

5 Het algemeen belang als opvoedingsdoel

Pleidooi voor een democratisch-pedagogisch offensief

5.1 Inleiding

In een beroemd geworden bundel uit 1983, getiteld *The Child and other Cultural Intentions* (Kessel & Siegel, 1983), stelde de Zweedse ontwikkelingspsychologe Rita Liljeström dat het traditionele 'kind van het huishouden' in de westerse wereld geleidelijk het veld heeft moeten ruimen voor twee nieuwe types kinderen: het publieke en het commerciële kind (Liljeström, 1983). Met deze karakterisering duidde de auteur op het gegeven dat in de loop van de westerse geschiedenis de familie als bron van kinderlijke ontwikkeling veel terrein heeft moeten prijsgeven aan twee andere invloedssferen: in de eerste plaats die van de overheid en de professionele instanties die zich steeds meer over het welzijn en de educatie van kinderen gingen ontfermen en in de tweede plaats die van de markteconomie die er in de ogen van de auteur uitermate goed in is geslaagd om het morele en emotionele vacuüm dat rond kinderen is ontstaan, op te vullen. Beide invloeden leidden in de ogen van Liljeström tot een zorgwekkende ondermijning van het ouderschap en verantwoordelijk burgerschap.

Of deze hypothese klopt, is moeilijk vast te stellen. Feit is wel dat nu, ruim twintig jaar later, de roep om een groter verantwoordelijkheidsgevoel van burgers – ouders in het bijzonder – alom aanwezig is. De heersende ideologie is dat burgers in zijn algemeenheid te afhankelijk van de overheid en professionals zijn geworden. De markt is niet langer een bedreiging van onafhankelijkheid, maar inmiddels verheven tot een gevierd ideaal dat de burgers – inclusief ouders – juist zou moeten bevrijden van hun veronderstelde inertie. De geïdealiseerde ouder van nu kiest op grond van een vergelijkende kwaliteitsanalyse voor een kinderdagverblijf, een productpakket op het gebied van opvoedingsondersteuning of een serie jeugdzorgmodules. De overheid trekt zich meer en meer terug en wil veel meer eigen verantwoordelijkheid bij de

opvoeders leggen. Maar wanneer het gaat om de bestrijding van maatschappelijke problemen als jeugdcriminaliteit en opkomende radicalisering, is van een terugtrekkende overheid nauwelijks sprake. Dan is het credo juist: 'niet terugtrekken maar optreden'. Deze merkwaardige schaarbeweging – enerzijds een grotere afzijdigheid, anderzijds een steeds krachtiger bemoeienis –, past mijns inziens naadloos in de neoconservatieve opvatting dat de overheid zich vooral met kwesties van openbare orde en veiligheid moet bezighouden. Socialisatie, dat wil zeggen de opvoeding en vorming van jeugdigen tot constructieve burgers van de samenleving, wordt daarmee steeds meer een privéaan gelegenheid en een taak voor het maatschappelijk middenveld zoals scholen en instituties. Op hun beurt worden deze steeds meer door de wetten van de markt geregeerd. De vraag is dus of het publieke kind niet aan verwaarlozing ten prooi valt, ten gunste van het private en het commerciële kind.

In dit hoofdstuk wil ik de aandacht vestigen op het publieke, algemene belang dat met opvoeding is gemoeid. Dat algemene belang als opvoedingsdoel is mijns inziens sterk verwaarloosd. Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid zijn zich onder invloed van allerlei maatschappelijke 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 worden, je talenten ontplooiën, carrière maken, psychische gezondheid et cetera. Ze weerspiegelen de emancipatie van het kind, die met recht als een enorme historische en sociale verworvenheid kan worden beschouwd. We zien het kind niet zozeer meer als middel tot een hoger doel, maar als mens. Dat komt niet alleen dat kind, maar ook de samenleving ten goede. Ofschoon het bereiken van deze individuele 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. 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 algemeen belang gemoeid en moeten we spreken van 'maatschappelijke opvoeding' (De Winter, 2000).

5.2 Algemeen belang als opvoedingsdoel

Wat precies verstaan moet worden onder 'algemeen belang' is uiteraard sterk afhankelijk van het type samenleving waaraan men refereert. Voor westerse maatschappijen laat het zich definiëren als het in stand houden en ontwikkelen van de democratie, uitgaande van de gedachte dat de meeste burgers dit systeem prefereren boven de dictatuur en het dus een grootste gemene deler van belangen vormt. Daarbij moet meteen worden aangetekend dat het 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 de Amerikaanse filosoof John Dewey het noemde, '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, p. 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. 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 (Gutmann & 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 et cetera. De leidende gedachte is dat een democratische rechtsstaat de enige samenlevingsvorm is die pluriformiteit (bijvoorbeeld 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 (1995) 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. 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 eropuit zijn het eigen totalitaire waardestelsel dwingend aan eenieder op te leggen.

5.3 Opvoeding als samenlevingsbelang

De afwezigheid van het algemeen belang als oriëntatie voor opvoeding en onderwijs is niet alleen opvallend, maar vooral ook zorgwekkend. In de eerste plaats zijn kinderen niet slechts een product of bezit van hun ouders. Kinderen zijn óók toekomstige burgers van een vrije samenleving. 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 & 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 algemene samenleving, oprukkend fundamentalisme en politieke desinteresse spelen daar allemaal een rol in. Sommigen voorspellen zelfs het einde van de democratie als gevolg van internationalisering en mondialisering (Guéhenno, 1993). Juist in een tijd van individualisering, fragmentatie en toenemende diversiteit zou het algemeen belang een zeer centrale plaats moeten (her)krijgen bij de vormgeving van opvoeding en onderwijs. 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. In tegenstelling tot de dictatuur kan een democratie zijn grondprincipes immers niet per decreet afdwingen, maar deze alleen via overtuiging proberen over te dragen (onder meer Frimannsson, 2001). 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, citaat in Berding, 1999, p. 162).

5.4 '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. Er is alle reden om kritisch naar het draagvlak van de democratie te kijken. De aanhoudend afnemende opkomst bij verkiezingen wordt veelal gezien als een signaal dat de vitaliteit van de democratie afbrokkelt (vergelijk Kymlicka et al., 1994). 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 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). Een 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).

Gebrek aan kennis over en betrokkenheid bij de democratie maakt die democratie uiterst kwetsbaar. Als te veel 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' (Levinson, 1999, p. 43). 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, *ibid.*). 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 openstaat. Motivatie en bereidwilligheid tot het openstaan voor meningen en behoeften van anderen zijn daarom een belangrijk punt van aandacht.

5.5 Moraliseren of democratiseren

Allerlei gedragingen en uitingen van jeugdigen roepen in de samenleving onrust en verontwaardiging op. Antisemitisme, discriminatie van homoseksuelen, provocerende, ostentatieve religieuze uitingen, geweldadigheid et cetera 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 psychiatrisch 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 democra-

tische 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 verontrusting over het gedrag en het morele gehalte van jeugdigen beperkt zich zoals bekend niet tot Europa en niet tot de huidige tijd. In de Verenigde Staten heeft deze verontrusting onder andere vorm gekregen via de beweging van de 'Character Education'. Uitgangspunt is dat een 'goed' karakter (onder andere gedefinieerd door deugden als eerlijkheid, rechtvaardigheid, zorg, zelfdiscipline et cetera) nodig wordt geacht voor volledige menswording én voor een morele maatschappij. 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 (Bennett, 1993; Wynn, 1992), en anderzijds de progressieve liberalen die vooral gericht zijn op sociale waarden als zorg, wederkerigheid, solidariteit en tolerantie (Steutel & Spiecker, 2000). Waar de neoconservatieven zoals te verwachten een sterke voorkeur hebben voor de autoritaire methoden van instructie, regels en groepsdwang, neigen de liberale deugdenethici naar methoden die meer in lijn liggen met hun inhoud, namelijk methoden gericht op onderlinge zorg en verantwoordelijkheid. Opvallend is echter dat vanuit de verschillende posities op het ideologische spectrum vrijwel steeds

gerefeerd wordt aan de democratie. Daarover bestaat dus in feite een belangrijke mate van consensus.

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, p. 60).

Het fraaiste bewijs voor die stelling is in feite de strijd zelf, 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 godsdiensttwisten uitmondt. Daarom is het koesteren en onderhouden van de democratie mijns inziens van een fundamenteel 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 (Puka, 2000, p. 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, p. 165).

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 (onder meer tussen ouders en scholen) te bevorderen. Hier beperk ik me vooral tot het bespreken van consequenties voor de gezinsopvoeding. De implicaties voor onderwijs- en jeugdbeleid komen aan het slot van deze bijdrage nog kort aan de orde.

5.6 Gezinsopvoeding en democratie

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. Machtverschillen 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 andere 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 (Kagitcibasi, 2001; Nijsten & Pels, 2000). Als de aard van het gezin democratischer wordt, betekent dat dan ook dat democratie zelf 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, sociaalvoelende 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 (Kohn, 1977; Kagitcibasi, 2001; Nijsten et al., 2000). Vooralsnog 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, 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 samenleving, 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, et cetera?

Dat ouders een belangrijke en in bepaalde opzichten doorslaggevende rol spelen in de opvoeding staat niet ter discussie, wel de mate waarin dat het geval is (Harris, 1998). 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 onder meer 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 ontwikkelingstaken (nogmaals: binnen de context van een moderne westerse samenleving).

De autoritatieve opvoedingsstijl weerspiegelt het beeld van het gezin als minidemocratie. Ofschoon de 'uitkomsten' van die stijl vrijwel steeds worden gemeten in termen van persoonlijke ontwikkeling en individuele psychosociale gezondheid (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 Frimannsson (2001). Maar juist de gezinscontext is voor de overdracht van deze zogenaamde *hot cognitions* (dat wil zeggen: affectief geladen cognities) uitermate geschikt, vanwege de langdurige en intieme affectieve relaties tussen ouders en kinderen.

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 (1998) een vijftal opvoedingsstrategieën die ouders kunnen toepassen om moraliteit bij hun kinderen te bevorderen:

- inductie
- zorgzaamheid en ondersteuning
- eisen stellen en grenzen stellen
- sociaal-moreel gedrag voorleven
- open democratische gezinsdiscussies en conflictoplossing.

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).

5.7 Democratie en ouderschapseducatie

Gezinsopvoeding is van grote invloed 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 zelf. Wie antidemocratische 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 zo veel mogelijk autoritatief opvoedende ouders. Zij spelen naar alle waarschijnlijkheid een cruciale rol in het vestigen van een democrati-

sche 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 zouden kunnen worden. Dat kan via voorlichting, ouderschapseducatie, media-aandacht, inburgeringscursussen et cetera.

Hedendaagse opvoedingsondersteuning gaat vooral over het herkennen en verhelpen van problemen; normatieve discussies over opvoedingsdoelen worden gemedend. 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 (2003) noemen drie winstpunten:

- Het nadenken over opvoedingsdoelen legt een fundament onder de opvoedingsmethoden die men leert.
- Zo'n werkwijze rekent af met de deficitbenadering die zo lang kenmerkend is geweest voor opvoedingshulp.
- Hij biedt betere mogelijkheden om recht te doen aan de culturele en sociale diversiteit van opvoedingsdoelen.

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 standaardaanbod van consultatiebureaus voor zuigelingen en kleuters uit te breiden met autoritatieve opvoedingscursussen. Deze diensten moeten worden toegerust om de autoritatieve gezinsopvoeding uit te dragen als nieuwe wetenschappelijke standaard, net zoals ze dit al sinds jaar en dag doen met nieuwe medische inzichten.

5.8 Het publieke kind en de gaten in de pedagogische infrastructuur

In eerdere publicaties heb ik uitgebreid aandacht besteed aan de gaten die er de afgelopen jaren zijn gevallen in het geheel van noodzakelijke voorzieningen en activiteiten gericht op de opvoeding en vorming van jeugdigen, met andere woorden in de pedagogische infrastructuur (vergelijk onder meer De Winter, 2000; Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling, 2001). Die gaten hebben onder meer betrekking op het wegvallen van de traditionele continuïteit tussen de verschillende opvoedingscontexten waarmee jeugdigen te maken hebben. Familie, buurt, school, kerk en het verenigingsleven lijken als elementen in de pedagogische infrastructuur niet alleen een minder geprononceerde rol te spelen, maar vertonen ook minder onderlinge samenhang en afstemming. Uit eigen onderzoek van enkele jaren geleden bleek bijvoorbeeld dat veel jongeren die in achterstandswijken wonen zich vaak een nummer voelen op school, onveilig in hun buurt, alsmede onwelkom en overbodig in de samenleving. De beschrijvingen van hun leefwereld riepen een beeld op van een sociaal niemandsland, waarin er behalve ouders en vrienden maar weinig mensen waren die zich echt om hen bekommerden. Een ideale voedingsbodem voor allerlei mogelijke ontsporingen, zo vonden ook de jongeren, temeer daar problemen die ze in het ene domein tegenkomen (bijvoorbeeld op straat) de neiging hebben om zich uit te breiden naar andere domeinen, zoals het gezin en de school (De Winter & Kroneman, 1998). In feite klaagden jongeren over een onvoldoende publieke opvoeding. Als ze in het openbare leven onvoldoende ondersteuning en tegenwicht van volwassenen krijgen, vatten ze dit op als een uitnodiging om zichzelf op te voeden. Op die manier regeert al snel de zogenaamde 'code van de straat' (Anderson, 1999; De Winter, 2005). Wie zich in de samenleving onvoldoende gerespecteerd en gewaardeerd voelt, wie weinig perspectief op werk en sociale status ziet, zal zijn zelfrespect vooral ontleen aan de mate waarin hij in de dagelijkse leefomgeving respect kan afdwingen. Respect op straat dwing je af door het vermogen en de bereidheid om geweld te gebruiken. Uit Amerikaans onderzoek naar opvoeding in de context van grootstedelijke getto's blijkt dat kinderen daar van jongs af aan leren om 'tough' te zijn. De eerste les van de straat is dat overleven nooit vanzelfsprekend is. Kinderen moeten (ook letterlijk) leren vechten voor hun plaats in de wereld en dat gebeurt via het verbaal en fysiek afdwingen van respect (Brezina et al., 2004). Wie dat niet lukt, loopt

bij voortdurende het gevaar om in het openbaar te worden vernederd, gemolesteerd of erger. Anderson (1999) verklaart deze sociale harde realiteit uit de enorme kloof die zelfs jonge gettobewoners al ervaren tussen henzelf en de rest van de samenleving. Hij beschouwt de code van de straat als een culturele adaptatie aan een diepgeworteld gebrek aan vertrouwen in de democratische rechtsstaat en haar instituties.

Tegenover deze weerbarstige realiteit staat een toenemende hoeveelheid harde gegevens die in feite precies vertelt hoe een pedagogische infrastructuur eruit zou moeten zien die jeugdigen optimale kansen tot individuele en sociale ontwikkeling biedt. In de zogenaamde *developmental assets*-benadering worden bijvoorbeeld circa veertig factoren beschreven waarvan empirisch is vastgesteld dat ze bijdragen aan een gezonde sociaal-maatschappelijke ontwikkeling van kinderen en jeugdigen. Gezinnen, buurten en scholen dienen onder andere voldoende zorg, ondersteuning, betrokkenheid en duidelijke grenzen te bieden. Jeugdigen moeten eerder worden aangesproken op de constructieve bijdragen die ze kunnen leveren aan het sociale leven, dan dat ze op voorhand worden gezien als potentieel probleemgeval (Benson, 2003). Dergelijke gegevens betekenen dat het investeren in een kwalitatief hoogstaande pedagogische infrastructuur een direct samenlevingsbelang kent. Jeugdbeleid dat opvoeding van kinderen in het publieke domein verwaarloost (door zich bijvoorbeeld eenzijdig op repressie van ongewenst gedrag te richten), doet afbreuk aan de toekomst van de democratische rechtsstaat en natuurlijk aan de individuele ontwikkelingsmogelijkheden van de jeugdigen die het betreft.

Van oudsher vervulde ook onderwijs een belangrijke rol in de publieke opvoeding en vorming van jeugdigen. Als gevolg van individualisering en toenemende invloed van de markt dreigt deze sector dat publieke belang uit het oog te verliezen. Scholen moeten steeds meer aan hun imago en klantenbestand denken en werken steeds meer 'vraaggericht'. Dat wil zeggen: de individuele klant is koning geworden, het samenlevingsbelang verschuift naar de achtergrond. Wie bijvoorbeeld in het hedendaagse onderwijscurriculum zoekt naar een systematische aanpak van democratische vorming komt in het algemeen bedrogen uit. Burgerschap is weliswaar sinds 2005 een kerndoel geworden, maar over de vraag hoe je kinderen van jongs af aan de kennis, houding en vaardigheden kunt bijbrengen die ze nodig hebben om als democratisch burger aan de samenleving te kunnen meedoen, bestaat nog weinig consensus in onderwijsland. Natuurlijk: de ene school doet iets aan

conflicthantering, de andere aan sociale vaardigheden en weer een andere heeft een project over de Europese verkiezingen.³⁴ Maar de keuze ligt volledig bij de school en als het aan de politiek ligt zal dat voorlopig ook wel zo blijven. De vrijheid van onderwijs zou anders in gevaar kunnen komen. Dat nu lijkt mij een onzinnige argumentatie. Juist de vrijheid van onderwijs is een wezenskenmerk van de democratie, dus zonder die democratie zou er van onderwijsvrijheid geen sprake zijn. 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. Het enige alternatief is immers dat men het eigen gelijk monopoliseert en dit met geweld aan anderen poogt op te leggen. Voor de toekomst van de democratische rechtsstaat en de 'democratic way of life' is het dus nodig om kinderen via het onderwijs de benodigde kennis, attitudes en vaardigheden bij te brengen. In mijn optiek is dat een zeer harde eis die aan alle scholen in Nederland, openbaar en bijzonder, gesteld moet worden. Van een democratische rechtsstaat kan immers niet worden verlangd dat zij onderwijsinstellingen financiert en ondersteunt die haar grondbeginselen ondergraven.

5.9 Tot slot: de noodzaak van 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

³⁴ Inmiddels zijn er wel programma's ontwikkeld die op een systematische manier invulling geven aan democratisch burgerschap. In een samenwerkingsverband van de onderwijsadviesdienst Edunie, de Universiteit Utrecht en een groot aantal basisscholen hebben wij de afgelopen jaren gewerkt aan de ontwikkeling van het programma 'democratisch burgerschap in de basisschool'. Inmiddels is dit programma opgenomen in het brede programma van 'De Vreedzame School': zie <http://www.pointofview.nl/vreedzameschool/>.

Het is een geruststellend beeld dat Ernest Gellner schetste. 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 antidemocratische sentimenten, mogelijk vergezeld gaand van intentionele ondergraving van de rechtsstaat. Bauman (1999, p. 156) 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.

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. Die inspanning kan niet eenmalig zijn: socialisatie is een longitudinaal proces dat vanuit verschillende domeinen, privaat en publiek, moet worden gevoed en onderhouden.