoende gedeelde waarden van de democratische rechtsstaat maken het de strijdende partijen mogelijk om fundamenteel met elkaar over de gewenste moraal van mening te verschillen, zonder dat dit in Hoekse en Kabeljauwse twisten uitmondt. Daarom is het koesteren en onderhouden van de democratie mijns inziens van een fundamenteeler belang dan het vinden van consensus over de moraal. De focus op moraal leidt tot versterking van diversiteit en ethnocentrisme, dat op zijn beurt weer discriminatie en onrechtvaardigheid in de hand werkt (vgl. Puka 2000: 133). Een democratische ethiek daarentegen kenmerkt zich juist door de erkenning van wederzijdse belangen, de waardering van verschil en door ‘het zo intensief en drempelloos mogelijk interacteren van zoveel mogelijk individuen en groepen’ (Berding 1999: 165).<sup>2</sup>

De grondbeginselen van een democratische samenleving bieden mijns inziens meer dan voldoende houvast om een breed gedragen normatieve kader voor opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid te vormen. Dan gaat het in eerste instantie om een constructief kader, dat wil zeggen een denkmodel waaruit kan worden afgeleid welke kennis, vaardigheden en houdingen toekomstige burgers nodig hebben voor hun individuele ontwikkeling en die het algemeen belang van hen eist. In tweede instantie kan zo'n kader ook nieuwe invalshoeken zichtbaar maken die behulpzaam kunnen zijn bij de analyse van probleemgedrag en de ontwikkeling van interventies. Zowel in een psychosociale benadering als in een benadering via de diverse deugden-ethieken is zulk gedrag in de eerste plaats een persoonlijk probleem, met als 'eigenaar' de jeugdige dan wel de jeugdige en zijn ouders. In *Passions and Constraint* betoogt Stephen Holmes dat een samenleving die stabiliteit zoekt op basis van min of meer gestandaardiseerde individuele deugden, het individuele geweten overbelast. Mensen worden óók gekenmerkt door irrationele verlangens, passies en impulsiviteit; lang niet altijd begrijpen ze zelf wat ze doen, en vaak kunnen ze hun gedrag niet uitleggen als daarnaar wordt gevraagd. Eén van de hardnekkigste passies is een soort kuddegeest (*factionalism*): "the subrational tendency to identify emotionally with an exclusive group that may be locked in real or imaginary struggle with another" (Holmes 1995: 268-269). Het kernpunt van de liberale democratie ligt volgens Holmes juist bij het reguleren van conflicten die ontstaan wanneer groepen individuen met zeer verschillende geloofsovertuigingen, gewoonten en affectieve bindingen met elkaar proberen samen te leven. Het doel is het bereiken van vreedzame coëxistentie en samenwerking over de grenzen van denominaties en etnische gemeenschappen, gericht tegen bloedvergieten en burgeroorlog. Om dat vitale belang te beschermen zijn er tal van wetten, regels en procedures ontstaan die overhaastige beslissingen afremmen, de macht van particuliere belangen indammen, en die, in het algemeen belang, het proces van deliberatie en besluitvorming organiseren. Natuurlijk vloeien hier eisen aan persoonlijk burgerschap ofwel *civic virtues* uit voort die alleen maar via bewuste en zorgvuldige socialisatie tot stand kunnen komen. Juist in een democratie echter overstijgt die socialisatie het individuele belang van burgers. Een democratie heeft met andere woorden het recht en de plicht om te bezien of socialisatie zowel de individuele belangen van kinderen als de toekomstbelangen van de samenleving in voldoende mate dient. Zo'n perspectief levert andere criteria op waarmee ontwikkeling en gedrag worden beoordeeld; bovendien accentueert het dat opvoedingsverantwoordelijkheid ook een sociale verantwoordelijkheid met zich meebrengt.

Voor wat de criteria betreft: als juist de coördinatie van individuele en sociale belangen het hart van de democratische opvoeding vormt, dan moet het handelen van kinderen ook in dat licht worden bezien. Dat betekent bijvoorbeeld dat een gezonde ontwikkeling niet slechts kan worden gedefinieerd als de afwezigheid van psychosociale problemen, maar ook zou moeten blijken uit een toenemende bereidheid en capaciteit om samen met anderen gemeenschappelijke problemen op te lossen.

In een democratisch opvoedingsperspectief verandert ook de visie op het fenomeen opvoedingsverantwoordelijkheid. In een geïndividualiseerde benadering ligt de verantwoordelijkheid voor het oplossen van problemen in de eerste plaats bij de opvoeder zelf. Pas wanneer duidelijke wettelijke grenzen worden overschreden behoort de overheid in actie te komen. In zo'n benadering is het bijvoorbeeld vrijwel onmogelijk om onder drang dan wel dwang in te grijpen bij gezinnen met jonge kinderen waarbij de kans op het ontstaan van jeugdcriminaliteit hoog lijkt. Er is immers nog geen sprake van strafbare feiten, tenzij er mishandeling of verwaarlozing in het spel is. Er is binnen dit denkkader geen 'titel' om bijvoorbeeld tegen een ouder te zeggen dat het uit oogpunt van algemeen belang het uitermate wenselijk is dat het kind meer zelfdiscipline en empathisch vermogen wordt bijgebracht, bijvoorbeeld omdat het buiten op het speelpleintje andere kinderen terroriseert. Als de ouder naar voren brengt dat hij zijn kinderen naar zijn eigen inzichten goed opvoedt en niet verwaarloost of mishandelt, is er niemand die deze ouder met enig gezag mag aanspreken. Als daarentegen *democratie in het algemeen belang* een algemeen aanvaarde maatstaf voor opvoeding en socialisatie is, dan kan het gedrag worden geïnterpreteerd als een signaal van een falend socialisatiesysteem als geheel. De conclusie moet dan zijn dat het partnerschap van ouders en opvoedingsprofessionals er kennelijk niet in slaagt minimaal benodigde democratische omgangsvormen bij kinderen ingang te laten vinden (RMO 2001). Vanuit het algemeen belang geredeneerd zal de manier waarop ouders worden aangesproken ook anders kunnen zijn dan wanneer het probleem wordt geïndividualiseerd. Er is namelijk een gemeenschappelijk belang: de kansen van het kind op succesvol functioneren in een moderne democratische samenleving moeten ten goede worden gekeerd, juist omdat die samenleving daar belang bij heeft. Alleen al daarom hebben de ouders *recht* op hulp. Dat is in vergelijking met de hedendaagse disputen over verplichte opvoedingssteun een veel attractiever perspectief, juist omdat het inkluderend is. Niet het individuele falen van een opvoeder wordt aan de kaak gesteld, maar het kennelijke tekortschieten van de verzameling van betrokken opvoeders (incl. de professionals). In het eerste geval is de boodschap: *"u bent een slechte ouder, en dus eigenlijk een slecht mens"*, en in het tweede geval *"laten we proberen samen ons gemeenschappelijke probleem op te lossen"*.

Het vormgeven van opvoeding vanuit een algemeen democratisch belang vereist niet minder dan een pedagogische cultuuromslag. Om die te bereiken zijn nieuwe sociaal-pedagogische arrangementen nodig, bijvoorbeeld om de actieve participatie van jeugdigen een structurele plaats te geven, en om het delen van opvoedingsverantwoordelijkheid (o.m. tussen ouders en scholen) te bevorderen.

## NOTEN

- 1 Voorbeelden van de neoconservatieve benadering zijn o.m. te vinden bij Benett (1993) en Wynn (1992). Voor uitwerking van de liberale deugden-ethiek zie o.m. Steutel & Spiecker (2000).
- 2 Berding beschrijft hier de opvatting van John Dewey over democratisch ethos. De genoemde aspecten worden door Dewey beschouwd als handelingen waaraan de democratische gezindheid van individuen en groepen kan worden afgelezen: "vrije en volledige communicatie tussen zoveel mogelijk mensen en het tegengaan van depersonalisatie via het koesteren van face-to-face-relaties."

## 5 CASUS ANTISEMITISME OP SCHOOL: EEN LESJE DEMOCRATIE?

De Stichting Vredeseducatie in Utrecht voerde in 2003 een onderzoek uit naar antisemitische uitingen van islamitische leerlingen in het voortgezet onderwijs. De aanleiding vormden berichten en signalen in de media dat deze leerlingen onderwijs over de Tweede Wereldoorlog en de holocaust steeds vaker onmogelijk maakten door ordeverstoringen, beledigingen en soms zelfs bedreigingen (Blanken et al. 2003). Sommige docenten meldden dat ze er om die redenen van af zagen om nog les te geven over zulke onderwerpen. Deze geluiden vielen samen met een toename van antisemitische uitingen door jonge moslims in het openbare leven, zoals het uitschelden van kinderen met keppeltjes, het verstoren van de dodenherdenking en het roepen en meedragen van openlijk antisemitische leuzen tijdens pro-Palestijnse demonstraties. In het project werd onder meer gezocht naar de motieven van de jongeren en naar de manier waarop docenten met dergelijke uitingen omgaan. Met betrekking tot de beweegredenen werd geconstateerd dat veel islamitische leerlingen nauwelijks enige kennis hebben van de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog en de jodenvervolging. Het woord 'jood' heeft voor velen van hen bovendien een zeer negatieve bijklank. Ze identificeren zich sterk met de Palestijnse intifada waarbij Israël gezien wordt als de doodsvijand van de islam. Tussen joden, Israëli's en Israëli'sche politiek wordt nauwelijks onderscheid gemaakt, hetgeen voor de hand ligt omdat hun belangrijkste informatiebronnen, de Arabische nieuwszenders, hun ouders en soms ook orthodoxe imams daar ook geen onderscheid tussen maken.<sup>1</sup> Een andere achtergrond van de antisemitische houding wordt gezocht in het feit dat veel islamitische jongeren zich binnen de Nederlandse samenleving de underdog voelen, vooral sinds 11 september 2001. De negatieve vooroordelen die deze jongeren behalve tegen joden ook vaak koesteren tegen homoseksuelen en vrouwen kunnen worden gezien als puberaal geklier, als teken van onverdraagzaamheid, maar ook van de zoektocht naar een eigen identiteit tegenover de dominante cultuur. Volgens Vollebergh kan het vijandige, discriminerende gedrag van bepaalde etnische groepen jongeren worden verklaard uit het gevoel dat ze zelf gediscrimineerd te worden. Het sterke wij-zij-denken is het gevolg van ervaren interetnische vijandigheid, juist bij de meest kwetsbare jongeren (vgl. Vollebergh 2002).

Interessant in dit verband zijn de reacties van de docenten op al deze uitingen. Ze blijken het vaak razend moeilijk te vinden om met de leerlingen in discussie te gaan over dergelijke onderwerpen. De intensiteit van de haat tegen joden is soms zo groot dat docenten terugschrikken om ertegenin te gaan, vaak uit angst om van discriminatie beschuldigd te worden (sic!). Bovendien blijkt discussie vaak onmogelijk omdat leerlingen stelselmatig weigeren kritisch naar hun eigen bronnen en oordelen te kijken. Een kritische bevraging van een holocaust-ontkenning strandt al gauw in: *“dat is toch zeker mijn mening?”*. Eén van de conclusies is dat

de meeste jongeren die de geschiedenis van de jodenvervolging verwarren met de politiek van Israël géén kwaadaardige antisemieten zijn. Ze schieten tekort in kennis, ze nemen boodschappen uit de media en uit de moskee klakkeloos over, en ze komen nauwelijks in contact met autochtone Nederlanders. Zoals veel islamitische leerlingen volgens de onderzoekers tekortschieten in kennis, houding en vaardigheden, zo geldt dat ook voor docenten: ze weten te weinig over de situatie in het Midden-Oosten, hun eigen culturele bagage staat hen in de weg om begrip voor de leerlingen te kunnen opbrengen, en het ontbreekt hun aan vaardigheden om heftige discussies in goede banen te leiden. Sommigen doen hun best de emotionele lading ietwat te neutraliseren via begrijpende, kanaliserende opmerkingen, anderen geven aan het probleem maar liever uit de weg te gaan, bijvoorbeeld door een discussie na een paar minuten af te kappen. “Het gevaar bestaat”, zegt een docent, “dat moslimjongeren zich steeds meer in de hoek getrappt voelen ..., zich steeds minder identificeren met onze samenleving en zich nog meer terugtrekken in eigen cultuur en godsdienst. Dat zou het fundamentalisme wel eens flink kunnen gaan bevorderen” (blz. 28). Een ander vindt dat je de moeilijkheden niet uit de weg moet gaan, ondanks de tijd die het kost: “ze moeten dit soort propaganda leren ontmaskeren. Dat is eigenlijk het hele eieren eten bij geschiedenis.”

De onderzoekers doen op grond van hun bevindingen een aantal aanbevelingen die vooral het proces betreffen. Docenten wordt aangeraden om emoties, meningen en feiten uit elkaar te halen, emoties te kanaliseren via metacommunicatie, spelregels af te spreken (elkaar laten uitpraten, elkaar respecteren, geen hatelijke opmerkingen maken, geen scheldwoorden, enz.), en leerlingen medeverantwoordelijk te maken voor handhaven van de regels. Over de inhoudelijke kwesties rond antisemitisme wordt aangeraden de onwetendheid van leerlingen aan te pakken, bijvoorbeeld door het doen van bronnenonderzoek, het laten zien van films en museumbezoek. Maar, zo zeggen de onderzoekers, “het is niet de taak van docenten om leerlingen te leren wát ze moeten denken, maar dát ze denken”.

Antisemitische uitingen van leerlingen, al dan niet gepaard gaand met ordeverstoring en bedreiging van docenten, kunnen worden opgevat als een stevig probleem van democratische socialisatie. Precies hetzelfde geldt wanneer groepen autochtone leerlingen racistische taal zouden gaan uitslaan, bijvoorbeeld gericht tegen moslimjongeren of Chinezen.

Of de uitingen van leerlingen nu puberaal van aard zijn, of het gevolg van aanhoudende indoctrinatie door imams, ouders of TV stations, het beledigen van groepen mensen is in Nederland bij de wet verboden. Datzelfde geldt uiteraard voor het uiten of ten uitvoer leggen van bedreigingen. In de allereerste plaats is het de betreffende leerlingen (en wellicht ook vele anderen) kennelijk onvoldoende duidelijk gemaakt wat de spelregels in een democratie zijn: wat houdt het recht op vrijheid van meningsuiting eigenlijk precies in, waar liggen de grenzen, welke mogelijkheden staan er open als je een conflict hebt en waarom mag je niet aan

eigenrichting doen, enzovoorts. De *kennis* van democratische spelregels behoort tot de basis van burgerschap, dus zou bij voorkeur niet pas aan de orde moeten komen wanneer zich emotioneel geladen incidenten voordoen. Voor democratische *vaardigheden* (in feite de discussietechnieken die door de onderzoekers worden aanbevolen) geldt hetzelfde. Een democratische attitude (de 'wil' om democraat te zijn) is het meest ingewikkeld, zeker als er in de omgeving van de leerlingen sterke tegenkrachten zijn. De vorming van democratie als *habitus* veronderstelt een longitudinaal socialisatieproces, waarbij niet alleen de school een rol speelt, maar ook het gezin, de clerus enzovoorts. In concreto betekent dit dat er een pro-actief socialisatiebeleid moet worden ontwikkeld dat zowel betrekking heeft op het democratische proces (omgangsvormen, regels) als de inhoud (waarden).

Zonder daar nu volledig over te kunnen zijn, kan dat om de volgende elementen gaan:

- regelmatig met ouders en leerlingen bespreken welke eisen vanuit een democratisch oogpunt aan hen worden gesteld, en welke kansen een democratische attitude biedt voor succes in de samenleving;
- cursussen opvoeding tot democratisch burgerschap voor ouders ontwikkelen;
- het opstellen van een longitudinaal leerplan voor democratieonderwijs, te beginnen bij kinderopvang en primair onderwijs; dit houdt niet alleen kennisoverdracht in, maar vooral ook de gelegenheid om democratische vaardigheden te ontwikkelen en te leren toepassen in de dagelijkse praktijk (bijv. samen regels maken en handhaven);
- leerlingen actief betrekken bij het ontwikkelen van oplossingen van problemen die zich in de dagelijkse schoolpraktijk voordoen; participatie is immers een belangrijk middel om democratische *habits* te ontwikkelen. Omgekeerd betekent het 'aanpakken' van problemen zonder leerlingen daarbij te betrekken juist een ontmoediging van zulke *habits*.
- het creëren van training en ondersteuning voor docenten; problemen die docenten in de dagelijkse praktijk ervaren moeten worden gedefinieerd als een socialisatieprobleem waarvoor een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid bestaat.

Interpretatie van het verschijnsel 'antisemitisme op scholen' in termen van een democratisch tekort levert in de eerste plaats als voordeel op dat er een neutraal, algemeen geaccepteerd en grondwettelijk vastgelegd analysekader ontstaat. Daarmee wordt het probleem uit de persoonlijke, emotionele en moraliserende sfeer gehaald. Het gaat immers niet meer om 'mijn mening tegenover de jouwe', maar om een zorgvuldig doordacht en gereguleerd proces waarvan de spelregels op democratische wijze tot stand zijn gekomen en die voor eenieder duidelijk zijn. Vrijheid van meningsuiting is toegestaan, begrensd door vernederend of discriminerend bedoelde uitingen. Ook de reactie van docenten krijgt een duidelijk kader: het gaat om een doelgericht ontwikkelingstraject in het kader van een democratisch leerplan. De leiding ligt expliciet bij de docent, de kwaliteit van het leerproces

kan onder andere worden afgemeten aan de toenemende mate van eigen verantwoordelijkheid en participatie die leerlingen in dat proces aankunnen. Een docent die de discussie met openlijk discriminerende leerlingen uit de weg gaat, uit angst om zelf van discriminatie beschuldigd te worden, bevordert in termen van het leerplan precies het verkeerde gedrag. Een docent die discussies stopt, niet omdat hij dat zelf wil maar om te voorkomen dat zaken uit de hand lopen, geeft een omgekeerde les in democratische houding. Hij honoreert daarmee namelijk gedrag dat democratische dialoog wil ondergraven. Angst is ook hier de allerslechtste raadgever. Die kan alleen worden tegengegaan door gemeenschappelijk uitgestippeld en gedragen beleid van de school.

Ofschoon emotioneel beladen kwesties als deze bij velen begrijpelijk een repressieve reflex oproepen (*“er moet die jongens nu maar eens gewoon mores geleerd worden”*), is het nu juist de taak van de opvoeders om te laten zien dat democratische omgangsvormen een in Nederland verplicht, maar ook een krachtig en aantrekkelijk alternatief voor interetnische of interreligieuze vijandigheid vormen. Het belangrijkste bestanddeel daarvan is dat jongeren zélf geleerd wordt hoe ze in een democratische context met verschillen en conflicten kunnen omgaan. De enige, niet altijd gemakkelijke manier is het scheppen van een educatieve omgeving die deze principes zélf consequent praktiseert.

## NOTEN

- 1 Overigens gebeurt dat ook in omgekeerde richting: het ophangen van een Palestijnse vlag wordt door sommige Israël-supporters al gauw als antisemitisch gekwalificeerd. Met dank aan Joris Luyendijk.



## 6 WIE SOCIALISEERT DE TOEKOMSTIGE DEMOCRATEN?

### 6.1 TOELICHTING

Hoe en waar vindt de socialisatie tot democratisch burgerschap<sup>1</sup> eigenlijk plaats? Wie leert kinderen en jongeren de kennis, de vaardigheden, de gewoonten en de houdingen die nodig zijn voor het leven in een democratische rechtsstaat? Wie maakt hen eigenlijk enthousiast voor de verworvenheden van rechtsstaat, wie zorgt ervoor dat kinderen trots leren zijn op een samenleving die hen zoveel rechten, bescherming en verantwoordelijkheden biedt? Wie leert dat eigenlijk aan ouders, aan onderwijzers, aan vormgevers van het jeugdbeleid? Leven de instituties die een rol hebben in de socialisatie die democratische principes eigenlijk wel in voldoende mate na, en voor? Het is in dit bestek niet mogelijk om op al deze vragen uitgebreid in te gaan, maar duidelijk is wel dat ze doordenking behoeven. Want expliciete antwoorden op dergelijke kernvragen rond democratieopvoeding zijn niet of nauwelijks voorhanden; er wordt vrijwel geen onderzoek naar verricht. Dat gegeven doet vermoeden dat de opvoeding tot democratie in theorie en praktijk weinig prioriteit krijgt. *Taken for granted* lijkt de uitdrukking die nog het meest van toepassing is, maar misschien is dat een eufemisme voor verwaarlozing en achterstallig onderhoud. Weliswaar zijn recent met betrekking tot het onderwijs enkele adviezen verschenen die pleiten voor burgerschapsvorming op school, maar de teneur is vooralsnog zeer voorzichtig.

37

Over de vraag of ouders eigenlijk wel een taak hebben bij de 'bewuste reproductie van democratie' heeft de Amerikaanse politiek filosoof Amy Gutmann behartenswaardige dingen gezegd. In *Democratic Education* (1987) onderscheidt ze drie typen opvattingen over pedagogische verantwoordelijkheid: de *family-state* (verantwoordelijkheid ligt bij een centraal gezag), de *state of families* (exclusieve verantwoordelijkheid ligt bij de ouders) en de *state of individuals* (verwerpt elke autoriteit die niet de maximale keuzevrijheid voor het kind garandeert). Elk van deze opvattingen wordt door haar verworpen als eenzijdig of gegrond op onjuiste veronderstellingen: de *family state* omdat die ten onrechte opvattingen van 'het goede' verbindt met politieke macht, de *state of families* omdat die ten onrechte een natuurlijke autoriteit van ouders claimt die ook nog eens het welzijn van kinderen zou maximeren, en de *state of individuals* omdat niemand ooit in de opvoeding strikte neutraliteit kan bewaren. De overheid, ouders en onderwijskundige professionals hebben in haar ogen allen een belangrijke rol te spelen bij het cultiveren van 'moral character'. Pedagogische verantwoordelijkheid moet dan ook worden gedeeld, al was het alleen maar omdat zo'n benadering een grondwaarde van de democratie weerspiegelt: "conscious social reproduction in its most inclusive form" (Gutmann 1987: 42).

Democratieopvoeding wordt in de wetenschappelijke literatuur vaak gevat onder de term *civic education*, en heeft meestal betrekking op de overdracht van *civic*

*virtues* via het onderwijs. Wanneer het over vergelijkbare aspecten in de gezinsopvoeding gaat gebruikt men meestal de term *values education*. Inhoudelijk liggen deze twee echter erg dicht tegen elkaar aan. Voorbeelden van *civic virtues* (ook: waarden; karaktereigenschappen e.d.) zijn eerlijkheid, moed, waarheidsliefde, verdraagzaamheid en respect voor verschil (vgl. Van der Ploeg 1995). *Civic Virtues* worden veelal onderscheiden in morele en intellectuele eigenschappen die voor een 'goed' democratisch burgerschap noodzakelijk zijn (o.m. Gutmann 1987; White 1999).<sup>2</sup> Steutel en Spiecker (2000) noemen in dit verband als morele deugden rechtvaardigheidsgevoel, tolerantie voor andere leefwijzen, respect voor gelijke rechten van anderen, aversie tegen discriminatie, gehoorzaamheid aan de wet, en een democratische houding die onder andere tot uiting komt in de bereidheid om compromissen te sluiten en betrokkenheid bij het politieke proces. Als noodzakelijke intellectuele deugden noemden deze auteurs onder andere openheid van geest, respect voor bewijs, intellectuele eerlijkheid en bescheidenheid, en de bereidheid om indien nodig je ongelijk toe te geven.

Over de vraag tot wiens taak de socialisatie van dit soort deugden behoort en op welke levensdomeinen ze betrekking moeten hebben lopen de meningen sterk uiteen. Gutmann vindt dat democratische opvoeding kinderen niet alleen maar moet voorbereiden op politiek democratisch functioneren, maar ook op het kritisch nadenken over de eigen leefsituatie zodat ze later verantwoorde keuzes kunnen maken. De methoden die ze daartoe voorstelt ('inprenten' en 'aankweken') klinken in dat verband nogal strijdig. Van der Ploeg wijst terecht op het feit dat het aankweken van gewoonten kinderen slechts went aan een bepaalde manier van handelen binnen bepaalde omstandigheden. Opvoeden betekent daarentegen dat kinderen aangezet worden tot kritisch nadenken, zelfwerkzaamheid en gemeenschappelijk handelen (Van der Ploeg 1995: 58). De *godfather* van het democratisch denken over opvoeding, de Amerikaanse pedagoog/filosoof John Dewey zag opvoeding en onderwijs als een voortdurend onderzoeksproces, waarbij de individuele mogelijkheden en talenten van kinderen via het realiseren van sociale doelen tot ontplooiing gebracht moesten worden. Samen op onderzoek uitgaan, leren via gemeenschappelijke activiteiten, waarbij opvoeders vooral de taak hebben de omgeving zo te structureren dat kinderen worden uitgedaagd om zich via samenwerking verder te ontwikkelen. Opvoeding en onderwijs kunnen niet worden gezien als louter voorbereiding op latere deelname aan de samenleving; het zijn zélf essentiële vormen van samenleven waar volgens Dewey de democratie teweeg wordt gebracht en vernieuwd. Daarom is opvoeding geen overdracht van statische kennis en waarden, maar een interactief proces waarin kinderen met behulp van inspirerende volwassenen betekenis leren te geven aan de wereld om hen heen. Democratisch opvoeden betekent in deze visie dus het scheppen van mogelijkheden en contexten voor actieve participatie. Kinderen ontwikkelen zich immers niet zozeer door tal van fraaie deugden bij ze naar binnen te gieten; ze doen dat wel in *pedagogisch deugdelijke omgevingen* die egocentrisme weten om te zetten in sociaal gedrag (Dewey 1923; Berding 1999; Biesta et al. 1997; De Winter 2000).

## 6.2 GEZINSOPVOEDING EN DEMOCRATIE

Het jaar 1994 werd door de Verenigde Naties uitgeroepen tot het Internationale Jaar voor het Gezin. Als motto koos men: *'building the smallest democracy at the heart of society'*. Over het democratisch gehalte van het gezin is de afgelopen decennia heel wat onderzoek verricht. Onder invloed van algemene democratiseringsprocessen in de samenleving heeft ook het westerse gezin een moderniseringsproces ondergaan. Machtsverschillen werden kleiner, zowel tussen de ouders als tussen ouders en kinderen; persoonlijke ontwikkeling en emancipatie van gezinsleden werden belangrijker, er kwam meer ruimte voor het uiten van gevoelens, en het gezinsmanagement veranderde van een bevelshuishouding in een onderhandelingshuishouding (De Swaan 1979; Torrance 1998). Kinderen mochten over steeds meer zaken meepraten, hetgeen door sommige commentatoren weer geïnterpreteerd werd als een onvermogen van ouders om leiding te geven en als mogelijke oorzaak van allerlei gedragsproblemen (Lodewijcks-Frencken 1989; De Winter 1995; Schöttelndreier 1996). Het onderhandelingsgezin lijkt in Nederland en veel ander westerse landen min of meer de standaard te zijn geworden. Natuurlijk zijn er nog veel allochtone en autochtone gezinnen waar de gezagsverhoudingen en omgangsvormen traditioneler zijn, maar ook daar zijn veranderingen waarneembaar (Kagıtcıbası 2001; Nijsten en Pels 2000). Als de aard van het gezin democratischer wordt, betekent dat dan ook dat democratie zélf een belangrijker doel in de gezinsopvoeding is geworden? Met andere woorden, hebben ouders 'democratische deugden' op het oog als zij hun opvoedingsdoelen beschrijven?

Ouders voeden hun kinderen op om hen te helpen zelfstandige, sociaal voelende en betrokken volwassenen te worden. Uit de recentste opvoedingsonderzoeken komt naar voren dat autonomie en sociaal gevoel bij de meeste autochtone ouders hoog scoren (Rispen et al. 1996). Ook grote groepen allochtone ouders geven dergelijke doelen steeds meer prioriteit. Het grotere belang dat zij aan conformiteit, gehoorzaamheid en prestaties hechten vermengt zich geleidelijk met het inzicht dat persoonlijke ontplooiing de kans op maatschappelijk succes in een westerse samenleving kan versterken. Opvoedingsdoelen blijken onder meer nauw verband te houden met economische achtergronden, sociale voorzieningen, opleidings- en arbeidsniveau, migratie, cultuur en gewoonte.<sup>3</sup> Vooral nog blijkt echter zoiets als 'het algemeen belang' of 'democratische attitude' niet als een doel van opvoeding in onderzoek door ouders te worden genoemd. Of dat aan de antwoorden van ouders, of aan een mogelijke blinde vlek van de onderzoekers ligt kan niet met zekerheid worden gezegd.

Omdat het gedrag en de houding van nogal wat kinderen en jongeren publieke verontrusting oproept (vooral de externaliserende, maar in toenemende mate ook de internaliserende gedragsproblemen), is er toenemende kritiek hoorbaar op de ouders. Brengen zij hun kinderen nog wel de juiste normen en waarden bij, sluit hun opvoeding wel in voldoende mate aan op de eisen van de moderne samen-

leving, houden ze wel voldoende in de gaten hoe het met hun kinderen gaat, met wie ze omgaan, wat ze op school en in hun vrije tijd uitspoken, enzovoorts.?

Dat ouders een belangrijke, en in bepaalde opzichten doorslaggevende rol spelen in de opvoeding staat niet ter discussie.<sup>4</sup> Dat een zogenaamde autoritatieve opvoedingsstijl, afgemeten aan de vereisten van de moderne westerse samenleving, tot de beste ontwikkelingsuitkomsten bij kinderen in een dergelijke samenleving leidt, behoeft evenmin nog enige twijfel (zie o.m. Baumrind 1971; Maccoby 1980; Hoffman, 2000). Te autoritair opvoedingsgedrag leidt immers tot onvoldoende mogelijkheden voor de jeugdige om een eigen identiteit en verantwoordelijkheidsgevoel te ontwikkelen, een te permissieve houding onder meer tot grenzeloosheid en onzekerheid. De autoritatieve stijl, dat wil zeggen een goed gebalanceerd mengsel van ondersteuning en monitoring, gecombineerd met een inductieve manier van corrigeren, leidt daarentegen tot een optimale vervulling van ontwikkelings-taken (nogmaals: binnen de context van een moderne Westerse samenleving).

De autoritatieve opvoedingsstijl weerspiegelt het beeld van het gezin als mini-democratie. Ofschoon de 'uitkomsten' van die stijl vrijwel steeds worden gemeten in termen van persoonlijke ontwikkeling en individuele psychosociale gezondheid<sup>5</sup>, (en dus niet in termen van maatschappelijke doelen zoals democratisch burgerschap), zijn er wel aanknopingspunten voor sociaal functioneren te vinden. Een belangrijk democratisch vermogen als de wil en de vaardigheid om consensus te bereiken leren veel kinderen in de eerste plaats binnen het gezin; als een *civic virtue* die in een ruimere context kan worden toegepast moet het later binnen het onderwijs worden geoefend en uitgebouwd, stelt Frimansson (2001). Maar juist de gezinscontext is voor de overdracht van deze zogenaamde *hot cognitions* (d.w.z. affectief geladen cognities) uitermate geschikt, vanwege de langdurige en intieme affectieve relaties tussen ouders en kinderen.

De opvoeding van 'morele personen' (gedefinieerd in termen van de eerder genoemde *civic en moral virtues*) vraagt van ouders heel wat investering. Berkowitz en Grych (1998) maken een onderscheid tussen morele en meta-morele eigenschappen die ouders bij hun kinderen tot stand moeten zien te brengen. Morele eigenschappen zijn empathie, geweten, moreel redeneren en altruïsme. Meta-moreel zijn eigenschappen die zelf niet intrinsiek moreel zijn, maar wel noodzakelijk voor moreel functioneren: sociale oriëntatie, zelfcontrole, inschikkelijkheid en een gevoel van eigenwaarde. Er is zeer veel onderzoek gedaan naar de relatie tussen de ontwikkeling van dergelijke eigenschappen en het gedrag van ouders. Zo gedijen de ontwikkeling van empathie, geweten en altruïsme het best bij een opvoedingsstijl die gekenmerkt wordt een combinatie van affectie, duidelijke grenzen, veelvuldig uitleggen en een zuinig gebruik van machtsmiddelen. Door kinderen consequent uit te leggen wat de gevolgen van hun handelingen zijn voor anderen, door hen te helpen zich te verplaatsen in het perspectief van anderen ontwikkelen zich geleidelijk aan mentale *scripts* die gedrag van binnenuit regule-

ren. Een goed voorbeeld daarvan is empathie, één van de kern-emoties voor de ontwikkeling van moraliteit (Damon 1988). Volgens Hoffman hebben kinderen een aangeboren neiging zich te vereenzelvigen met de nare gevoelens van anderen. Deze 'globale empathie' vormt de basis voor een proces waarin kinderen leren dat hun gedrag consequenties voor anderen heeft. Bij overtreding van regels (bijv. dat je een ander kind geen pijn mag doen) volgt steeds een duidelijke terechtwijzing en uitleg (inductie) door de ouder, waardoor het kind zich schuldig voelt. Op deze manier ontwikkelen zich 'transgressie-inductie-schuld' *scripts*. Naarmate de ontwikkeling vordert zal de inductie steeds minder nodig zijn, en zorgt alleen al de anticipatie van schuldgevoelens ervoor dat kinderen hun sociale gedrag op anderen afstemmen (Hoffman 2000). Het gedrag van ouders luistert hier tamelijk nauw. Als ze in geval van overtreding teveel druk op het kind leggen is de kans groot dat negatieve emoties (angst, boosheid) zo hoog oplopen dat het kind niet meer openstaat voor de uitleg van ouders. Als ze daarentegen te weinig druk uitoefenen is de kans groot dat het kind de ouder negeert. Het gaat dus als zo vaak om *just enough pressure*. Eén van de problemen bij empathie is dat er vaak een bekenden-*bias* optreedt. Dat betekent dat empathische reacties zich beperken tot de eigen familie, verwanten en vrienden. Dit probleem kan volgens Hoffman worden tegengegaan door het verbinden van het empathisch vermogen met morele principes, zoals bijvoorbeeld 'zorg voor zwakkeren' of 'rechtvaardigheid' (Hoffman 2000: 13-14). Voor altruïsme (onbaatzuchtig helpen van anderen) geldt een vergelijkbaar verhaal. Uit de beroemde studie van Oliner en Oliner (1989) naar de motieven en achtergronden van mensen die in de Tweede Wereldoorlog joden hebben gered, bleek dat deze helpers in grote meerderheid uit warme, hechte gezinnen kwamen waarin hoge eisen aan eigen verantwoordelijkheid en moreel gedrag werden gesteld. Het waren mensen die zich onderscheidden door hun veelvuldige en hechte relaties met anderen. Maar wat volgens de onderzoekers vooral een rol speelde was hun morele gedrevenheid door waarden als zorgzaamheid, rechtvaardigheid en humaniteit.

Op basis van de beschikbare empirische literatuur noemen Berkowitz en Grych een vijftal opvoedingsstrategieën die ouders kunnen toepassen om moraliteit bij hun kinderen te bevorderen. Dat zijn (1) inductie, (2) zorgzaamheid en ondersteuning, (3) eisen stellen en grenzen stellen, (4) sociaal-moreel gedrag voorleven en (5) open democratische gezinsdiscussies en conflictoplossing (Berkowitz and Grych 1998). De inhoudelijke richting van de moraliteit blijft hier echter tamelijk impliciet, en kan dus in principe alle kanten uitgaan. Daarom is het van belang, zoals Hoffman zegt, te zorgen voor een duidelijke inhoud, een morele ethiek. Juist in een pluriforme samenleving is het volgens hem van belang dat ouders en andere morele opvoeders kinderen wijzen op de overeenkomsten tussen mensen, bijvoorbeeld in hun emotionele reacties, reacties op onfaire behandeling of in hun reacties op ingrijpende levensgebeurtenissen zoals scheiding, verlies en ouder worden (Hoffman 2000: 23).

### 6.3 DEMOCRATIE EN OUDERSCHAPSEDUCATIE?

Uit het bovenstaande kan worden geconcludeerd dat de gezinsopvoeding van grote invloed is op de ontwikkeling van waarden en moraal. Onderzoek laat tamelijk eenduidig zien dat, althans binnen de context van westerse democratische samenlevingen, een democratische, autoritatieve opvoeding tot de beste ontwikkelingsuitkomsten leidt. Het begrip autoritatieve opvoeding verwijst vooral naar een stijl, naar het karakter van het opvoedingsproces; de morele invulling is er niet mee vastgelegd. Eén inhoudelijk principe is echter wel onlosmakelijk met die stijl verbonden, en dat is de democratie zélf. Wie anti-democratische waarden aan zijn kinderen wil overdragen zal immers niet gauw autoritatieve opvoedingsmethoden gebruiken. Wie daarentegen democratie wil doorgeven en voorleven kan dit moeilijk via autoritaire middelen doen.

De implicatie van dit alles is dat het algemeen belang -gedefinieerd in termen van een democratische rechtsstaat- het best gediend is met zoveel mogelijk autoritatief opvoedende ouders. Zij spelen naar alle waarschijnlijkheid een cruciale rol in het vestigen van een democratische habitus bij jeugdigen. Daarom zou het helemaal niet zo vreemd zijn om in het kader van de *conscious social reproduction of democracy* na te denken over verschillende manieren waarop de relatie tussen ouderschap en democratie veel sterker voor het voetlicht gebracht zou kunnen worden. Dat kan via voorlichting, ouderschapseducatie, media-aandacht, inburgeringscursussen enzovoorts.

Hedendaagse opvoedingsondersteuning gaat vooral over het herkennen en verhelpen van problemen; normatieve discussies over opvoedingsdoelen worden gemedan. Recent onderzoek laat echter zien dat opvoedingsondersteuning veel aan effectiviteit kan winnen door juist veel sterker uit te gaan van opvoedingsdoelen, letterlijk een doelgerichte (*goal-based*) benadering. Bettler en Burns noemen drie winstpunten: (1) het nadenken over opvoedingsdoelen legt een fundament onder de opvoedingsmethoden die men leert; (2) zo'n werkwijze rekent af met de deficietbenadering die zolang kenmerkend is geweest voor opvoedingshulp; (3) hij biedt betere mogelijkheden om recht te doen aan de culturele en sociale diversiteit van opvoedingsdoelen (Bettler and Burns 2003).

Daaraan kan worden toegevoegd dat het vermijden van normatieve discussies bij opvoedingsondersteuning vele mogelijkheden onbenut laat om betrokkenheid bij en integratie in de samenleving te bevorderen. Stevige gesprekken over de richting van opvoeding kunnen helpen om isolement, apathie en een cultuur van afzijdigheid te doorbreken. Voor ouders, die allemaal de beste kansen voor hun kinderen in de huidige samenleving willen creëren, is het van groot belang te leren hoe je die kansen bevordert. In dat licht zou ik willen pleiten voor een voorlichtende en op dialoog gerichte benadering waarbij met ouders op zakelijke wijze wordt besproken welke specifieke eisen het leven in een democratische rechtsstaat aan kinderen

(en dus aan ouders) stelt. *Omdat zulke kennis tot de noodzakelijke basisuitrusting behoort die ouders nodig hebben om in een democratische samenleving met succes hun kinderen te kunnen grootbrengen, ligt het voor de hand om het standaard-aanbod van consultatiebureaus voor zuigelingen en kleuters uit te breiden met autoritatieve opvoedingscursussen.* Het zeer hoge bereik van deze consultatiebureaus (>95%) onder alle bevolkingsgroepen blijft al decennialang zonder dwang in stand. De succesformule is drempelloze toegang, persoonlijke betrokkenheid en een aanbod dat voor ouders aantrekkelijk is omdat het de gezondheid en het welbevinden van hun kinderen betreft (De Winter et al. 1995). Enige mate van 'bemoeizorg' (het actief benaderen van ouders die niet komen opdagen) is nooit geschuwd, vanuit de gedachte dat de belangen van het kind én de samenleving in het geding kunnen zijn, bijvoorbeeld waar het om immunisatie gaat. Ofschoon dit uitermate krachtige systeem door jarenlange, onverstandige bezuinigingen steeds verder uitgehold wordt, dient het mijns inziens juist versterkt te worden om ook de sociaal-pedagogische functie goed te kunnen vervullen. De consultatiebureaus moeten worden toegerust om de autoritatieve gezinsopvoeding uit te dragen als nieuwe wetenschappelijke standaard, net zoals ze dit als sinds jaar en dag doen met nieuwe medische inzichten.

## NOTEN

- 1 Het probleem met de term 'burgerschap' in dit kader is dat deze het veranderingsaccent toch in eerste instantie bij de persoon legt (Van Gunsteren: "de burger is iemand die bereid is te regeren en geregeerd te worden"). De burger is dus een 'iemand', terwijl het perspectief dat hier centraal staat dat van de bredere pedagogische context en van het algemeen belang is.
- 2 Rawls spreekt in dit verband over political virtues (zie Rawls 1993).
- 3 Sociologisch onderzoek uit de jaren zeventig liet een verband zien tussen niveau van werk en autonomie/conformiteit: arbeiders hechten meer aan conformiteit, 'witte boorden' meer aan autonomie (zie bijv. Kohn 1977). De Turkse ontwikkelingspsychologe Kagitcibasi (2001) laat zien dat onder invloed van migratie er allerlei nieuwe mengvormen van individualistische en collectivistische opvoedingsdoelen en opvoedingspraktijken ontstaan. Verder blijken opvoedingsdoelen zoals gehoorzaamheid en conformiteit aan belang te verliezen (t.k.v. autonomie) wanneer de economische waarde van kinderen (als oudedagsvoorziening voor ouders) afneemt door de beschikbaarheid van collectieve voorzieningen (Nijsten en Pels 2000).
- 4 Wel ter discussie staat hoe groot de invloed van ouders daadwerkelijk is, bijvoorbeeld in relatie tot genetische aanleg en tot leeftijdgenoten (zie o.m. Harris 1998).
- 5 Het wetenschappelijk onderzoek binnen de pedagogiek en de ontwikkelingspsychologie heeft zich gevoegd binnen een impliciete, maar vrij algemene consensus dat gezinsopvoeding er vooral is voor de persoonlijke ontwikkeling en psychosociale gezondheid. Een dergelijke opvatting sluit wonderwel aan bij de empirische, anti-normatieve traditie die deze tak van wetenschap al geruime tijd in zijn greep heeft (vgl. Koops 2003). Veel onderzoek naar waardenontwikkeling bij kinderen heeft bijvoorbeeld betrekking op de vraag welke ouderschapsstrategieën de internalisering van waarden het meest effectief beïnvloeden. De waarden zélf worden min of meer als onafhankelijke variabelen beschouwd (vgl. Grusec and Kuczynski (1997).

## 7 SCHOOL, BURGERSCHAP EN DEMOCRATIE

### 7.1 DE TOMBOLA VAN BURGERSCHAPSVORMING

Wie zich afvraagt waar socialisatie in het algemeen belang plaatsvindt kan uiteraard niet om het onderwijs heen. Een doelstelling als het doorgeven en vernieuwen van de democratie lijkt echter binnen de werelden van onderwijs, onderwijsbeleid en de betrokken wetenschappen weinig prioriteit te hebben. Voorzover het een rol speelt wordt het meestal gerangschikt onder de noemer ‘burgerschapsvorming’, in de internationale literatuur meestal aangeduid als *civic education*. Nu kan men natuurlijk twisten over de vraag of deze begrippen elkaar niet insluiten. In ieder geval is het zo dat in operationalisaties van burgerschapsvorming altijd wel verwijzingen naar de democratie zijn te vinden. Echter: het begrip burgerschapsvorming blijkt een tombola, waarin voor elk wat wils is te vinden. Nederlandse onderwijsontwikkelaars gingen op zoek naar een handzame definitie en troffen er in de internationale literatuur zo’n 300 verschillende aan (Frenken et al. 2003). Die grote verscheidenheid heeft vooral te maken met de verschillende burgerschapsconcepties die eraan ten grondslag liggen. De Onderwijsraad maakt in zijn rapport over *Onderwijs en Burgerschap (2003)* een verschil naar domein: hij onderscheidt *schoolburgerschap* (binnen de school als gemeenschap), *maatschappelijk burgerschap* (binnen de plaatselijke gemeenschap) en *staatsburgerschap* (binnen de politieke gemeenschap).

Veugelers onderscheidt drie typen burgerschap op basis van verschillen in onderliggende doelstellingen: *aanpassingsgericht* (disciplinerend, sociale betrokkenheid), *calculerend* (disciplinerend en zelfstandigheid) en *kritisch-democratisch* (zelfstandigheid en sociale betrokkenheid). Soms lijkt het erop of elke zichzelf respecterende politieke ideologie zijn eigen burgerschapsopvattingen heeft. Sociaal-democraten zien burgerschap vooral als een *sociaal recht*, liberalen benadrukken de actieve *economische participatie* en christen-democraten accentueren het belang van de *moraal* (Veugelers 2003).

De vraag is nu of deze verscheidenheid het begrip burgerschapsvorming geschikt, dan wel juist ongeschikt maakt voor het hier gekozen democratieperspectief. Een belangrijk voordeel is in ieder geval dat er nationaal en internationaal een rijke traditie aan theorievorming, onderzoek en methodische kennis over burgerschapsvorming bestaat, zodat het wiel niet opnieuw hoeft te worden uitgevonden. Een ander groot voordeel is dat het begrip breed geaccepteerd lijkt. Er zijn met andere woorden weinig auteurs of beleidsmakers te vinden die zich expliciet tegen burgerschapsvorming als taak van het onderwijs uitspreken. En tot slot voor het Nederlandse veld: uit het hiervoor genoemde advies van de Onderwijsraad blijkt dat er zowel in wetgeving als in de verschillende kerndoelen van het onderwijs al veel aspecten van burgerschapsvorming zijn vastgelegd. In de kerndoelen basisvorming is bijvoorbeeld opgenomen dat leerlingen in het kader van een brede en even-

wichtige oriëntatie op mens en samenleving zicht moet leren krijgen op relaties met de persoonlijke en maatschappelijke omgeving. Daarom vindt de raad het ook niet nodig om burgerschapsvorming in artikel 23 van de grondwet vast te leggen; in Nederland is men gezien de vrijheid van richting en inrichting van het bijzonder onderwijs uitermate terughoudend met het vastleggen van 'algemeen geldende, aan mensvisie gerelateerde onderwijsbepalingen' (Onderwijsraad 2003: 64). De raad wil daarom volstaan met een doelbepaling in de onderwijswetgeving: "het onderwijs is mede gericht op de bevordering van burgerschap".

Het is juist deze positionering die tegelijkertijd een belangrijk nadeel van burgerschapsvorming in de huidige betekenis vormt. Wie bijvoorbeeld de praktische handreikingen van de Landelijke Pedagogische Centra (LPC) aan het primair en voortgezet onderwijs leest, kan zich moeilijk aan de indruk onttrekken dat zo ongeveer alles wat de laatste jaren in het kader van interessante zaken als competentieontwikkeling, gezond gedrag, conflicthantering, emotionele intelligentie, pedagogische opdracht, zelfsturing of participatie op het onderwijs is afgevuurd, nu terug is gekeerd onder de noemer burgerschapsvorming (zie Frenken et al. 2003). Daar is op zichzelf niets tegen, ware het niet dat de algemene consensus in onderwijsland lijkt de zijn dat het uiteindelijk de scholen zélf zijn die de activiteiten bepalen. De LPC's zeggen in feite tegen de scholen: met behulp van onze groslijsten van kenniselementen, vaardigheden en houdingen kunt u zelf bepalen welke uitwerkingen van de diverse burgerschapscompetenties u wilt nastreven (Frenken et al. 2003: 63). Ook de Onderwijsraad biedt vele, weliswaar zeer nuttige handreikingen, maar geeft weinig inhoudelijke concretisering omdat deze al gauw de grondwettelijke vrijheid van onderwijs kunnen raken. 'Niet teveel hooggegrepen ideologie' is de boodschap, dat laten we graag over aan de autonomie van de scholen. Daarmee lijkt het concept burgerschapsvorming te zijn gegijzeld door de angst voor artikel 23: overgebleven is een tombola van interessante activiteiten en onderwijsvormen die naar keuze kunnen worden geselecteerd.

Het is dus een misverstand dat burgerschap en burgerschapsvorming consensusbegrippen zouden zijn. Juist door ze 'fuzzy' te laten lijkt het alsof er een gemeenschappelijke grond is geschapen, maar niets is minder waar. Vanuit de zorgsector, waar het burgerschapsmodel al sinds een aantal jaren in de praktijk wordt gebracht (bijv. in de verstandelijk gehandicaptensector) valt bijvoorbeeld een groeiende kritiek te horen op de eenzijdige nadruk die het burgerschapsmodel legt op onafhankelijkheid, mondigheid, individuele rechten en zelfbeschikking. Juist dat accent miskent de sociale en relationele aspecten van het menszijn, stelt bijvoorbeeld Meininger. Het onafhankelijkheidsmodel is in de zorgsector zo dominant geworden, dat de 'aandacht voor een leefwereld waarin personen in relatie met anderen zichzelf worden en tot hun recht komen' schromelijk is verwaarloosd. Hij pleit voor een correctie op het burgerschapsmodel waarin meer ruimte ontstaat voor waarden als vriendschap, gemeenschap, verbondenheid en zorg (Meininger 2002). In deze opvatting is uiteraard een meer communitaristisch burgerschaps-

model te herkennen, zoals onder meer verwoord door Etzioni (1995). Een dergelijke kritiek is zeker niet alleen van toepassing op de zorg voor verstandelijk gehandicapten. Ook in het onderwijs is zoals eerder gesteld de rationele, cognitieve ontwikkeling van individuen steeds centraler komen te staan, en is de nadruk op de sociaal-affectieve kant van ontwikkeling verwaarloosd. De belangstelling daarvoor lijkt nu weer wat groter te worden, omdat is ontdekt dat rationaliseringsprocessen zoals schaalvergroting en een eenzijdig bedrijfsmatige aanpak tot gedragsproblemen en tekorten aan sociale binding kunnen leiden (vgl. De Winter 2003a). Ook het probleem van het geweld op school heeft te maken met een sociale atmosfeer waarin persoonlijke contacten en zorg niet meer voldoende zijn om mogelijke escalaties vroegtijdig te herkennen en ten goede te keren (Aronson 2000).

Wie via het onderwijs de democratie meer recht wil doen, en anderzijds de vrijheid van onderwijs wil respecteren, heeft mijns inziens het onbepaalde begrip burgerschapsvorming helemaal niet nodig. Het aardige van de democratie is immers nu juist dat het een methode is om diversiteit van opvattingen op een geordende manier mogelijk te maken. Ook de streng gereformeerde school in mijn dorp kan zijn streng gereformeerde burgerschapsopvattingen en levensovertuigingen aan leerlingen pogen over te dragen onder de beschermende paraplu van een democratische samenleving. Het behouden van deze vrijheid, hetgeen impliceert dat men ook anderen daartoe het recht gunt, vereist dus de reproductie van het systeem dat deze vrijheid mogelijk maakt.<sup>1</sup> Het enige alternatief is immers dat men het eigen gelijk monopoliseert, en dit met geweld aan anderen poogt op te leggen.

Minimaal noodzakelijk is het dus om kinderen ook via het onderwijs de kennis, attitudes en vaardigheden die noodzakelijk zijn voor het leven in en onderhouden van een democratische rechtsstaat bij te brengen. In mijn optiek is dat een zeer harde eis die aan alle scholen in Nederland, openbaar en bijzonder, gesteld moeten worden. Ik heb niets tegen scholen die zich volgens het moderne adagium van de vraagsturing liever met relatievorming of ICT, dan met politiek bezighouden. Ik heb ook niets tegen orthodox-islamitische, gereformeerde, katholieke of joodse scholen die kinderen van de een absolute waarheid willen overtuigen. Maar zij dienen alle te voldoen aan de eisen die het sociaal-politieke systeem dat hun bestaan mogelijk maakt, stelt. Van een democratische rechtstaat kan immers niet worden verlangd dat zij onderwijsinstellingen financiert en ondersteunt die haar grondbeginselen ondergraven. *Omdat de basisprincipes van de democratie uit het oogpunt van algemeen belang te zwaarwegend zijn om ze aan de vrijheid van onderwijs over te laten, moeten wat mij betreft scholen die, ook na herhaaldelijke aanwijzingen van de Onderwijsinspectie, niet voldoen aan de eis van onderwijs in de democratie, onder curatele van die inspectie worden geplaatst.*

## 7.2 DEMOCRATIE-EDUCATIE ALS LONGITUDINALE KERNTAAK

Eerder citeerde ik een uitspraak van White, die stelde dat toekomstige democraten niet alleen kennis en vaardigheden nodig hebben, maar ook *certain sorts of people* moeten zijn. Kennis kan je op school worden aangereikt via literatuur en media, vaardigheden kan je tot ontwikkeling brengen door de school in te richten als een proeftuin waar democratie kan worden geoefend (De Winter 1995), maar de wil om democraat te zijn kan niet zo maar worden geïnstalleerd. Zo'n 'bepaald soort persoon' is volgens White bijvoorbeeld iemand die zich betrokken voelt bij het lot van zijn medeburgers, die er oog voor heeft dat andermans rechten niet met voeten worden getreden, die het belangrijk vindt dat de regering eerlijk is tegenover de bevolking, en mensen in hun waarde laat (White 2000: 62). De vraag is hoe je zo'n soort persoon wordt. Hoe verwerven kinderen de benodigde disposities zoals zorgzaamheid, empathie, tolerantie, onafhankelijk denken, eerlijkheid enzovoorts? In een samenleving waar steeds meer pedagogische taken aan de gemeenschap zijn onttrokken en op de ouderlijke schouders terecht zijn gekomen, moet de basis voor dit alles vooral in het gezin worden gelegd. Zoals hiervoor beschreven is het in dit licht geen merkwaardige gedachte om ouders hierbij ondersteuning te verlenen, bijvoorbeeld via kinderdagverblijven, peuterspeelzalen, voorscholen of opvoedingsvoorlichters. Daarna is de school meestal de eerste openbare instelling waar kinderen mee te maken krijgen.

48

Wanneer democratieopvoeding wordt gezien als politieke vorming, zoals sommige auteurs doen, dan ligt het voor de hand om deze binnen het voortgezet onderwijs te plaatsen. Immers, om politiek te kunnen begrijpen moeten leerlingen beschikken over allerlei historische, sociale en economische kennis (vgl. Dauenhauer 1996; Crick and Porter 1978). In deze optiek -die uitgaat van democratie als constitutioneel en procedureel systeem- zou het onderwijs aan jongere kinderen vooral gericht moeten zijn op de morele ontwikkeling. Wanneer democratie breder wordt opgevat dan als louter politiek systeem, namelijk óók als organisatievorm van maatschappelijke en intermenselijke verhoudingen, of, zoals sommigen zeggen, als een *way of life*, dan is er alle reden om juist al heel jong met democratieopvoeding te beginnen. Alom wordt gewezen op het belang van schoolorganisatie en schoolethos. De manier waarop een school als gemeenschap functioneert, de wijze waarop docenten en kinderen elkaar bejegenen, de manier waarop de relatie met ouders en de buurt is georganiseerd, het zijn allemaal 'modellen' die kinderen veel leren over de aard van de samenleving. Gerzon laat bijvoorbeeld zien dat de specifieke methoden van democratie-onderwijs weliswaar kunnen verschillen, maar dat het centrale en meest werkzame bestanddeel is om binnen de schoolgemeenschap voor te doen en voor te leven hoe democratie werkt. Een school die menselijke waardigheid, wederzijds respect en de wil om van elkaar te leren weliswaar predikt, maar niet praktiseert, zal onherroepelijk falen. Als die congruentie wél bestaat dan laten docenten aan kinderen zien dat zij zélf geloof hechten aan de democratie, en dat ze het daarom de moeite waard vinden om deze

over te dragen (Gerzon 1997). “As educators”, zegt een Australische onderwijskundige, “we need to have a firm conviction that democracy is possible, that the democratic way of life can be lived and that the schools can and should bring democracy to life in the curriculum” (Singleton 2000).

Eén van de belangrijkste, en tevens een van de moeilijkste zaken die kinderen over democratie moeten leren is hoe je fair en rechtvaardig omgaat diversiteit en conflicten. Daarin ligt immers de rationale van de democratie. In een plurale samenleving moeten kinderen via democratische opvoeding leren ontdekken dat mensen van verschillende pluimage toch heel goed samen problemen op kunnen lossen (Biggs et al. 2000a). Eén van de primaire lessen is dat je het eens kunt worden over het feit dat je het oneens bent. Zo wordt op verschillende Nederlandse scholen geëxperimenteerd met conflictbemiddeling (*mediation*) waarbij leerlingen een actieve rol spelen. In methodes zoals ‘filosoferen met kinderen’ kan al vroeg in de basisschool worden geoefend met het leren kritisch denken, analyseren van meningsverschillen, met het aanscherpen van argumenten en met het leren luisteren en discussiëren (zie bijv. Heesen 1995). De opgedane kennis en vaardigheden kunnen binnen de school heel goed worden geoefend en toegepast. Via actieve participatie van leerlingen bij het maken van regels op school, het verbeteren van het leef- en leerklimate, het tegengaan van pesten enzovoorts, worden kinderen gestimuleerd om zelf verantwoordelijkheid te nemen, leren ze na te denken over de gevolgen van hun beslissingen, en ontdekken ze wat democratische rechten en plichten in de praktijk betekenen. Bovendien leren ze door zulke samenwerking en betrokkenheid in te zien dat mensen weliswaar andere belangen, meningen of achtergronden kunnen hebben, maar dat veel menselijke behoeften zich van al die verschillen niets aantrekken. Leren samenwerken op school is een uitermate belangrijke les in medemenselijkheid.

Is democratie niet te hoog gegrepen voor kinderen op de basisschool? Drisko (1993) laat zien hoe je al met kinderen vanaf de kleuterleeftijd kunt werken aan het praktisch begrip van democratische rechten en plichten, en hoe je in de *first grade* (groep 3) al kan beginnen de gemeenschappelijke verantwoordelijkheid te bevorderen door regels op het speelplein samen te ontwerpen en te handhaven. In het volgende fragment weerspreekt hij de kennelijk gebruikelijke veronderstelling dat de Amerikaanse Onafhankelijkheidsverklaring veel te ingewikkeld is om met kinderen uit de *fifth grade* te behandelen:

‘Slowly we read together the line ‘all men are created equal’. We talked about basketball and the students acknowledged that some players were better than others and therefore not equal. But then I asked them if that was what Jefferson meant. They read it again and said, no. What he meant, they said, was that we were alike in what we had a right to; a right to live without being killed, a right to do what we wished without hurting other people, and a right to do what we can to become happy ... They came to understand that that a fair government could only come from consent of the governed. We discussed the fact that people who give their consent to something can also take it

away. We imagined a government in their own classroom, elected by the members of the classroom. If these elected students became too power-hungry, my students reasoned, it would be the duty and the right of the members of the class to take their power away through the process of holding another election. Through these simple examples my students were able to recognize their own responsibility and power in determining the nature and course of their government” (Drisko1993: 110).

*All men are created equal*, maar bij dit alles moet wel worden aangetekend zulke lessen in democratie bestaande sociale tegenstellingen uiteraard niet kunnen wegpoetsen. Vooral Amerikaanse en Engelse auteurs wijzen op het feit dat jeugdigen al heel snel in de gaten krijgen wanneer democratisch burgerschap verschillende rangen en standen kent. Zo wordt zwarte leerlingen in de vs impliciet te verstaan gegeven dat ze ‘realistisch’ moeten zijn over de relatie tussen hard werken en de kansen op maatschappelijk succes, terwijl witte jongeren juist leren om daar optimistisch over te zijn (Biggs et al. 2000a). Ten Dam en Volman wijzen op een vergelijkbaar verschijnsel waar het gaat om het leren van sociale competenties rond burgerschap. Terwijl leerlingen op lagere schooltypen vooral wordt geleerd om zich aan te passen en te gehoorzamen om zich in de samenleving staande te kunnen houden, worden leerlingen uit de hogere regionen van het onderwijs juist getraind in medezeggenschap en kritisch burgerschap (Ten Dam en Volman 1999). Op deze manier worden ongelijke kansen op maatschappelijke participatie versterkt. Zelf heb ik vaak op vmbo-scholen te horen gekregen dat participatie en democratische competenties te hoog gegrepen zijn voor de gemiddelde leerling. Deze leerlingen lijken vaak autoritair gedrag bij docenten uit te lokken omdat ze minder goed dan de gemiddelde vwo-er hebben geleerd om zelf sturing te geven aan hun gedrag in een ‘vrije’ omgeving zonder duidelijke grenzen. Wie zich in een klas bevindt met leerlingen die geen moment lijken te kunnen (of te willen) luisteren, door elkaar schreeuwen, elkaar bedreigen, geen gezag van de docent accepteren of hun straathandeltjes via SMS voortzetten in de klas, lijkt geen andere mogelijkheid meer te hebben dan hard en autoritair ingrijpen, al was het maar uit zelfverdediging (vgl. De Winter 1997). Vaak zien we tegenwoordig dat zo’n benadering zelfs tot educatieve leidraad wordt gemaakt in scholen die door verloedering ten onder dreigen te gaan. *Zero Tolerance* lijkt dan een voor de hand liggend redmiddel, onder verwijzing naar verhalen over scholen die dat recept met schijnbaar succes hebben toegepast. Een beroemd geworden voorbeeld daarvan is de Eastside High School in Paterson New Jersey. Joe Clark was een voormalige zwarte exercitie-instructeur uit het Amerikaanse leger die gedurende het Reagan-tijdperk een aanstelling kreeg als directeur van deze vrijwel geheel zwarte school. Deze werd voor zijn komst gekenmerkt door druggebruik, geweld en lage prestaties, en dreigde te worden gesloten. Clark greep met keiharde hand in, blijkens het motto dat hij op zijn deur liet zetten (“*There’s only one way: my way*”), en blijkens zijn openingspeech:

“I want you all to take a good look at these people [some 300 students] on the risers behind me. These people have been here up to five years and done absolutely nothing. These people are drug dealers and drug users. They have taken up space; they have disrupted the school; they have harassed your teachers, and they have intimidated you. Well, times are about to change. You will not be bothered in Joe Clark’s school. These people are incorrigible. And since none of you can graduate anyway, you [turning to the 300 students] are all expurgated. You are dismissed. You are out of here. I wish you well ... [the 300 are unwillingly escorted out by Clark’s security team]. Next time it may be you. If you do not better than they did, next time it will be you..<sup>2</sup>

Clark werd een gevierde held van een beweging die morele herbewapening en het herstel van orde hoog in het vaandel had. Onwelgevallige leerlingen betitelde hij en public als parasieten, bloedzuigers en mutanten, docenten die het niet met hem eens waren wees hij met naam en toenaam in het openbaar terecht via het luid-sprekersysteem van de school (Giroux1989). Ofschoon er geen onderzoek bekend is naar de effectiviteit van deze aanpak, ligt het voor de hand de verhalen te geloven dat op deze wijze de spiraal van verval kon worden gekeerd, in ieder geval voor de resterende leerlingen. In de toenmalige retoriek gold dat politie en justitie maar zorg moesten dragen voor degenen die uit de school waren verwijderd. De vraag is nu of zo’n aanpak de enig denkbare is in een dergelijke situatie. De kritische beweging die zich op Clark en Reagan stortte legde weliswaar nauwkeurig de achterliggende repressieve ideologie bloot, maar was in zijn oplossingen niet erg overtuigend: “teachers and other critical educators need to create a language in order to reclaim the notions of struggle, solidarity and hope around forms of pedagogy and social action that expand rather than restrict the forms and practices of authentic democracy and public life” (Giroux 1989: 22).

Als degenen die verantwoordelijk zijn voor pedagogische contexten zoals scholen en buurten zaken te lang hebben laten verslonzen, als ze te lang tolerant maar ook ongeïnteresseerd zijn geweest, dan ontstaan er situaties die met de gebruikelijke middelen onomkeerbaar zijn. Het heeft dan ook geen enkele zin om democratische theorieën los te laten op volledig ontspoorde contexten. In zulke situaties moeten allereerst de basisvoorwaarden worden hersteld voor een veilig en humaan leer-klimaat. Zonodig met harde hand, hoewel Clark’s vernederende methoden geen navolging verdienen. Een longitudinale, planmatige aanpak is echter wél een zinvol alternatief. Dit impliceert dat democratie-onderwijs voor het totale onderwijs-systeem als een van de kerntaken wordt gezien, waarbij de opeenvolgende school-soorten (maar ook opvangvoorzieningen) alle duidelijke en cumulatieve eind-termen meekrijgen. Als persoonlijke en sociale verantwoordelijkheid bijvoorbeeld eindtermen van het basisonderwijs zijn (uiteraard in gespecificeerde vorm), dan kan daar in het voortgezet onderwijs op worden voortgebouwd. Mochten leerlingen niet tot participatie in staat worden geacht (zoals men vaak van vmbo’ers beweert, zie hiervoor), dan moeten er dus in het basisonderwijs extra inspanningen geleverd worden om dit democratie-tekort op te vangen. Vanwege de grote

schotten tussen de verschillende onderwijssystemen is zo'n longitudinale aanpak in het geheel geen open deur.

De methodieken voor democratie-onderwijs hoeven niet opnieuw te worden uitgevonden. Het overdragen van de benodigde kennis, houdingen en vaardigheden werkt het best door de klassen en scholen in te richten als democratische leeromgevingen. Dat zijn situaties waar planmatig en onder duidelijke leiding met democratie wordt geoefend; uiteindelijk kán dat uitmonden in de delegatie van verantwoordelijkheden aan leerlingen, maar dat behoort te zijn gekoppeld aan de ontwikkeling en vordering van leerlingen. In het Engelse taalgebied wordt deze benadering ook wel aangeduid als *developmentally based direct participatory democracy*. Verschillende auteurs beschrijven de succesvolle toepassing hiervan op een aantal Amerikaanse basisscholen en High Schools, en laten zien dat de gebruikelijke angst voor wanorde, anarchie of bendeterreur ongegrond is (Mosher et al. 1994). Het gaat erom, zegt Drisko (1993), dat: "schools must provide arenas for students to practice their knowledge of democracy. It is that simple. And it is that difficult".

## NOTEN

- 1 Wellicht is de uitdrukking 'het recht gunnen' een iets te rooskleurige voorstelling voor onderlinge verhoudingen in een verzuilde samenleving. Veelal berustten deze immers op de stilzwijgende afspraak zich niet openlijk met elkaar te bemoeien.
- 2 Fragment uit de openingspeech van Joe Clark, afkomstig uit de gedramatiseerde documentaire 'Lean on Me' die in 1989 over de East Side High School werd gemaakt, n.a.v. Joe Clark's boek *Laying Down the Law* (1989). Clark werd in de openbaarheid sterk gesteund door president Reagan.



## 8 JEUGDBELEID EN DEMOCRATIE

### 8.1 TOELICHTING

Eén van de zaken die democratie moeilijk maken is de paradoxale boodschap die erin verscholen zit. Democratie betekent immers aan de ene kant het wegnemen van de barrières voor individuele vrijheid. Maar die vrijheid moet aan de andere kant door burgers worden gebruikt om zichzelf en elkaar beperkingen op te leggen. Juist dat laatste aspect is lastig uit te leggen aan jeugdigen, maar niet aan hen alleen. Telkens weer blijkt dat burgers liever beperkingen aan anderen opleggen dan aan zichzelf. Jongeren vormen daarbij geen uitzondering. Als het bijvoorbeeld gaat om het gedrag in de openbare ruimte, blijkt de bereidheid tot inschikkelijkheid vaak erg gering. Pubers die in de buurt rondhangen voelen zich opgejaagd wild, omdat er telkens weer volwassenen zijn die ervoor zorgen dat ze door de politie worden weggestuurd. Volwassenen die jongeren aanspreken op hun gedrag, bijvoorbeeld door hen vriendelijk te verzoeken een beetje minder luidruchtig te zijn, kunnen nogal eens rekenen op een zeer grote mond (De Winter 2001). Zelfbeperking en inschikkelijkheid worden allerminst gezien als democratische deugden. Volgens de socioloog Zygmunt Bauman heeft dat te maken met de dominantie van het marktdenken. Dit heeft de illusie geschapen dat individuele keuzevrijheid het allerhoogste goed is. Binnen die gedachtegang is zelfbeperking eerder deerniswekkend, dan dat zij gezien wordt als een respectabel element van democratisch burgerschap. Het resultaat is de eisende, calculerende burger die steeds meer bescherming verwacht van de staat, maar steeds minder bereid is zelf de handen uit de mouwen te steken als het om het publieke belang gaat (Bauman 1999). Voor veel kinderen en jongeren is dit type burgerschap het normale voorbeeld van volwassenen geworden. Het hoeft dus weinig verwondering te wekken dat zulk gedrag door velen wordt overgenomen.

### 8.2 JEUGDPARTICIPATIE ALS DEMOCRATISCH LEERPROCES

Jeugdbeleid richt zich van oudsher op het publieke domein, in het bijzonder op zaken als vrijetijdsbesteding en de preventie van probleemgedrag. Naarmate het om jongere kinderen gaat zijn de verbanden tussen het jeugdbeleid en de gezinsomgeving sterker. Zo houdt het (lokale) preventieve jeugdbeleid zich onder andere bezig met opvoedingsondersteuning, peuterspeelzaalwerk en kinderopvang. Sinds een jaar of tien vormt ook het stimuleren van jeugdparticipatie een van de aandachtspunten van het jeugdbeleid. Op het landelijke niveau heeft dat beleid vooral vorm gekregen via het jaarlijkse Jeugddebate in de Tweede Kamer, en de instelling van een Nationale Jeugdraad. Veel gemeenten kennen tegenwoordig behalve jongerenraden ook allerlei projecten die zich richten op het versterken van kinder- en jeugdparticipatie, bijvoorbeeld als het gaat om speel- en ontmoetingsruimte, cultuur en veiligheid. Eén van de grootste problemen van dit participatie-

beleid is echter altijd het beperkte bereik geweest. De ervaring wijst uit dat projecten of raden vol enthousiasme worden gestart met een groep zeer gemotiveerde jeugdigen. Na verloop van tijd sterven ze echter in schoonheid omdat het betreffende probleem is opgelost, of te taai blijkt om het enthousiasme vol te houden. Bovendien blijkt het uitermate lastig om juist de meest gemarginaliseerde jeugd bij dergelijke projecten te betrekken (vgl. De Winter en Van Lieshout 1998). Op deze manier dreigt jeugdparticipatie ten prooi te vallen aan het fenomeen dat eerder werd genoemd rond sociale competentieverwerving: namelijk dat zij vooral bijdraagt aan de mogelijkheden tot medezeggenschap van toch al mondige jeugdigen (vgl. Ten Dam en Volman 1999).

Een belangrijke oorzaak van dit probleem is dat jeugdparticipatie in het beleid teveel een doel op zichzelf is geworden. Participatie is nodig, zo wordt vaak gesteld, omdat jeugdigen daar recht op hebben.<sup>1</sup> Zo stelt het ministerie van VWS op zijn website:

“Kinderen en jongeren hebben het recht om hun mening te geven over zaken die hen aangaan, dus zeker over het jeugdbeleid. Het ministerie van VWS vindt dat het betrekken van jongeren één van de uitgangspunten van het jeugdbeleid moet zijn. Bij jeugdparticipatie gaat het om meer dan alleen meepraten over een hangplek in de wijk. Jongeren moeten structureel invloed kunnen uitoefenen op wat er voor hen gerealiseerd en bepaald wordt.”

De educatieve vraag hoe en waar jeugdigen zouden moeten leren om dat recht op een goede manier te gebruiken, speelt in dit beleid geen rol. Ten onrechte gaat men er kennelijk vanuit dat elke jeugdige de benodigde competenties en motivatie voor actieve participatie als vanzelf al heeft. Daarmee is geringe bereik als het ware ingebakken.

Bezien vanuit een democratisch-pedagogisch perspectief is jeugdparticipatie een zeer belangrijk *middel*. Het is een methode waarmee kinderen en jongeren in de praktijk van hun eigen leefomgeving kunnen *leren* greep te krijgen op zaken die daar van belang zijn. Participatie is dus te beschouwen als een proeftuin voor democratisch functioneren. Het woord ‘leren’ impliceert dat het, net als in het onderwijs, om een planmatig en goed begeleid proces moet gaan. Als participatie beperkt blijft tot een proces waarbij kinderen of jongeren worden uitgenodigd meningen te geven die van belang zijn omdat ze nu eenmaal jong zijn en daar uit dien hoofde recht op hebben, verwordt het proces tot een omgekeerde, demoraliserende les in democratie. Wie jeugdigen hun mening laat geven zonder serieuze voorbereiding en studie, zonder ze serieus tegenspel te bieden en zonder ze de consequenties van hun keuzes te laten ervaren, presenteert een vals beeld van de harde democratische werkelijkheid.

### 8.3 VOORWAARDEN IN DE OMGEVING

Democratie is dus niet gemakkelijk. Het ventileren van een eigen mening is één ding, maar het zorgvuldig afwegen van de eigen inzichten tegenover die van anderen is weer heel iets anders. En dat individuele vrijheid alleen maar kan bestaan bij de gratie van een gemeenschappelijke inzet en de bereidheid tot zelfbeperking, dat zijn lastige lessen om te leren. Het jeugdbeleid heeft hierin voor het publieke domein een belangrijke taak. In principe biedt het talloze aanknopingspunten om dat leerproces serieus vorm te geven. Daarvoor zijn contexten nodig waar - in Bauman's woorden - private en publieke belangen elkaar kunnen raken. In moderne samenlevingen dreigen zulke ontmoetingspunten (agora's) steeds meer terrein te verliezen aan de commercie die slechts in de vervulling van private behoeften is geïnteresseerd. Het gebrek aan sociale bindingen dat moderne 'gemodulariseerde' mensen kenmerkt is daarvan zowel oorzaak als gevolg.

Hoe het ook zij, in toenemende mate groeien kinderen en jongeren op in anonieme, gefragmenteerde publieke ruimtes die verschijnselen als probleemgedrag, bendevoorming maar ook isolement en depressie eerder uitlokken dan temperen. Het zijn de eerder genoemde sociaal-toxische omgevingen waartegen geen opvoedingskruid of civiele deugd gewassen is. De valkuil is vervolgens, zegt Bauman, dat het beleid dat zulke problemen moet tegengaan, de sociale ontbinding eerder versterkt dan tegengaat: "they sow mutual suspicion, set people apart, prompt them to sniff enemies and conspirators behind every contention or dissent, and in the end make the loners yet more lonely than before. Worst of all: while such measures come nowhere near hitting at the genuine source of anxiety, they use up all the energy these sources generate" (Bauman 1999: 5).

Zoals op scholen geen constructieve leerprocessen mogelijk zijn als niet de basale condities van veiligheid en gemeenschapszin in voldoende mate zijn gerealiseerd, zo geldt dat ook voor de openbare ruimte waarin jeugdigen opgroeien. De wil om te leren zich op een constructieve manier met gemeenschapsbelangen bezig te houden, kan alleen maar gedijen in een omgeving die voldoende positieve verbindingskracht heeft. Dat wil zeggen, een omgeving die jeugdigen duidelijke signalen geeft dat ze erbij horen, dat ze daadwerkelijk nodig en van belang zijn, en die bereid is hen zo nodig ondersteuning te bieden. Onlosmakelijk hoort daarbij dat er in die omgevingen ook op hen wordt gelet, uiteraard zonder de mogelijkheden tot exploratie en autonomie te zeer te beperken (RMO 2001). Ook het feit dat er volwassenen zijn die weten waar kinderen en jongeren mee bezig zijn, die hen daar zo nodig op aanspreken en corrigeren, weerspiegelt sociale interesse en betrokkenheid.

Voorals in achterstandswijken zijn grote inspanningen nodig om de vaak negatieve spiraal van problematisch gedrag en repressie om te buigen. Ouders dragen in dat proces een grote verantwoordelijkheid, maar juist vanwege onveiligheid en het gebrek aan verbindingen kunnen ze dat niet alleen. Het is de kunst om in wijken en

buurten zodanige situaties te scheppen, dat het zowel voor ouders als jeugdigen aantrekkelijk wordt om zich met gemeenschapsbelangen bezig te houden. Dat gaat niet vanzelf, en het is ook volstrekt zinloos om vanaf de kansel de noodzaak hiertoe te prediken. Het grootbrengen van kinderen in onveilige, vaak gewelddadige buurten scheidt een grote mate van angst bij ouders. Volgens Amerikaanse onderzoekers reageren ouders in dergelijke situaties juist door zich terug te trekken, en door zeer autoritair en bestraffend op te treden. Dat is een adaptieve strategie die juist door angst en onzekerheid wordt gevoed, maar die er op zijn beurt weer voor zorgt dat kinderen zich op straat steeds agressiever gaan gedragen (Garbarino et al. 1997). Een recente Nederlandse studie van Pels naar de problematiek rond Marokkaanse jongens bevestigt dat beeld. De benadering van deze jongens, zowel thuis als op straat, kenmerkt zich eerder door repressie dan door steun. De binding met de eigen gemeenschap verschaalt, en de sociale controle vanuit de *mainstream*-samenleving is weinig effectief door de grote mate van wantrouwen. Het eindresultaat van falende socialisatie is dat de jongeren steeds vatbaarder worden voor de verlokkingen van de straat en de *peer group*. Zelf geven de jongens aan dat de kleinerende, autoritaire en harde manier waarop ze door hun vaders worden benaderd leidt tot agressief en gewelddadig gedrag op straat (Pels 2003). Dit gedrag leidt op zijn beurt weer tot hardhandig ingrijpen op straat en op school, waarmee de cirkel gesloten lijkt.

De feitelijke oplossingen voor dergelijke situaties gaan uiteraard de reikwijdte van het jeugdbeleid te boven. Maar jeugdbeleid, gericht op het versterken van sociale bindingen en participatie van ouders en kinderen, kan wél een belangrijke bijdrage leveren aan de (re)vitalisering van een *civil society*. Wie in *high-risk*-buurten wil bereiken dat ouders en kinderen zich bepaalde waarden eigen maken, concluderen Garbarino et al., moet zorgen voor stevige opvoedingsondersteuning om ouders te helpen tegenwicht te bieden tegen sociale toxiciteit. Maar om die toxiciteit zélf te bestrijden zijn grote investeringen in de sociale, fysieke en economische infrastructuur onontkoombaar (Garbarino et al. 1997).

#### 8.4 JEUGDBELEID MET EEN DEMOCRATISCHE MISSIE: SOCIALISATIEBELEID

Jeugdbeleid is in Nederland voor een belangrijk deel gedecentraliseerd. Globaal komt dit erop neer dat het algemeen preventieve jeugdbeleid door de gemeenten wordt vormgegeven, en dat de provincies de verantwoordelijkheid dragen voor de jeugdzorg. Justitiële jeugdzorg behoort daarentegen weer tot de verantwoordelijkheid van de landelijke overheid. De spreekwoordelijke problemen van gebrek aan samenhang en van verkokering in jeugdbeleid en jeugdzorg moeten worden opgelost met behulp van de Operatie Jong, een samenwerkingsverband van de vijf meest betrokken ministeries. Door samenhang te versterken wil de Operatie Jong binnen een aantal jaren de volgende doelstellingen realiseren:<sup>2</sup>

- een jeugdwerkloosheid die niet meer is dan het dubbele van de totale werkloosheid in procenten;
- de helft minder voortijdig schoolverlaters in 2010 en een derde minder in 2006;
- minder onderwijsachterstanden bij 2 tot 6 jarigen door de helft van deze kinderen taalprogramma's (VVE) te geven;
- 25 procent minder taalachterstanden bij achterstandsleerlingen;
- verminderen van de jeugdcriminaliteit;
- versterken van de vitale rol van het onderwijs;
- bevorderen van inburgering en integratie;
- realiseren van het recht op jeugdzorg;
- een effectieve aanpak en preventie van huiselijk geweld;
- bieden van een sluitend dagarrangement.

Duidelijk is dat het hier om een pragmatisch beleidsprogramma gaat dat gericht is op efficiënte probleemoplossing. Het doel van integraal jeugd beleid is ervoor te zorgen dat de jeugd naar school gaat of werkt, inburgert, niet crimineel wordt en goede opvang krijgt als er problemen zijn of dreigen. Niemand zal tegenspreken dat het hier om uitermate belangrijke zaken gaat. Gezien vanuit het perspectief dat in dit essay is gekozen is er echter een duidelijke tekortkoming. De *middelen* zijn benoemd (school, werk, zorg, opvang, preventie enz.), maar de *moraal* van het verhaal ontbreekt nog. Juist omdat zoveel van het jeugd beleid is gedecentraliseerd, vanuit verschillende posities wordt aangestuurd of tot de autonomie van uitvoerders behoort (onderwijs!), is het van groot belang om niet alleen organisatorische, maar ook inhoudelijke samenhang te realiseren. Vaak wordt er in jeugdland gesproken over de talloze schakels in een keten die beter aaneen moeten worden gesmeed. Dat leidt tot de vorming van samenwerkingsverbanden, netwerken, metanetwerken, cliëntvolgsystemen en casemanagement. Die samenwerking gaat lang niet altijd van een leien dakje, juist omdat er veel verschillende disciplines mee zijn gemoeid die ook weer hun eigen specifieke analysekader en doelstellingen kennen. Vraagsturing wordt dan vaak als remedie gezien, waarbij de cliënt in principe zélf zijn keuze uit het aanbod bepaalt. Het belang van de cliënt vormt daarmee de belangrijkste 'common ground' die de verschillende socialiserende systemen met elkaar verbindt.

Maar het geheel van de maatschappelijke inspanningen gericht op individuen, gezinnen, buurten en scholen strekt verder dan het individuele belang. Er is het algemeen belang van de samenleving mee gemoeid. Behalve de bescherming en toerusting van personen heeft het jeugd beleid (in brede zin) ook tot taak het politieke en sociale systeem te reproduceren dat vrijheid en persoonlijke ontplooiing mogelijk maakt. In dat licht zouden we misschien beter kunnen spreken van een *samenhangend socialisatiebeleid*. Als het teweegbrengen van democratie een doel van de verschillende socialisatiekaders is, dan is daarmee tegelijkertijd een hechte verbinding tussen die kaders geschapen.

## NOTEN

- 1 Onder meer volgens het Internationaal Verdrag voor de Rechten van het Kind.
- 2 Met de Operatie JONG willen de ministeries concrete knelpunten in het jeugdbeleid oplossen voor 2007. Die knelpunten en de hieruit afgeleide doelstellingen zijn vastgelegd in de 'proeve van de jeugdagenda 2003' door het kabinet Balkenende.

## 9 SLOT: EEN DEMOCRATISCH-PEDAGOGISCH OFFENSIEF

"The price of liberty may once have been eternal vigilance; the splendid thing about Civil Society is that even the absent-minded, or those preoccupied with their private concerns or for any other reason ill-suited to the exercise of eternal and intimidating vigilance, can look forward to enjoying liberty. Civil Society bestows liberty even on the non-vigilant" (Gellner 1996).

Het is een geruststellend beeld dat Ernest Gellner schetste in 1994. Het maatschappelijk middenveld met zijn actieve, betrokken burgers, zijn sociale netwerken en organisaties heeft meer dan voldoende consistentie om democratische waarden hoog te houden, zelfs al zijn er veel burgers die zich de werkzaamheid van die waarden niet eens realiseren. Maar ik noemde twee gevaren die dit beeld zouden kunnen ondergraven: *implosie* van de democratie door een toenemende fixatie op eigenbelang en een daarmee gepaard gaande desinteresse voor de publieke zaak; en *explosie* door een groei van anti-democratische sentimenten, mogelijk vergezeld gaand van intentionele ondergraving van de rechtsstaat. Bauman wijst in dit verband ook nog op het gevaar van een zich terugtrekkende overheid die voortdurend terrein prijsgeeft aan de markt: naarmate dat proces vordert verandert de burger meer en meer in een consument. Dat moge goed zijn voor de economie, maar het leidt ertoe dat steeds minder burgers bereid zijn actief bij te dragen aan het functioneren van de democratische rechtstaat. Zo wordt het een sport om de overheid te slim af te zijn, en worden regels vooral van belang geacht voor anderen (Bauman 1999: 156).

Uiteraard is de eerste verdedigingslinie tegen implosie- en explosiegevaar een goed stelsel van wet- en regelgeving, plus de bereidheid om dat te handhaven. Maar ook daarvoor is draagvlak bij de burgers nodig, en dat is er niet vanzelfsprekend. Daarom moet een democratische samenleving via socialisatie aan bewuste reproductie en vernieuwing doen. Om allerlei sociale en historische redenen bestaat er in Nederland een grote mate van terughoudendheid om vanuit een algemeen belang naar opvoeding en onderwijs te kijken. Discussies over gezinsopvoeding stuiten vrijwel onmiddellijk op de privacy en op het recht van de ouders om zelf te bepalen hoe ze hun kinderen willen opvoeden. Eigenlijk geldt dat ook voor het onderwijs. De verdedigingslinie tegen ongewenste maatschappelijke interventie heet daar de vrijheid van onderwijs, verwoord in artikel 23 van de grondwet. En de verantwoordelijkheid voor het jeugdbeleid is tenslotte zo gefragmenteerd, dat inhoudelijke sturing alleen al daarom welhaast utopisch lijkt.

De angst voor het fenomeen staatsopvoeding is kennelijk zo sterk, dat met het badwater ook het kind dreigt te verdwijnen. Deze angst (of afkeer) heeft de Nederlandse samenleving er lang van weerhouden zich sterk te maken voor de

pedagogische verdediging van haar gemeenschappelijke belang: de democratische rechtsstaat. En misschien is de urgentie daartoe gedurende lange tijd ook niet erg hoog geweest. De collectieve afkeer van de gewelddadige dictatuur uit de Tweede Wereldoorlog leverde waarschijnlijk als vanzelf voldoende adhesie met de democratie op. Maar nu deze ervaringen geleidelijk uit het collectieve geheugen aan het verdwijnen zijn, moet het fundament onder de democratische rechtsstaat worden vernieuwd en verstevigd. Individuele vrijheden kunnen alleen worden bevochten via collectieve inspanningen van burgers. Daarom impliceert een democratisch-pedagogisch offensief geen staatsopvoeding, maar een bewuste gemeenschappelijke inspanning van burgers, organisaties en overheid, ofwel: de Civil Society. Die inspanning kan niet eenmalig zijn: socialisatie is een longitudinaal proces dat vanuit verschillende domeinen, privaat en publiek, moet worden gevoed en onderhouden.

## LITERATUUR

- Aronson, E. (2000) *Nobody Left to Hate. Teaching Compassion after Columbine*, New York: Freeman/Worth.
- Bauman, Z. (1999) *In Search of Politics*, Cambridge: Polity Press.
- Baumeister, R.F. (1998) 'Cultural Diversity and Education: The Dilemma of Political Stability', *Political Studies* 46, 5: 919-937.
- Baumrind, D (1971) 'Current Patterns of Parental Authority', *Developmental Psychology Monographs* 4,1.
- Bennett, W. (1993) *A Book of Virtues*, New York: Simon & Schuster.
- Berding, J. (1999) *De participatie-pedagogiek van John Dewey*, Dissertatie Vrije Universiteit Amsterdam: DSWO-press.
- Berkowitz, M. en J. Grych (1998) 'Fostering Goodness: Teaching Parents to Facilitate Children's Moral Development', *The Journal of Moral Education* 27, 3: 371-392.
- Bettler, R. en B. Burns (2003) *Enhancing Parental Involvement Through Goal-Based Interventions*, Research Digest Harvard Family Research Project, <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/digest/goal-based.html>.
- Biesta, G., S. Miedema en J. Berding (1997) 'Pragmatische pedagogiek', blz. 313-353 in S. Miedema (ed.) *Pedagogiek in meervoud*, vijfde druk. Houten/Diegem: Bohn, Stafleu Van Loghum.
- Biggs, D., R. Colesante en J. Smith (2000a) 'Two Tracks of Citizenship in the USA', blz. 144-151 in M. Leicester, M. Modgil and S. Modgil (eds.) *Education, Culture and Values* Vol I.
- Biggs, D., R. Colesante et. al. (2000b) 'Citizenship Education for Adolescent Offenders', blz. 104-111 in M. Leicester, C. Modgil and S. Modgil (eds.) *Education, Culture and Moral Values*, VI, New York: Falmer Press.
- Blanken, C., J.D. Tuinier en G. Visser (2003) *Antisemitisme op school? Verslag van een onderzoek naar leerlingen met een islamitische achtergrond in confrontatie met de geschiedenis van de jodenvervolgung*, Utrecht: Stichting Vredeseducatie.
- Clark, J. (1989) *Laying Down the Law. Joe Clark's Strategy for Saving Our Schools*, Washington DC: Regnery Publishing.
- Crick, B. en A. Porter (1978) *Political Education and Political Literacy*, Londen: Longman.
- Dam, G. ten en M. Volman (1999) *Scholen voor sociale competentie. Een pedagogisch didactische benadering*, Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Damon, W. (1988) *The Moral Child: Nurturing children's moral growth*, New York: Free Press.
- Dauenhauer, B. (1996) *Citizenship in a Fragile World*, Lanham: Rowman & Littlefield.

- Dekker, H. (1999) 'Citizenship Conceptions and Competencies in the Subject Matter 'Society' in the Dutch Schools' in J. Torney-Purta et. al (1999, eds.) *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, Delft: Eburon.
- Dewey, J. (1923) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York: Macmillan.
- Drisko, J. (1993) 'The Responsibilities of Schools in Civic Education', *Journal of Education* 175: 105-119
- Etzioni, A. (1995) *Rights and the Common Good: the Communitarian Perspective*, New York: St. Martin's Press.
- Frenken, P., D. Hautvast, J. van Hoeij en M. Stroetinga (2003) *Aan de slag met actief burgerschap. Handreiking voor scholen 10 en 11*. 's-Hertogenbosch KPC-Groep.
- Frimansson, G. (2001) 'Civic Education and the Good', *Studies in Philosophy of Education* 20: 303-315
- Garbarino, J., K. Kostelny en F. Barry (1997) 'Value transmission in an Ecological Context. The High-Risk Neighborhood', blz. 307-332 in J. Grusec & L. Kuczynski (eds.) *Parenting and Children's Internalization of Values. A Handbook of Contemporary Theory*, New York: John Wiley.
- Gellner, E. (1996) *Conditions of Liberty: Civil Society and its Rivals*, London: Hamish Hamilton.
- Gerzon, M. (1997) 'Education for Democratic Life: Teaching Democracy by Doing It', *Educational Leadership* 54, 5: 6-11.
- Giroux, H.A. (1989) *Schooling for Democracy. Critical Pedagogy in the Modern Age*, Londen: Routledge.
- Giroux, H.A. (2001) *Public Spaces, Private Lives. Beyond the Culture of Cynicism*, Lanham: Rowman & Littlefield.
- Grusec, J.E. and L. Kuczynski, eds. (1997) *Parenting and children's internalization of values. A Handbook of Contemporary Theory*, New York: John Wiley & Sons inc.
- Guéhenno, J.M. (1993) *La fin de la démocratie*, Paris: Flammarion.
- Gutmann (1987) *Democratic Education*, Princeton: Princeton University Press.
- Gutmann, A. en D. Thompson (1996) *Democracy and Disagreement*, Cambridge Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Harris, J.R. (1998) *The Nurture Assumption: why children turn out the way they do*, New York: The Free Press.
- Heesen, B. (1995) 'Filosoferen met kinderen als onderwijsmethode', *Pedagogisch Tijdschrift* 20, 2: 133-142
- Hoffman, M.L. (2000) *Empathy and Moral Development. Implications for Caring and Justice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Holmes, S. (1995) *Passions and Constraint, on the theory of liberal democracy*, Univ. of Chicago Press, blz. 271.
- Kagiticbasi, C. (2001) *Development of Self and Competence in Cultural Context*, Wassenaar: NIAS.

- Kohn, M.L. (1977) *Class and Conformity: a Study in Values*, Chicago: University of Chicago Press.
- Kohnstamm, G.A. ed. (1981) *Philip Kohnstamm. Persoon en Samenleving. Opstellen over opvoeding en democratie*, Meppel: Boom.
- Koops, W. (2003) 'Imaging Childhood', blz. 1-21 in W. Koops & M. Zuckermann (eds.) *Beyond the Century of the Child*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kymlicka, W. en W. Norman (1994) Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory, *Ethics* 104: 352-381
- Langeveld, M.J. (1952). *Maatschappelijke verwildering der jeugd. Rapport betreffende het onderzoek naar de geestesgesteldheid van de massajeugd*, 's-Gravenhage: Staatsdrukkerij en uitgeverij bedrijf.
- Langeveld, M.J. (1957) *Beknopte theoretische pedagogiek*, Groningen/Djakarta: J.B. Wolters.
- Leune, J. (1997) 'De normatieve taak van de school en culturele verscheidenheid', blz. 33-45 in G.W. Meijnen (red.) *Opvoeding, onderwijs en sociale integratie*, Groningen: Wolters-Noordhof.
- Levinson, M. (1999) 'Liberalism, Pluralism and Political Education: paradox or paradigm?' *Oxford review of Education* 25, 1&2: 39-58.
- Lickona, T. (1996) 'Eleven Principles of Effective Character Education', *Journal of Moral Education* 25, 1: 93-100.
- Lodewijcks-Frencken, E. (1989) *Op opvoeding aangewezen. Een kritiek op de wijze van omgaan met kinderen in onze cultuur*, Baarn: Nelissen.
- Maccoby, E.E. (1980) *Social Development: Psychological growth and the parent-child relationship*, New York: Harcourt Brace Jovanvich.
- Macedo, S. (1995) 'Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism: the Case of God vs. John Rawls?' *Ethics* 105, 468-496
- Makarenko, A.S. (vert. 1990) *Selected Pedagogical Works*. Moskou: Progress Publishers.
- Meininger, H.P. (2002) *Burger en persoon. Waarden in bestaande en gewenste zorgvormen voor mensen met een (verstandelijke) handicap*, Ongepubliceerde voordracht landelijk congres Federatie CVZ/KVZ.
- Mosher, R., R. Kenny en A. Garrod (1994) *Preparing for Citizenship: teaching youth to live democratically*, Westpoint: Praeger.
- Nikandrov, N.D. (1999) 'Values as the Basis of the Goals of Upbringing', *Russian Education and Society* 41, nr. 2: 50-66.
- Nijsten, C. en T. Pels (2000) 'Opvoedingsdoelen', blz. 32-55 in T. Pels (red.) *Opvoeden en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school*, Assen: Van Gorcum.
- Oliner, S. en P. Oliner (1989) *De altruïstische persoonlijkheid. Waarom riskeerden gewone mannen en vrouwen hun leven om anderen te redden?* Amsterdam: Balans.
- Onderwijsraad (2003) *Onderwijs en Burgerschap. een voorname rol voor onderwijsinstellingen en overheid*, Den Haag: Onderwijsraad.

- Pels, T. (2003) *Respect van twee kanten. Een studie over last van Marokkaanse jongeren*, Assen: Van Gorcum.
- Ploeg, P. van der (1995) *Opvoeding en politiek in de overleg-democratie. Democratische verdeling en normering van pedagogische autoriteit*, Baarn: Intro.
- Puka, B. (2000) 'Inclusive Moral Education: A Critique and Integration of Competing Approaches', blz. 131-148 in M. Leicester, M. Modgil en S. Modgil (eds.) *Education, Culture and Values, Vol IV*, New York: Falmer Press.
- Raad voor de Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO) (2001) *Aansprekend Opvoeden. De balans van steun en toezicht*, Den Haag: RMO.
- Raad voor de Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO) (2003) *Bevrijdende Kaders. Sturen op verantwoordelijkheid*, Den Haag: RMO.
- Ravitch, D. en C. Finn (1987) *What Do Our 17-Years-Olds Know? A report on the First National Assessment of History and Literature*, New York: Harper & Row.
- Rawls, J. (1993) *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Rispens, J., J. Hermans en W. Meeus (Eds.) (1996) *Opvoeden in Nederland*, Assen: Van Gorcum.
- Roy, O. (2003) 'EuroIslam: The jihad within?' *The National Interest* 71.
- San, M. van (2002) 'Caring Mothers and their 'Innocent' Sons: on justifying the criminal behaviour of Curacaoan youths in the Netherlands', *The Netherlands Journal of Social Sciences* 38, 3: 212-239.
- School Curriculum and Assessment Authority (SCAA) (1996) *The National Forum for Values in Education and the Community. Final Report and Recommendations*, Londen: SCAA.
- Schöttelndreier, M. (1996) *Monsters van kinderen, draken van ouders*, Amsterdam: Muntinga.
- Singleton, L. (2000) *Teaching Democracy in the Primary School*, [www.cybertext.net.au/civicsweb/LianneSingleton.htm](http://www.cybertext.net.au/civicsweb/LianneSingleton.htm)
- Steutel, J. en B. Spiecker (2000) 'The Aims of Civic Education in a Multi-cultural Democracy', blz. 243-252 in M. Leicester, M. Modgil en S. Modgil (eds.) *Education, Culture and Values. Vol VI*, New York: Falmer Press.
- Swaan, A. de (1979) *Uitgaansbeperking en uitgaansangst. Over de overgang van bevelshuishouding naar onderhandelingshuishouding*, Amsterdam: Meulenhof.
- Tate, N. (2000) Society's Voice, blz. 3-7 in M. Leicester, C. Modgil en S. Modgil (eds.) *Education, Culture and Moral Values, IV*, New York: Falmer Press.
- Taylor, M. (2000) Values Education: Issues and Challenges in Policy and School Practice, blz. 151-165 in M. Leicester, C. Modgil en S. Modgil (eds.) *Education, Culture and Moral Values, II*, New York: Falmer Press.
- Torney-Purta, J. (1999, eds.) *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, Delft: Eburon.

- Torrance, K. (1998) *Contemporary Childhood: parent-child relationships and child culture*, Leiden: DWSO Press.
- Ven, J.A. van der (1985) *Vorming in waarden en normen*, Kampen: Kok Agora.
- Veugelers, W. (2003) *Waarden en normen in het onderwijs. Zingeving en humanisering: autonomie en sociale betrokkenheid*, Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Vollebergh, W. (2002) *Gemiste kansen: culturele diversiteit en de jeugdzorg*, Nijmegen: KUN.
- Waterink, J. (1926) *Berekening of constructie*, Wageningen: Zomer & Keuning.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR 2003) *Waarden, normen en de last van gedrag*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- White, P. (1999) 'Political Education in the Early Years: the place of Civic Virtues', *Oxford Review of Education*, 25, 1&2: 59-69.
- Winter, M. de (1995) *Kinderen als medeburgers. Kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*, Utrecht: de Tijdstroom.
- Winter, M. de, M. Balleux, J. de Mare and R. Burgmeijer (1995) *Screening in Child Health Care*, Oxford/New York: Radcliffe Press.
- Winter, M. de (1997) *Het Alzied Oog van de Leerling*, Amsterdam/Amersfoort: Trouw en CPS.
- Winter, M. de en I. van Lieshout (1998) *Vernieuwend Cement. Eindevaluatie van het Utrechtse Wijkjongerenperspectief*, Utrecht: DMO.
- Winter, M. de (2000) *Beter Maatschappelijk Opvoeden. Hoofdlijnen van een eigentijdse participatie-pedagogiek*, Oratie Universiteit Utrecht, Assen: Van Gorcum.
- Winter, M. de (2001) *Over last van jongeren, en de lusten van een buurtpedagogische aanpak*, Den Haag: Raad voor de Maatschappelijke Ontwikkeling.
- Winter, M. de (2003a) *Niet te groot en niet te klein*, Utrecht: PCOJ.
- Winter, M. de (2003b) 'On Infantilization and Participation. Lessons from the Century of the Child', blz. 159-183 in W. Koops en M. Zuckermann (eds.) *Beyond the Century of the Child*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press: 159-183
- White, P. (1999) 'Political Education in the Early years: the Place of Civic Virtues', *Oxford Review of Education*, 25, 1&2: 59-70.
- Wynn, E. (1992) 'Students and Schools', blz. 79-95 in K. Ryan en T. Lickona. *Character Development in schools and beyond*, Washington: Council for Research in Values and Philosophy: 79-95.