



# Opvoeding, onderwijs en sociale integratie

<https://hdl.handle.net/1874/205457>

Opvoeding, onderwijs en sociale integratie



'Opvoeding, onderwijs en sociale integratie' is tevens aflevering 6 van het tijdschrift Pedagogische Studiën, jaargang 74, 1997.

G

*G. W. Meijnen (red.)*

## **Opvoeding, onderwijs en sociale integratie**



## Woord vooraf

Met het uitbrengen van de voorliggende publicatie wil *Pedagogische Studiën*, een jaar voor haar 75ste verjaardag, een nieuwe traditie inzetten: vanaf nu zal het zesde nummer van elke jaargang in de vorm van een boekuitgave verschijnen. *Pedagogische Studiën* kent al jarenlang het verschijnsel 'thema-nummer'. Het feit dat in een dergelijk nummer slechts een beperkt aantal bijdragen kan worden ondergebracht werd al enige tijd als een belemmering ervaren. Het uitbrengen van een boeknummer biedt de mogelijkheid om een belangwekkend thema grondiger en vanuit meer invalshoeken te belichten.

Het onderwerp 'sociale integratie' staat momenteel, onder allerlei benamingen, weer in het centrum van de aandacht. Reden genoeg om het eerste boeknummer van het tijdschrift aan deze thematiek te wijden. De redactie is bijzonder verheugd dat in de voorliggende uitgave de problematiek van de sociale integratie zowel vanuit onderwijskundige als vanuit meer pedagogische optiek wordt benaderd. Dit doet niet alleen recht aan de aard van deze problematiek, maar ook aan de aard van het tijdschrift, dat immers, blijkens de ondertitel van het tijdschrift, een 'tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde' poogt te zijn.

In het voorliggende boek vallen de twee genoemde invalshoeken grofweg samen in het eerste, respectievelijk tweede gedeelte van het boek. Deze twee delen zijn voornamelijk descriptief van aard. De stand van zaken op een aantal uiteenlopende gebieden, variërend van de positie van minderheidstalen tot de positie van verstandelijk gehandicapten, wordt beschreven. Het derde deel is meer gericht op de optimaliseringsvraag: hoe kan sociale integratie worden bevorderd? Opvoeding en onderwijs komen daarin meer geïntegreerd aan bod.

Alle bijdragen zijn zo geschreven (of herschreven) dat zij ook voor de niet-gespecialiseerde lezer goed zijn te volgen. Degenen die vooraf een globale oriëntatie op de gehele inhoud willen, worden verwezen naar de laatste pagina's van de bijdrage van Heyting en Meijnen.

In mei 1997, tijdens de afrondende fase van het werk aan dit boeknummer, bereikte de redactie het schokkende bericht dat een van de auteurs, dr. Willem Fase, plotseling was overleden. Willem Fase was universitair docent aan de Erasmusuniversiteit te Rotterdam en gold als een autoriteit op het gebied van het Intercultureel Onderwijs. We herdenken in dankbaarheid het vele werk dat hij op dit terrein heeft gedaan, niet alleen in de vorm van nationale en internationale publicaties, maar ook als adviseur in tal van commissies en werkgroepen.

Namens de redactie,  
N. Verloop

# Inhoud

## Introductie

Sociale integratie: omstreden in theorie en praktijk  
*G.F. Heyting en G.W. Meijnen* 9

## Deel I Onderwijs

- 1 De normatieve taak van de school en culturele verscheidenheid  
*J.M.G. Leune* 33
- 2 Minderheidsgroepen en minderheidstalen in vergelijkend perspectief  
*P. Broeder en G. Extra* 47
- 3 Intercultureel onderwijs in het licht van sociale integratie  
*W. Fase* 67
- 4 Onderwijs en vrouwen: van achterstand naar differentiatie  
*H.P.J.M. Dekkers* 77

## Deel II Opvoeding

- 5 Gezin en gezinsopvoeding: moreel fundament van de samenleving?  
*J.R.M. Gerris* 95
- 6 Gehechtheid, ontluikende moraliteit en agressie: naar een sociaal-emotioneel model van antisociaal gedrag  
*M.H. van IJzendoorn* 113
- 7 Personen met een verstandelijke handicap en integratie in de samenleving  
*A.Th.G. van Gennep* 131

## Deel III Interventiestrategieën

- 8 Dertig jaar onderzoek naar effecten van pogingen de cognitieve ontwikkeling van jonge kinderen te stimuleren  
*G.A. Kohnstamm* 145

- 9 Opvoedingsondersteuning als alternatief voor 'early intervention'  
*J.M.A. Hermanns* 165
- 10 Opvoedingsdiversiteit en de rol van opvoedingsdeskundigen  
*T. Pels* 179
- 11 Weer Samen Naar School: een passende structuur voor sociale  
integratie?  
*J.L. Peschar* 195

# Sociale integratie: omstreden in theorie en praktijk

G.F. Heyting en G.W. Meijnen

## 1 Inleiding

De dominante begrippen waarmee recente maatschappelijke ontwikkelingen worden beschreven luiden: individualisering, neo-liberaal, marktwerking, mobiliteit, flexibilisering, ruilverhoudingen en calculerend gedrag. Noties omtrent collectief gedrag als organiserend principe lijken hun zeggingskracht te hebben verloren. Ze worden al snel geassocieerd met een afgedaan verleden, de ontwikkeling remmend en met nostalgie. Tegelijkertijd is er een toenemende bezorgdheid te constateren omtrent sociale ontbindingsverschijnselen.

Hirsch Ballin, destijds minister van justitie, deed een beroep op gezinnen, kerken en scholen om de moraliteit te herstellen (Van den Ende, 1993). De minister van onderwijs, Ritzen (1992), gaf de discussie over de pedagogische opdracht van de school een nieuwe impuls, eveneens met het oog op herstel van normen en waarden in de samenleving. Lubbers bracht in zijn functie als minister-president het begrip 'burgerschap' opnieuw onder de aandacht, waarbij hij vooral de verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van een samenbindende moraliteit benadrukte (Van den Ende, 1993). En ook Koningin Beatrix vroeg zich in een toespraak ter gelegenheid van de vijftigjarige herdenking van de Bevrijding af of onze samenleving niet uit elkaar dreigt te vallen. Er zijn volgens haar tekenen die er op wijzen dat egocentrisch denken en handelen de overhand krijgt (Balans, 1995).

Ook de media en wetenschappers laten bezorgde geluiden horen. Praktijkdeskundigen uit de justitiële en educatieve sectoren sluiten zich daar vaak bij aan. Veelal wordt dan verwezen naar het verminderen van kerkelijke bindingen en traditionele waarden, afnemende belastingmoraal, individualisering, de komst van migranten, toenemende jeugdcriminaliteit en de langdurige werkloosheid onder met name laaggeschoolden.

Bij nadere beschouwing blijkt niet zozeer een dreigende *immoraliteit* de ongerustheid te hebben gewekt. Desgevraagd haastten de bewindslieden zich uit te leggen, dat ze niet een terugkeer naar 'het harnas' (Hirsch Ballin) van de oude homogene samenleving beoogden. De toegenomen erkenning van de individuele verantwoordelijkheid en van de gelijkwaardigheid van uiteenlopende levensbeschouwingen zagen zij juist als winst. Echter, de *legitieme* diversiteit die mede daarvan het gevolg is en die door toenemende geografische mobiliteit steeds scherper aan het licht treedt, lijkt in veler ogen elke eenheid in de samenleving te ondermijnen. Iedere

vorm van 'gemeenschap' lijkt verdwenen (Ritzen 1992), of, zoals de toenmalige staatssecretaris van justitie Kosto het formuleert, de moraal is niet zozeer verdwenen als wel gefragmenteerd (Van den Ende, 1993).

Schuyt (1997) nuanceert de in zijn ogen nogal populistische visies en sombere analyses. Zo wijst hij er op dat de sociale cohesie van een groep of samenleving gebaseerd kan zijn op saamhorigheidsgevoelens die een grote mate van intolerantie ten opzichte van andere groepen oproept. Sterke sociale cohesie binnen een groep is volgens hem niet per definitie een positief te waarderen verschijnsel. Ook kunnen bestaande bindingen vervangen worden door andere die op het eerste oog van minder gehalte zijn maar dat bij systematischer analyse niet blijken te zijn.

Hoewel wetenschappelijke analyses nog veel kunnen bijdragen aan een helderder beeld omtrent de huidige stand van zaken wordt (het gebrek aan) sociale integratie kennelijk als een *sociaal probleem* ervaren. Door beleidsmakers wordt dan vaak de vraag gesteld of ter verbetering van de maatschappelijke integratie op veranderingen in maatschappelijke systemen moet worden aangestuurd, dan wel een beschavingsoffensief moet worden ingezet. In beleidstermen: moet, om de jeugdcriminaliteit te verminderen, de jeugdwerkgelegenheid worden verbeterd of dient de jeugd door opvoeding en onderwijs meer normbesef te worden bijgebracht? De aandacht die minister Ritzen in het begin van de jaren negentig toonde voor de pedagogische opdracht van het onderwijs behoort tot het arsenaal van de tweede strategie. Pleidooien voor een hogere prioriteit voor gezinspolitiek, voor opvoedingsondersteuning, voor meer werkgelegenheid voor de jeugd, voor maatregelen in de justitiële sfeer, voor meer participatiemogelijkheden in cultuur en sport, kunnen worden uitgelegd als uitingen passend bij de eerste strategie.

De zojuist gecreëerde tegenstelling tussen individu en systeem blijkt bij een nadere analyse van het begrip sociale integratie echter slechts van beperkte waarde.

## 2 Het begrip sociale integratie

In de recente geschiedenis van Nederland is al eerder sprake geweest van zorg om de integratie van jongeren in de samenleving. Dat was in de periode vlak na de tweede wereldoorlog, toen het vrijgevochten gedrag van veel jongeren niet langer leek te rijmen met het beoogde herstel van de samenleving. Het begrip 'verwilderde jeugd', gebruikt door Langeveld, drukte de vrees uit, dat de jeugd zich na deze chaotische oorlogsperiode niet meer zou weten aan te passen aan de marges van een gereguleerde samenleving als daar geen bijzondere pedagogische aandacht aan zou worden besteed (Du Bois-Reymond & Meijers, 1987). Langeveld had wel degelijk het herstel van gemeenschappelijk gedragen waarden en normen op het oog. Weliswaar betoogde hij, dat de morele opvoeding moet leiden tot 'zedelijke zelfbepaling', waarvoor men desnoods 'de volle eenzaamheid aanvaardt' (Langeveld, 1957, p. 69), maar hij zag de staat toch als de 'gemeenschap der moreel volwassen personen' (1957, p. 90). Individuele

verscheidenheid en maatschappelijke eenheid spreken elkaar in deze zienswijze niet tegen. 'Neen', aldus Langeveld, 'verscheidenheid en eenheid sluit een *ordeprincipe* in, dat beide grond-gegevens, gemeenschap en persoon, ten opzichte van elkaar ordent onder het verenigde en enige doel, het doel dat in persoon en gemeenschap nagestreefd wordt: volmaakte naleving der menselijke bestemming' (1957, p. 88), namelijk 'te leven als kind Gods' (p. 59).

Zowel Langeveld als de hedendaagse ministers gebruiken het woord 'gemeenschap' om de éénheid van de samenleving aan te duiden. Het is echter de vraag of men die éénheid vandaag ook nog afhankelijk zou willen maken van de 'menselijke bestemming'. De boven aangehaalde commentatoren lijken meer ruimte open te willen laten voor de individuele invulling van een diversiteit aan wereldbeschouwingen. Het is dus afhankelijk van de voorstelling die men zich van een 'geïntegreerde' samenleving maakt, welke bijdragen men denkt dat opvoeding en onderwijs daaraan kunnen leveren. De gedachten daarover kunnen nogal variëren en zijn in feite in de loop van de geschiedenis ook sterk veranderd. Een kort overzicht van enkele opeenvolgende integratieconcepten, met de bijbehorende ruimte die deze aan opvoeding en onderwijs bieden, kan de diversiteit van mogelijke concepties over opvoeding, onderwijs en sociale integratie verhelderen.

Tot in de tijd van de Verlichting was het gebruikelijk om de samenhang van de maatschappij en de positie van haar leden daarbinnen uit te drukken in termen van een kosmologische ordening, waarin de mens zijn plaats kreeg toegewezen (Luhmann, 1997). Zo was voor Rousseau de 'universele orde', een alomvattende en door God gegeven samenhang, maatstaf voor het opvoedingsdoel. Opvoedingsdoelen konden weliswaar met de concrete maatschappelijke omstandigheden variëren, maar alleen binnen de grenzen van de met de universele orde gegeven 'bestemming' van de mens (De Graaf, 1996). Bij Langeveld vinden we nog elementen terug van dit idee van een als 'gegeven' beschouwde menselijke bestemming, waaraan opvoeding en samenleving zijn onderworpen.

Na de burgerlijke revoluties maakte echter het belang van de kosmologische orde voor de éénheid van de samenleving meer en meer plaats voor het idee van een door menselijke consensus bereikte orde. Deze visie op maatschappelijke samenhang als gebaseerd op consensus zou nog tot in onze dagen het denken over de éénheid van de samenleving beheersen, zij het in verschillende varianten. In eerste instantie namen dit soort ideeën de vorm aan van sociale contract-theorieën, bijvoorbeeld bij Hobbes en ook bij Rousseau zelf. De universele orde bleef daarbij als toetsingscriterium functioneren. In een volgende fase zou juist dat, de toetsing, voorwerp van de voor maatschappelijke éénheid noodzakelijk geachte consensus worden. In de 19e eeuw verlegden Durkheim en Weber de functie van consensus naar de legitimering van die instituties, die ook bij meningsverschillen nog een orde kunnen doorzetten. Hier werd voor het eerst het idee van een op *waarden* consensus berustende maatschappelijke integratie zichtbaar, de in de recente geschiedenis meest gebruikelijke vorm (vgl. Luhmann, 1997).



De belangrijkste twintigste eeuwse socioloog, die de theorie van de maatschappelijke integratie op basis van waardenconsensus tot een alles dominerende sociologie heeft uitgewerkt en ook de consequenties daarvan voor opvoeding en onderwijs formuleerde, was Talcot Parsons. Naar zijn mening vereist elk institutioneel geïntegreerd interactief systeem normatieve oriëntaties die tenminste tot op zekere hoogte door alle actoren daarin worden gedeeld. Daarmee werden problemen van conformiteit en deviantie tot centrale problemen voor de analyse van sociale systemen (Parsons, 1970a). Het sociale handelen van individuen wordt in deze visie gereguleerd door op waarden gebaseerde normatieve oriëntaties, die tot uitdrukking komen in sociale rollen. Specifieke interactiecontexten ontlenen zo hun samenhang aan wederzijdse rolverwachtingen, die zijn gebaseerd op door alle betrokkenen onderschreven waarden.

Wat we ons bij zo'n moderne waardenconsensus moeten voorstellen, wordt bijvoorbeeld zichtbaar in Parsons' analyse van de Amerikaanse samenleving. Naar zijn (in 1964 geformuleerde) mening kende deze samenleving een relatief goed geïntegreerd en geïnstitutionaliseerd waardenstelsel, dat zijns inziens ook recent niet fundamenteel was veranderd (Parsons, 1970b). Hij noemde dit waardenstelsel 'instrumenteel activistisch' en in moreel opzicht 'fundamenteel individualistisch' (1970a). Er is sprake van een oriëntatie op actieve controle over de menselijke conditie, maar die is wel instrumenteel voor en gelegitimeerd door hogere, dat wil zeggen boven het individu uitgaande, doelen. Ook het individualisme, dat volgens Parsons aan het Amerikaanse waardenstelsel inherent is, ziet hij aan een dergelijke restrictie onderworpen: het is een geïnstitutionaliseerd en dus normatief gecontroleerd individualisme. Het is een individualisme, dat ervan uitgaat, dat het na te streven 'goede leven' niet alleen individueel *gewenst* is, maar vooral voor de hele mensheid *wenselijk*. Dat laatste type waarden schept de context, waarbinnen een vruchtbaar individualisme tot ontplooiing kan komen. Het is ook dat laatste type waarden, waarover volgens Parsons in de samenleving als geheel consensus dient te bestaan. Voor de Amerikaanse samenleving moeten we daarbij denken aan waarden als democratie, algemeen welzijn en distributieve rechtvaardigheid (Parsons, 1970a).

De bijdrage, die opvoeding en onderwijs kunnen leveren aan de integratie van een samenleving, die afhankelijk wordt geacht van een basisconsensus over waarden, zal in principe op de handhaving en versterking van deze waardenbasis zijn gericht. Parsons' nadruk op begrippen als socialisatie en enculturatie is daarmee in overeenstemming. Op het niveau van kleinere interactiegemeenschappen zal deze 'actieve adaptatie' gericht moeten zijn op het normatieve systeem van wederzijdse rolverwachtingen en op het niveau van de samenleving als geheel zal deze de internalisering van maatschappelijke basiswaarden beogen. In dit model zal de *overdracht* van die verschillende typen basiswaarden een belangrijke rol spelen.

Parsons laat zich niet uit over de vraag of opvoeding en onderwijs ook een rol kunnen spelen in het scheppen van de condities voor het tot stand brengen van de voor integratie noodzakelijk geachte consensus. Het is

Habermas, die daarop de aandacht vestigt en daarmee stelt hij tegelijk het probleem van de kwaliteit van de inhoud van die consensus aan de orde. Waar normatieve maatschappelijke verwachtingspatronen repressiever zijn dan noodzakelijk, is correctie ervan geboden. Tegenover Parsons' rolverwachtingen plaatst Habermas de 'roldistantie', een begrip waarmee hij benadrukt dat mensen zich ook kritisch tot hun geïnternaliseerde rolverwachtingen kunnen en moeten verhouden. Zelfreflectie, 'herrschaftsfreie Diskussion', ideologiekritiek: met deze begrippen wijst Habermas op de condities die een onverstoorde communicatie en een wenselijke consensus in het verlengde daarvan moeten garanderen. De ontwikkeling van daarvoor noodzakelijke zelfreflexieve en communicatieve *competenties*, onder andere door opvoeding en onderwijs, acht hij daarom van minstens even groot belang als het internaliseringsproces zelf (Habermas, 1968; Kunneman, 1986). In dit verband krijgt ook het begrip 'emancipatie' zijn opvoedkundige betekenis, vooral middels het werk van Lempert, de pedagogische vertolker van Habermas' theorie. Waar zelfreflectie een kritische zelfdistantie beoogt, heeft emancipatie betrekking op de bevrijding van onderdrukkende afhankelijkheidsverhoudingen met de omgeving, waarvan ook opvoeders deel uitmaken.

Al heeft Habermas de aandacht geheel verlegd van de consensus zelf naar de (verstoorde en ideologisch versluiserde) constitutie daarvan, het streven bleef ook bij hem gericht op een maatschappelijke integratie, die is gebaseerd op overeenstemming tussen mensen over waarden. Op een vergelijkbare manier als Rawls in zijn *Theory of Justice* (1971) betoogt Habermas, dat een rationele en niet door belangen verstoorde communicatie kan leiden tot gerechtvaardigde beslissingen in morele kwesties (Habermas 1981). Consensus blijft bij deze zienswijzen dus een mogelijke en ook wenselijke basis voor de integratie van een samenleving, maar het bereiken van een *goede* consensus wordt het belangrijkste probleem. In pedagogisch opzicht verschuift daarmee het accent van de waardenoverdracht naar het aanleren van die competenties en attitudes, die voor het bereiken van een gelegitimeerde consensus nodig worden geacht. De integratie van de samenleving zelf was ook in deze visie nog altijd afhankelijk van de vorm en de mate waarin consensus was bereikt.

In dezelfde periode waren in de sociologie echter ook tekenen van slijtage van het consensusmodel van integratie zichtbaar. Dahrendorf (1959) had tegenover het heersende 'harmoniemodel' van de samenleving het 'conflictmodel' geplaatst, een model dat, evenals andere marxistisch geïnspireerde theorieën, in de jaren zeventig een groeiende belangstelling kreeg. Vanuit dit conflictperspectief werd de integratie van de samenleving meer gezien als het telkens weer tijdelijke resultaat van machtsconflicten tussen verschillende groepen in de samenleving, dan als resultaat van consensus. Opvoeding tot de strijd werd hier het parool. Pedagogisch gesproken kwam ook hier de nadruk te liggen op het aanleren van de nodige competenties, maar we moeten niet uit het oog verliezen, dat uiteenlopende vormen van *groeps*waarden respectievelijk *groeps*consensus en de bijbehorende *groeps*solidariteit eveneens een belangrijke, misschien wel doorslaggevende rol speelden.

Hoewel ook in het conflictmodel van de samenleving het idee van waardenconsensus, zij het nu op groepsniveau, dus nog steeds aanwezig was, kon de integratie van de samenleving *als geheel* niet meer in termen van consensus worden beschreven. Het consensusmodel was als het ware verschoven naar het niveau van de conflicterende groepen, zoals de maatschappelijke klassen, die in deze theorieën wel als de primaire en belangrijkste samenstellende delen van de samenleving werden beschouwd. Eénheid op groepsniveau, verscheidenheid en conflict op maatschappelijk niveau, dat leek het nieuwe paradigma te worden. Met de toenemende pluralisering van de samenleving in levensbeschouwelijk en ethnisch-cultureel opzicht lijkt dat model in veel gevallen ook op het bonte en veelvormige samenstel van groeperingen van de hedendaagse samenleving te worden overgedragen, zij het met afnemend succes. Aan de uiteenlopende culturele groeperingen wordt gewoonlijk nog een zekere éénheid in overtuiging toegeschreven, maar het onderlinge verband tussen deze uiteenlopende groeperingen kan niet meer zo gemakkelijk worden gevonden in een dominante maatschappelijke tegenstelling die de samenleving als geheel weliswaar verscheurt, maar in het conflict tegelijk ook bijeenhoudt.

De geschiedenis van sociologische integratieconcepten is echter niet afgesloten. Het perspectief van gedeelde waarden mag dan niet langer bruikbaar en verdedigbaar lijken als basis voor maatschappelijke éénheid, dat de samenleving desondanks samenhang vertoont kan niet worden ontkend. Tegen deze achtergrond is de toenemende belangstelling te begrijpen voor sociologische theorieën waarin de integratie van de maatschappij niet is gebaseerd op relaties van consensus en/of dissensus tussen *mensen*, maar op functionele en structurele verbindingen tussen *instituten*. Giddens (1991) spreekt van 'abstracte systemen', zoals transport-, handels-, besluitvormings- en expertsystemen, die de samenhang van een (steeds minder met landsgrenzen samenvallende) samenleving met zich meebrengen. Geordend naar maatschappelijke functies onderscheidt Luhmann (1997) op een vergelijkbare manier sociale systemen zoals het onderwijs, de politiek, het recht, etc. Menselijke activiteiten zijn middels deze instituten geïntegreerd, maar de integratie van de samenleving is in deze zienswijzen niet langer afhankelijk van de overeenstemming tussen personen. De maatschappelijke éénheid is in deze theorieën noch afhankelijk van mensen en hun levensbeschouwelijke visies op de samenleving, noch op waarden die aan het geheel ten grondslag zouden liggen. Het aanleren van institutioneel gevraagde vaardigheden lijkt dan de kern te worden van het integratievraagstuk.

Van opvoeding en onderwijs wordt gewoonlijk echter méér verwacht dan het aanleren van vaardigheden, die in de samenleving worden gevraagd. Er wordt gewoonlijk ook een bijdrage verwacht aan de verbetering van de samenleving door het functioneren van haar leden te beïnvloeden. Dat impliceert dan tevens een reflexieve taak voor opvoeding en onderwijs, die betrekking heeft op de manier waarop individuen zich tot de samenleving als geheel verhouden. De vraag is dan, of opvoeding en onderwijs ook nog op deze, reflexieve, manier een bijdrage kunnen leve-

ren aan de integratie van de samenleving, wanneer die niet langer wordt begrepen als overeenstemming tussen mensen.

### 3 Opvoeding en sociale integratie: ontwikkelingen in denken en beleid

Begrippen als zelfrelativering, tolerantie en (negatieve) solidariteit, nog zo kort geleden stormachtig welkom geheten als nieuwe bakens in onzekere tijden, hebben hun glans al snel verloren. Ze worden niet afgewezen, integendeel, maar in hun functie als brug tussen opvoeding en samenleving zijn ze voor velen toch te smal. Er lijkt een fundamenteelere verandering van zienswijze nodig, één die opnieuw een positieve relatie van de opvoeding tot de samenleving mogelijk maakt. Concrete gedachten hierover zijn divers, maar zowel in het denken over opvoeding en samenleving als in het beleid en de praktijk van de opvoeding zijn wel enkele tendensen aan te wijzen.

Rorty zelf, de voorman van het anti-funderingsdenken, benadrukt dat hij niet langer met het ontbreken van perspectief in het postmodernisme geassocieerd wil worden (Rorty, 1997). De *filosofische* inzet van de moderniteit, om een betrouwbare en solide fundering voor de menselijke kennis te vinden, mag dan in zijn ogen zijn mislukt, Rorty verzet zich ertegen dat dat ook zou moeten impliceren dat het *politieke* project van de moderniteit moet worden afgeschreven. Dat project, dat hij omschrijft als het realiseren van een wereld zonder kaste, klasse of wreedheid, heeft naar zijn mening niets aan maatschappelijk belang ingeboet.

Het feit dat we niet meer kunnen hopen op een visie die voor eens en voor altijd zal gelden, impliceert, dat een omschrijving van de 'goede' samenleving, zoals Rorty die bijvoorbeeld geeft, niet tevens als verplichtend voor anderen kan worden beschouwd. Toch betekent dat voor Rorty niet dat we ons maatschappelijk engagement nu maar moeten loslaten. Het versterkt volgens hem eerder een tendens, die wortelt in de moderne burgerlijke revoluties, om zich niet aan autoriteit te onderwerpen, zelfs niet aan die van de rede. Rorty ziet rationaliteit dan ook niet als een categorie van dwingende procedures, maar hij vat rationaliteit eerder dialogisch op. Hij ziet de rede als praktisch hulpmiddel en niet als een instrument dat ons rechtstreeks tot de intrinsieke morele (of wetenschappelijke) realiteit zou leiden. Rationaliteit betekent dan in de allereerste plaats: open staan voor discussie. Deze geëngageerde en reflexieve openheid blijkt bij nader inzien karakteristiek voor de richting waarin een nieuwe, constructieve en integrerende, relatie tussen individu en samenleving wordt gezocht.

Tegenover de fragmentatie en uitzichtsloosheid van 'ieder zijn eigen gelijk' zet Rorty zo de dialectiek van het niet fundeerbare engagement. Het gaat dan niet langer om het vinden van het 'juiste' engagement, maar om het *proces* van de discours waarin dit engagement zich uit en gestalte krijgt. Een dergelijk engagement behoeft ook geen fundering, maar vraagt hooguit om een telkens hernieuwde verantwoording. Zo gezien hoeft de hedendaagse verwerping van het idee van een verplichtende waardencon-

sensus, van het 'master-narratief' dat alle kennis verenigt, niet noodzakelijk te leiden tot machteloosheid tegenover maatschappelijke integratieproblemen. De combinatie van pluralisme en anti-funderingsdenken lijkt nu hanterbaar te worden in termen van een proces, een discours waarvan de uitkomst per definitie open blijft en waarbij diversiteit in een samenleving geen teken van fragmentatie hoeft te zijn. Deze verschuiving, waarbij de maatschappelijke integratie aanvankelijk werd gezocht in een funderende éénheid, vervolgens in aanvaarding van diversiteit, en tenslotte in een constructief gebruik van de ontstane discursieve openheid, wordt ook in het pedagogisch beleid en in beleidsadviezen langzaamaan zichtbaar.

Aan de rol van het begrip *participatie* in de actuele discussies over het opvoedingsbeleid is af te lezen, dat de onherleidbare maatschappelijke diversiteit ook in het pedagogisch denken niet meer zozeer als een in te vullen leegte wordt gezien, maar meer als een ruimte waarvan constructief gebruik kan en moet worden gemaakt. De term is in Nederland bekend geworden door het werk van De Winter (1995). De opvoeding door 'representatie' (van vastgelegde normen, regels en inhouden) maakt hier plaats voor een opvoeding door participatie. Het uitgangspunt wordt daarbij niet langer gevormd door over te dragen waarden en evenmin door welomschreven vaardigheden en deugden, die voorwaardelijk zouden zijn voor het deelnemen aan de *bestaande* samenleving. Het is eerder andersom: betrokkenheid van kinderen bij de vormgeving van hun eigen omgeving en bij de besluitvorming daarover vormt het uitgangspunt, of het nu om een opgeruimde school gaat of om democratische besluitvorming. En omdat reële participatie impliceert dat de uitkomst niet bij voorbaat vaststaat, blijft het proces open naar de toekomst.

Het begrip participatie reflecteert, in tegenstelling tot het begrip tolerantie, niet alleen een groeiende acceptatie van de diversiteit en onfundeerbaarheid van waarden, maar veronderstelt dit gegeven ook als een positief pedagogisch uitgangspunt. Het vormt de voorwaarde voor de betrokkenheid, die naast tolerantie een kenmerk is voor participatie. Als uitvloeisel van een tolerantie-perspectief zou men bijvoorbeeld het idee van waardenverheldering kunnen zien, een benadering waarbij kinderen leren zelf hun waarden te kiezen. Echter, kinderen, die daaraan werden onderworpen bleken eerder onverschilligheid te hebben ontwikkeld, dan keuzen te hebben gemaakt (De Winter, 1995). Ze leken te denken: als het niet uitmaakt hoe je kiest, waarom zou je dan kiezen? Reële betrokkenheid kan blijkbaar niet worden gemist in de morele opvoeding. Oelkers (1993/4) stelt zelfs, dat opvoeding een morele discours is. Die aandacht voor actieve betrokkenheid van kinderen bij een in principe open situatie komt tot uitdrukking in het begrip participatie. Ook voor opvoedkundigen als Biesta (1993) en Aronowitz en Giroux (1991), gaan anti-funderingsdenken, engagement en betrokkenheid hand in hand.

In het beleid en in beleidsadviezen komt de participatie-gedachte op vele manieren tot uitdrukking, al kan (nog) niet worden gezegd dat het beleid consequent op dit perspectief is gestoeld. Zo staan tegenover de diagnose van Schuyt (1995), dat spijbelen een indicatie is voor een school-

se situatie die de groeiende behoefte aan zelfstandigheid onvoldoende aanspreekt, de Amsterdamse maatregelen, waarbij de ouders worden aangeproken op hun toezicht. In het laatste geval is de dominante structuur het uitgangspunt en extra controle de remedie; in het eerste geval wordt de bestaande situatie opengemaakt en toegankelijk gemaakt voor inbreng van jongeren. Dat menigeen daar huiverig tegenover staat, laat zich raden. De nota *Jeugd nu en straks* (1995) van de gemeente Amsterdam merkt dan ook op, dat ambtenaren eraan zullen moeten wennen om niet langer 'van boven af' het jeugdbeleid te bepalen en zich in plaats daarvan te stellen op de vraag van de jongeren.

Een vergelijkbare tegenstelling tussen het opleggen van beleid en het communicerend ontwikkelen van beleid valt vaker waar te nemen. Het Programma bestrijding jeugdcriminaliteit Gemeente Amsterdam (*Binden of Boeien?* Amsterdam, 1996) spreekt in de inleiding van 'onthechting van de maatschappelijke hoofdstroom', waarvan schoolverzuim en drugsgebruik de eerste uitingsvormen zouden zijn, en waarbij de oplossing wordt gezocht in herstel van het geloof in de normen en waarden van de bestaande maatschappij. Schuyt (1995) daarentegen, benadrukt in zijn beleidsadvies het gegeven, dat de huidige industriële samenleving geen boodschap heeft aan de jongeren. Als consumenten en als *toekomstige* werknemers hebben zij een plaats in de samenleving, maar hun actuele behoefte om 'ergens' bij te horen wordt, aldus Schuyt (1995), structureel niet gehonoreerd. Hij wijst dus niet op de jongeren, die zich van de samenleving zouden afkeren, maar op de samenleving die in zijn ogen de jongeren buitensluit.

Niet helemaal consequent dus, maar wel duidelijk zichtbaar, vindt er een cultuuromslag plaats in het beleid, die op verschillende manieren in de beleidsstukken ook wordt verwoord. Zo wordt in het *Beleidskader preventieve en curatieve jeugdzorg 1996-1999* (Ministerie van VWS, Ministerie van Justitie, Ministerie van OCW, 1995) gesteld, dat jeugdigen niet zozeer als 'risicogroep' moeten worden gezien, maar dat de nadruk op verbetering van hun perspectieven moet worden gelegd, onder andere door meer inspraak van jeugdigen in de gedachten- en besluitvorming over het ondersteuningsaanbod en over de inrichting van de woon- en leefomgeving. Ook in het Amsterdamse jeugdbeleid (Gemeente Amsterdam, 1995) wordt het belang onderstreept van overleg met jongeren over het aanbod, waarbij men hen niet langer louter als consumenten wil behandelen. In het ontwerp jaarprogramma jeugdhulpverlening van de regio Amsterdam (ROA, 1996) wordt ook de kwaliteit van de zorg expliciet afhankelijk gesteld van de actieve betrokkenheid van cliënten op het hulpverleningsproces. Instellingen worden ertoe aangezet in hun verslaglegging aan te geven hoe zij ruimte bieden voor participatie van jongeren, of een daarvoor gunstig klimaat scheppen.

De participatiegedachte in het jeugdbeleid drukt niet alleen de acceptatie uit van de relativiteit van waarden, maar tevens het besef dat een geïntegreerde samenleving mogelijk is zonder noodzakelijk een gedeelde basis van *bepaalde* waarden en normen te moeten vooronderstellen. Waar in het ministeriële *Beleidskader* (1995) van integratie en sociale binding van jonge-



ren wordt gesproken, verwijst dat niet naar een vorm van conformiteit, maar naar medezeggenschap. In het algemeen signaleert deze nota een omslag van probleemoplossing naar perspectiefverbetering en hoewel hier van een 'preventief' beleid wordt gesproken, lijkt het begrip 'preventie' zelf een betekenisverandering te ondergaan. Waar dit begrip tot voor kort voornamelijk werd geïnterpreteerd als preventie van *specifieke* problemen, hetgeen aanleiding gaf tot een (retrospectief te noemen) ontwikkeling van steeds vroegtijdiger onderkenning en interventie, lijkt nu een prospectieve benadering zijn intrede te doen. De perspectieven van jongeren moeten worden verbeterd door ze in het algemeen meer hulpmiddelen en mogelijkheden te verschaffen om hun eigen situatie vorm te geven. Jongeren moeten serieus genomen worden, het aanbod van voorzieningen moet aansluiten op hun vraag en de kansen op werk moeten worden verbeterd.

De belangrijkste algemene beleidsopgave bestaat er volgens Schuyt (1995) in om jongeren een zinvolle plaats in de samenleving te geven. Participatie is daarvoor een belangrijke voorwaarde, maar daarmee is nog niet alles gezegd. Hun leeftijd, aldus Schuyt, brengt met zich mee, dat jongeren er graag bij willen horen, terwijl de huidige samenleving daartoe nauwelijks mogelijkheden biedt. De oplossing wordt dan veelal gezocht in jeugdsubculturen, die de onderlinge identificatie en solidariteit aan strenge regels binden en die zich aan de rest van de samenleving noodgedwongen weinig gelegen laten liggen. Voor jongeren die afkomstig zijn uit vreemde culturen die binnen de dominante cultuur nog geen erkende positie hebben, telt dat probleem om zich een plaats te moeten veroveren dubbel, wat de neiging tot separatisme bij de jongeren alleen maar versterkt. Zo kunnen cultuurconflicten tot uitdrukking komen in het gedrag van jongeren, die dan vervolgens als 'probleemjongeren' worden geïdentificeerd. Daarom is Schuyt van mening, dat er op macro-niveau een bewuste politiek van verscheidenheid, van pluralisering, moet worden gevoerd. De pedagogische keerzijde van deze medaille is dan, dat jongeren in staat moeten zijn om zich temidden van deze diversiteit een eigen sociaal-culturele identiteit (of zelfs verschillende identiteiten (vgl. Schuyt 1995) te vormen. Zo wordt het bewust en reflexief omgaan met de eigen identiteit(en) naast participatie de tweede onmisbare component van een hedendaags jeugdbeleid.

Waar het opvoedingsbeleid enerzijds de ruimte tot participatie zou moeten bieden, zou het anderzijds moeten voorzien in de voorwaarden om zich het vermogen om met verschillen om te gaan eigen te maken, de vaardigheden om zich, onder condities van verscheidenheid, te verplichten en te verbinden (vgl. *Beleidskader* 1995). Een hedendaagse vorm van engagement is van deze voorwaarden afhankelijk. Er is, zoals gezegd, geen weg meer om het engagement overtuigend te binden aan *collectieve* doelen. Toch blijkt er ook dan nog ruimte voor zinvolle vormen van kritische reflexiviteit. Zo wijst Giddens (1991) erop, dat we in onze tijd een 'utopisch realisme' moeten ontwikkelen, dat de reflexieve voorstelling van *alternatieve toekomsten* inhoudt. Het gaat daarbij niet om historisch of ideëel noodzakelijk geachte toekomsten, maar om *mogelijke*, voorstelbare, toekomsten.

Dit voorstellingsvermogen brengt niet alleen het inzicht van de eigen positie in de samenleving op een reflexief niveau (de identiteitsvraag), maar ook de discussie over de vormgeving van de abstracte systemen die de samenleving bijeen houden. Ook deze 'radicaal moderne' (Giddens, 1991) vorm van reflexiviteit heeft zijn pedagogische pendant, die ook in het beleid zichtbaar wordt.

Bruner (1996) zoekt de integratie van de samenleving in het dialectische proces van conflictoplossing, waarin de samenstellende instituties bijeen worden gehouden. Van de deelnemers vereist zo'n dynamisch opgevatte maatschappelijke integratie dan ook geen streven naar unanimiteit, maar inzet van meer bewustzijn van de collectieve uitwisselingsprocessen waarin de samenleving zijn vorm krijgt. Evenals Giddens zoekt Bruner aanknopingspunten voor betrokkenheid en engagement in het vermogen van jongeren om zich alternatieven voor de actuele, geïnstitutionaliseerde procedures voor te stellen, om het vanzelfsprekende weer 'vreemd' en daardoor zichtbaar te maken. Waar Giddens, en Schuyt met hem, erop wijst dat het belangrijk is om de identiteitsontwikkeling onder condities van diversiteit te ondersteunen, vertaalt Bruner dit in de daarvoor vereiste en dus pedagogisch relevante vermogens (zie ook: deze uitgave, Gerris, hoofdstuk 5; Van Ijzendoorn, hoofdstuk 6). Het voor identiteitsontwikkeling vereiste reflexieve bewustzijn van de eigen positie in een sociale situatie maakt volgens Bruner een ruime aandacht voor de ontwikkeling van *narratieve vermogens* in opvoeding en onderwijs essentieel.

Het beroep op de participatie en de narratieve reflexiviteit van de betrokkenen, in plaats van op geïnstitutionaliseerde modellen, komt tot uitdrukking in de genoemde adviezen van Schuyt voor het jeugdbeleid. Een ander voorbeeld vormt het door Van Gennep (1997, deze uitgave, hoofdstuk 7) besproken 'ondersteuningsparadigma', dat momenteel in de zorg voor verstandelijk gehandicapten opgeld doet. Evenals Schuyt refereert hij aan het 'burgerschapsperspectief', waarbij het beschikbaar stellen van culturele hulpbronnen voor de vormgeving van het eigen bestaan centraal staat. In de zorg gaat men dan uit van de keuzen van de betrokkene, om dan de ondersteuning daarop af te stemmen. Hermanns (1995) deed een voorstel voor de jeugdzorg, waarin dezelfde oriëntatie zichtbaar is. In dit model van 'contracthulpverlening' wordt de door deskundigen opgestelde probleemanalyse en het daarop gebaseerde behandelingsplan vervangen door een overeenkomst, waarin aandachtsgebieden, doelen en hulpverleningsplan in overleg met de cliënt worden vastgesteld en regelmatig worden geëvalueerd (zie ook: Hermanns, deze uitgave, hoofdstuk 9).

Participatie, betrokkenheid, narratieve reflexiviteit, het zijn de begrippen die een ontluikende nieuwe oriëntatie op de samenleving aanduiden van zowel het praktische als het wetenschappelijke opvoedkundige denken. Op beide terreinen moet men zich instellen op grotere diversiteit en veranderlijkheid. Opvoedingsproblemen kunnen steeds minder worden begrepen als afwijkingen van vaststaande normen en de oplossing beoogt niet langer het herstel daarvan. Voor zowel wetenschap als praktijk wordt het dan belangrijk, dat we ontwikkelingsprocessen in de samenleving, in



relatie tot die van haar deelnemers, beter leren begrijpen en hanteren (zie ook Pels, deze uitgave, hoofdstuk 10).

#### 4 Sociale integratie en onderwijs: ontwikkelingen in denken en beleid

Onderwijs sociologen hebben de bijdrage van het onderwijs aan de sociale integratie vooral geanalyseerd in het perspectief van burgerschap (Peschar & Wesselingh, 1995; Kleijer & Tillemans, 1997). Daarbij worden diverse varianten onderscheiden zoals de *individualistische*, de *communautaire* en de *(neo-)republikeinse*. Afhankelijk van de geprefereerde variant zou het onderwijs haar instrumentele taak, bijdrage aan realisatie van gewenst burgerschap, kunnen en moeten invullen. Zo werden in het verleden toen een overwegend politieke invulling van het begrip burgerschap domineerde, vakken als maatschappijleer, vredesonderwijs of politieke vorming aangegeven waar deze vorming diende te worden gerealiseerd. Peschar en Wesselingh (1995) constateren dat met de toenemende pluriformiteit van de samenleving (zie ook: Broeder en Extra, deze uitgave, hoofdstuk 2) de aard van het begrip steeds meer wordt betwist. Tegelijkertijd heeft het begrip een verbreding ondergaan waarbij het proces van het aanleren van (gemeenschappelijke) normen, waarden, voorkeuren en gewoonten (*socialisering*) en door het bijbrengen van competenties die een individu in staat stellen succesvol deel te nemen aan het maatschappelijke voortbrengingsproces (*kwalificering*) belangrijke elementen vormen.

Aard en niveau van de gevolgte opleiding bepalen voor een belangrijk deel hoe succesvol men is in de concurrentie om begerenswaardige, schaarse middelen. Voorwaarde voor een minimale integratie van een groep is een voldoende toerusting in termen van (beroeps)opleiding opdat men zelfstandig in eigen levensonderhoud kan voorzien.

Historisch en regionaal gelden vervolgens variërende normatieve standaarden voor de beoordeling van de mate van integratie van groepen met betrekking tot het *verwerven van schaarse posities*. In een hiërarchische standensamenleving die door haar leden als zodanig wordt geaccepteerd, zal bijvoorbeeld de laagste stand haar eigen reproductie in het voortbrengingsproces aanvaarden en op systeemniveau als 'geïntegreerd' worden geklassificeerd. Naar huidige, normatieve, maatstaven gemeten wordt de integratie van een groep echter ook beoordeeld naar de mate waarin haar nakomelingen naar evenredigheid belangrijke maatschappelijke posities verwerven en dus ook in de daarvoor benodigde opleidingen participeren. Evenredige deelname aan perspectiefrijke opleidingstrajecten is dan het criterium. Groepen die daartoe niet in staat zijn worden als onvoldoende geïntegreerd beschouwd.

De overheid heeft het streven naar evenredige deelname aan opleidingstrajecten vormgegeven door tal van beleidsmaatregelen. Door onder meer financiële barrières te slechten door middel van het verstrekken van studietoelagen, later door het voeren van respectievelijk het Stimuleringsbeleid, het Onderwijsvoorrangsbeleid en, recentelijk, het Onderwijsachterstandenbeleid wordt evenredige deelname gestimuleerd. Scholen

en gebieden met veel allochtone en autochtone kinderen uit achterstands-situaties worden extra gefaciliteerd. Ook tal van voor- en naschoolse educatieve voorzieningen worden vanuit dit perspectief gefinancierd (Mulder, 1996; Kohnstamm, deze uitgave, hoofdstuk 8). Daarmee zijn jaarlijks aanzienlijke bedragen gemoeid. Het gaat dan om autochtone en allochtone leerlingen van laagopgeleide ouders.

In de jaren tachtig heeft de overheid vervolgens aandacht geschonken aan het verbeteren van de opleiding van vrouwen teneinde een evenredige bezetting van maatschappelijke posities te bevorderen. De beleidsinspanningen hieromtrent lijken af te nemen nu de evenredigheid weliswaar naar niveau is gerealiseerd maar nog niet naar richting (zie Dekkers, deze uitgave, hoofdstuk 4).

De overheid rekent tevens de integratie van leerlingen met handicaps en leer- en/of gedragsproblemen door middel van onderwijs tot haar bijzondere zorg. De voor hen gecreëerde voorzieningen beschikken, teneinde hun kwalificaties zoveel mogelijk te ontwikkelen, over aanzienlijk meer faciliteiten dan de reguliere voorzieningen voor leerlingen (zie Peschar, deze uitgave, hoofdstuk 11).

Tenslotte streeft de overheid ernaar dat elke schoolverlater op zijn minst voorzien is van een startkwalificatie wanneer hij of zij de arbeidsmarkt betreedt. Dit niveau van beginnend vakman, is in operationele termen vrij nauwkeurig omschreven en biedt een in de ogen van beleidsmakers goede garantie voor een plaats op de arbeidsmarkt. Anders gezegd: het garandeert integratie in termen van deelname aan het arbeidsproces (De Bruijn, 1997).

De discussie over de rol van het onderwijs bij het ontwikkelen van *waarden en normen* bij leerlingen kent twee hoofdlijnen: een ethische en een didactische. De eerste heeft betrekking op de vraag: *mag* de school waarden ontwikkelen bij leerlingen? In een rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid ontkent Hofstee (1992) deze taak voor het onderwijs. Indoctrinatie ligt volgens hem op de loer. Als alternatief pleit hij voor de invoering van het vak 'gammakunde' en voor de 'overdracht van wijsheid'. Als aspecten van wijsheid noemt hij: besef van relativiteit, inzicht in de aard van mensen en in het bijzonder in de eigen beperkingen; een bijbehorend gevoel voor humor; gevoel voor uitzonderingen op de regels; vermogen tot oordelen; denken op langere termijn en begrip voor andermans standpunt. De auteur erkent dat leerkrachten door hun dagelijkse lespraktijk altijd al waarden en normen uitdragen door de aard van het onderwijsproces op zich. Dit gegeven zou bij de docent moeten leiden tot een zelfkritische opstelling en mag hoogstens aanleiding zijn tot het bewust nastreven van de *overdracht van universele waarden* zoals non-discriminatie. Wanneer de overdracht van deze en ook andere waarden dient te worden nagestreefd, stelt zich vervolgens de vraag wie maakt de keuze: de docent? het docententeam? de ouders? het bevoegd gezag? de nationale overheid? (zie ook: Leune, deze uitgave, hoofdstuk 1)

Als alternatief voor waardenoverdracht wordt ook wel *waardenverheldering* in het onderwijs gepropageerd (Van der Plas, 1981). Leerlingen

nemen in dat geval kennis van uiteenlopende waardenoriëntaties waaronder die van leerlingen en de leerkracht zelf en deze worden bediscussieerd. De uiteindelijke keuze wordt bij de leerling gelegd.

Als tweede alternatief wordt door Van der Ven (1987) de *waardencommunicatie* genoemd. Bij deze benadering wordt geprobeerd de tegenstelling tussen waardenoverdracht die kan leiden tot indoctrinatie en waardenverheldering die bijna synoniem is aan waardenrelativisme, te overbruggen door de waardenverheldering te verbinden met ethische posities en de overdracht van waarden te beperken tot waarden van de 'hogere orde' (bijvoorbeeld de genoemde universele). Bepaalde waarden mogen dan worden overgedragen andere zouden alleen mogen worden verhelderd.

Als derde alternatief pleit Veugelers (1993) voor *waardenstimulering* in het onderwijs. Ervan uitgaande dat leren geen mechanisch maar een constructief proces is, propageert hij een onderwijspraktijk waarbij docenten weliswaar specifieke waarden stimuleren, maar de studenten zich uiteindelijk waarden eigen maken die niet noodzakelijk overeenkomen met de door de docenten beoogde. Anders gezegd: op de docent rust een inspanningsverplichting maar geen resultaatverplichting.

Voorgaande alternatieven hebben allen betrekking op de wenselijkheid van waarden als onderwijsdoelstellingen. Wanneer in enigerlei vorm het aanleren van waarden tot doelstelling wordt verheven, rijst de vraag hoe deze doelstelling te realiseren? Welke werkvormen dienen te worden gehanteerd? Spelen groeperingsvormen een rol? Hoe te evalueren? Wanneer mag men van gerealiseerde doelstellingen spreken?

Wanneer men de geschreven documenten over curricula leest, zoals schoolwerkplannen, blijkt dat er weliswaar op doelstellingsniveau enige aandacht besteed wordt aan de overdracht van waarden en normen maar ze worden zelden gespecificeerd naar inhoud, noch worden er werkvormen en te bereiken opbrengsten geformuleerd. De didactiek met betrekking tot het aanleren van waarden, normen en gedragsregels behoort veelal tot het 'verborgen curriculum' (Meijnen, 1988). Leraren zijn hierbij rolvoorbeelden, stimuleren in- of expliciete waarden, sanctioneren bepaalde typen gedragingen zonder dat daar een uitgewerkt doel-middel schema achter schuilgaat zoals dat bij de vakgerichte domeinen wel het geval is. Didactisch gezien is het onderwijs in waarden en normen professioneel dus zeer zwak ontwikkeld. Dat wil overigens niet zeggen dat scholen de 'pedagogische opdracht' niet belangrijk vinden (Van der Hoeven-van Doornum & Van Gennip, 1995).

Scholen ervaren in deze echter ook nauwelijks pressie van de zijde van de nationale overheid. In het verleden niet ten gevolge van de verzuiling (Dijkstra, Dronkers & Hofman, 1997), maar ook nu niet ten gevolge van de opkomst van de plurale samenleving, die zoals opgemerkt, nationale consensus over burgerschap niet in de hand werkt (Peschar & Wesselingh, 1995). De overheid treedt zeer behoedzaam op met betrekking tot het voeren van een beleid gericht op overdracht van communale normen en waarden (Fase, deze uitgave, hoofdstuk 3).

In het begin van de jaren negentig begint er echter iets als een natio-

nale discussie te ontstaan over deze thematiek. De minister van Onderwijs en Wetenschappen, Ritzén, heeft bijvoorbeeld in die jaren een commissie gevraagd advies uit te brengen over de pedagogische opdracht van het onderwijs (Platform Pedagogische Opdracht, 1993). Tal van organisaties in het onderwijsveld reageren daarop met eigen standpuntbepalingen (zie o.a. Katholieke Onderwijs Vakorganisatie, 1994). Ook verschijnen er proefschriften (Veugeliers, 1993; Vreeburg, 1993; Braster, 1996) en onderzoeksrapporten (De Kat & Roede, 1995) die verwantschap hebben met dit onderwerp.

De door de Minister van Onderwijs ingestelde commissie die advies moest uitbrengen over deze materie is zeer behoedzaam te werk gegaan. Uit het verschenen rapport spreekt de worsteling van leerkrachten en commissieleden met zowel inhoud als didactiek. Aanbevelingen als 'Universele waarden, die de grondslag vormen van een democratische en humane samenleving en gelden als gemeenschappelijk cultuurgoed, dienen een prominente plaats te krijgen in te ontwerpen schoolcodes en in onderwijsprogramma's en 'Staatspedagogiek' acht men ongewenst' (p. 27) komen herhaaldelijk voor. Over wat universele waarden zijn, bericht het Platform niet. Over de didactiek worden opmerkingen gemaakt die zelden of nooit verwijzen naar een uitgewerkte systematiek. Beleidsvoorstellen van enige importantie, geformuleerd door de centrale overheid, zijn vervolgens achterwege gebleven.

Daarentegen is de centrale overheid wel zeer actief als het om de introductie van een gemeenschappelijk curriculum voor het initieel onderwijs gaat. Het invoeren van de Basisvorming in het voortgezet onderwijs waardoor in principe door alle leerlingen een basisoniveau in dezelfde 15 vakken moet worden bereikt en het formuleren van kerndoelen voor het basisonderwijs zijn daar overduidelijke voorbeelden van. Terwijl in andere landen de meningen over de wenselijkheid van een 'common core curriculum' heftig zijn verdeeld, is er in Nederland kennelijk voldoende consensus over het gegeven dat zoveel mogelijk leerlingen tot hun veertiende of vijftiende jaar hetzelfde onderwijsaanbod dienen te krijgen waar het om de ontwikkeling van *kennis en vaardigheden* gaat. Een filosofie en een daaruit voortvloeiend beleid die als *integratie bevorderend* kunnen worden gekarakteriseerd.

Eveneens op integratie gericht is het overheidsbeleid waar het de *aanpassing van de structuur* van het onderwijssysteem betreft. Reeds sedert enkele decennia zijn tal van beleidsmaatregelen erop gericht te voorkomen dat leerplichtige leerlingen ruimtelijk en sociaal worden gesegregeerd. De structuur van het onderwijssysteem kan namelijk door de mate van differentiatie van leerlingstromen bijdragen of afbreuk doen aan het streven naar integratie. Door leerlingstromen op te splitsen naar sekse, sociaal-economische en/of etnische herkomst, levensovertuiging of prestatie kan een onderwijssysteem bijdragen aan segregatietendensen in de samenleving. In Nederland is reeds decennia lang een beleid zichtbaar dat, gericht op het initieel onderwijs, sterke integratieve elementen in zich draagt.

Een eerste signaal daarvan is de Mammoetwet met zijn gemeenschappelijke brugjaar en verbeterde doorstroombmogelijkheden. De daaropvolgende plannen voor herstructurering van het voortgezet onderwijs variërend van de Middenschool tot en met de Wet op de Basisvorming kenmerkten zich alle door integratieve elementen: soms meer op structuur gericht dan weer meer op de inhoud of op beide (Middenschool). Een beleid gericht op schaalvergroting in het voortgezet onderwijs versterkt het integratieproces nog aanzienlijk: categoriale scholen verdwijnen in een hoog tempo.

Ook in het basisonderwijs is het streven naar integratie door aanpassing van de structuur waarneembaar. In Nederland heerst de overtuiging dat de segregatie van basisscholen die gepaard gaat met verschillen naar sekse, herkomst of bekwaamheidsniveau zoveel mogelijk voorkomen dient te worden. Bijgevolg zijn jongens- en meisjesscholen zo goed als verdwenen en wordt door het Weer Samen Naar School-beleid gepoogd kinderen met uiteenlopende begaafdheden zoveel mogelijk binnen het reguliere onderwijs op te vangen (Meijer, Meijnen & Scheerens, 1993; Peschar, dit nummer).

Segregatie naar sociaal-economische en etnische herkomst in het basisonderwijs wordt maatschappelijk eveneens als probleem ervaren. Ook al omdat het aantal 'concentratiescholen', dan wel 'zwarte' scholen, toeneemt (Sociaal en Cultureel Planbureau, 1996). Beleidsmaatregelen om deze tendens tegen te gaan worden echter nauwelijks overwogen. De in de wet gegarandeerde vrijheid van onderwijs geniet kennelijk een hogere prioriteit dan in wetten vast te leggen mogelijkheden om spreiding van leerlingen naar bijvoorbeeld etnische herkomst af te dwingen. Beleidsmatig resteren dan nog wel bestuurlijke maatregelen om etnische segregatie tegen te gaan (Dors, Karsten, Ledoux & Steen, 1991).

Segregatie naar levensovertuiging daarentegen wordt in Nederland niet als probleem ervaren en beleidsmatig zelfs gefaciliteerd. In artikel 23 van de Grondwet wordt namelijk de vrijheid van onderwijs gegarandeerd die zowel betrekking heeft op de vrijheid van richting, inrichting als oprichting (Akkermans, 1997). Dat biedt ouders de mogelijkheden onder bepaalde condities, uit de openbare kas bekostigde scholen te stichten corresponderend met hun levensbeschouwelijke visie. Recentelijk heeft het kabinet zelfs besloten het begrip 'richting' zodanig te verruimen dat toetsing door de overheid niet meer nodig is (Netelenbos, 1997). De verzuilde structuur van het onderwijs ten gevolge van de wet op de onderwijspacificatie en andere maatschappelijke ontwikkelingen hebben er uiteindelijk toe geleid dat tweederde van de basisscholen tot het bijzonder onderwijs gerekend moet worden (Dijkstra, Dronkers & Hofman, 1997). Daartoe behoren ook de ongeveer dertig islamitische scholen in de vier grote steden. Een nieuwe loot aan de verzuilingsboom die veel discussie oproept.

Uit dit schetsmatige overzicht rijst een beeld op van een onderwijsstelsel dat zowel integrerende als segregerende elementen bevat. Het overheidsbeleid is er op gericht leerlingen die verschillen in intellectuele, sociale en fysieke vaardigheden zoveel mogelijk gezamenlijk in reguliere

voorzieningen met een lang traject van omvangrijk communaal aanbod te onderwijzen. Vervolgens wordt het probleem van segregatie van leerlingstromen naar sociale en etnische herkomst wel erkend maar aarzelt de overheid met het voeren van op integratie gericht beleid. Segregatie naar levensovertuiging tenslotte wordt beleidsmatig niet slechts getolereerd maar verdedigd als een te waardenen verworvenheid.

## 5 Dilemma's

Wanneer de stelling van Giddens serieus moet worden genomen, namelijk dat de integratie van de samenleving moet worden begrepen in termen van maatschappelijke systemen en hun onderlinge relaties, dan bestaat de bijdrage van opvoeding en onderwijs aan de integratie van de samenleving niet zozeer in het overdragen van een aantal maatschappelijke basiswaarden, maar in de afstemming van gezins- en schoolopvoeding op de eisen van de omringende systemen. Deze afstemming zal altijd partieel zijn gezien vanuit een ander systeem. De school leidt niet uitsluitend op voor de arbeidsmarkt maar ook voor participatie in andere systemen (politiek, gezin, cultuur). Anderzijds dient de school op haar beurt weer rekening te houden met de resultaten van gezinsopvoeding, terwijl van het primaire socialisatiemilieu aandacht mag worden gevraagd voor de taak van de school.

In opvoeding en onderwijs zal derhalve reflectie op wat de 'ideale' samenleving is steeds een rol moeten spelen. Als het om het 'integratievraagstuk' gaat roept dat een dilemma op: in hoeverre zijn opvoeding en onderwijs 'instrumenten' in dienst van overige systemen (waarvan overigens tegenstrijdige eisen kunnen uitgaan), en in hoeverre kunnen (of zelfs moeten) opvoeding en onderwijs een aan de functie van deze sectoren ontleende eigen positie innemen in deze discussie?

In deze positiebepaling zal de mate waarin een systeem tot de publieke dan wel private sector behoort een rol spelen. Een voorbeeld ter verheldering. Als een liberaal-politiek systeem een anti-discriminatoire houding vraagt zijn zowel onderwijs als gezin dan verplicht kinderen deze bij te brengen? Het onderwijs wel, of tenminste niet het tegendeel, omdat het in overheersende mate tot de publieke sfeer wordt gerekend en daarmee onder de werking van de parlementaire besluitvorming valt. Voor het gezin daarentegen, vooral behorend tot de private sfeer, geldt dat niet: tot nu toe is er geen verbod op het aanhangen en in opvoeding overdragen van het standpunt dat bijvoorbeeld homoseksuelen mogen worden gediscrimineerd. Men mag er alleen in publieke contexten geen discriminerende consequenties aan verbinden. Een onderwijssysteem geconfronteerd met grote aantallen kinderen die thuis met discriminatoire impulsen zijn opgevoed zal echter de grootste moeite hebben de daaruit voortvloeiende gedragstendenties te beteugelen. In die zin roept de door Giddens voorgestane transformatie van het analyseniveau met betrekking tot integratie, te weten van individuen naar (sub)systemen, toch weer de vraag op wat de communale waarden en competenties moeten zijn om de wrijving tussen de systemen niet te groot te doen worden.



Zo beschouwd zal, in een veranderende samenleving met subsystemen die elk hun eigen dynamiek kennen, de discussie over wat communale waarden zijn een permanent karakter krijgen. Daarbij zullen zowel ethische overwegingen als argumenten ontleend aan genoemde functionele interdependenties een rol spelen, waarbij de laatste door empirisch onderzoek verworpen of ondersteund kunnen worden. De vraag over welke kwalificaties individuen dan wel populaties binnen subsystemen moeten beschikken teneinde dreigende desintegratie te voorkomen, kan in principe geheel op empirische gronden worden beantwoord, al zal dat niet gemakkelijk zijn.

### Inhoud deel I: Onderwijs

Deel I, getiteld *Onderwijs*, bevat bijdragen die betrekking hebben op vraagstukken van onderwijs en sociale integratie. In het bijzonder wordt aandacht geschonken aan de vraag of het onderwijs überhaupt wel een normatieve taak heeft en hoe onderwijs moet worden vormgegeven om de integratie van allochtone leerlingen en vrouwen te bevorderen.

*Leune* beschrijft in *hoofdstuk 1* hoe de normatieve taak van de school in de loop der tijd onderwerp van publiek debat is geweest en hoe in de jaren negentig dit onderwerp weer op de onderwijspolitieke agenda is terechtgekomen. Hij concludeert dat de school wel degelijk een taak heeft te vervullen op dit terrein maar relativeert het mogelijke effect van de inspanningen. Tevens beantwoordt hij de vraag welke sleutelwaarden onderwezen zouden moeten worden nadat hij het cultuurrelativistisch standpunt van de hand heeft gewezen. Onderwijs dient middels de overdracht van sleutelwaarden bij te dragen aan sociale integratie.

*Broeder en Extra* laten in *hoofdstuk 2* zien dat aantal en omvang van de minderheidsgroepen in Nederland stijgen en dat daarmee ook de vraag steeds relevanter wordt wat de positie is en moet zijn van minderheidstalen. Zij betonen zich voorstanders van het 'toerekeningscriterium' (waartoe rekent betrokkene zichzelf?) bij het vaststellen of iemand al of niet tot een minderheidsgroep behoort. Vervolgens wordt verslag gedaan van een empirisch onderzoek naar het actuele gebruik van minderheidstalen in de thuissituatie en pleiten ze voor cultuurpolitieke legitimering van het onderwijs in eigen taal (OET). Aansluitend formuleren ze een model voor OET waarbij een balans is gezocht in de verantwoordelijkheden van rijk, gemeenten en scholen. Een beleidsmatig stevige verankering van OET draagt bij aan de acceptatie van minderheidstalen en aan de sociale integratie van minderheden.

In *hoofdstuk 3* analyseert *Fase* de positie van het intercultureel onderwijs (ICO) in Nederland. ICO is bedoeld voor een wederzijdse aanpassing van cultuuroverdracht. Hij constateert dat op veel scholen met een omvangrijke populatie allochtone leerlingen het ICO vaste grond onder de voeten heeft gekregen maar dat op mono-etnische ('blanke') scholen aan deze wettelijk vastgelegde opdracht niet wordt voldaan. Evenals *Leune* betreft hij daarbij het probleem van het cultuurrelativisme en de behoedzaam-

heid van de overheid om hier richtinggevend op te treden. Hij betwijfelt of, gezien de traditie van vrijheid van onderwijs, de overheid in de toekomst een voortrekkersrol zal opeisen.

*Dekkers* beschrijft in *hoofdstuk 4* hoe de positie van vrouwen in het onderwijs in de loop der tijd is veranderd. Sociale integratie in termen van toenemende participatie in hogere onderwijstypen is in de laatste decennia overduidelijk toegenomen. Tegelijkertijd is de segregatie naar vak- en richtingkeuze nauwelijks verminderd. Een segregatie die grote gevolgen heeft voor kansen op de arbeidsmarkt. Vrouwen komen door hun vak- en richtingkeuze vaker dan mannen terecht in beroepen en functies met minder carrièremogelijkheden, grotere kansen op werkloosheid en slechtere arbeidsvoorwaarden. Ze beschrijft tevens de tot nu niet zo succesvolle pogingen van de overheid om deze keuzeprocessen te beïnvloeden.

## Inhoud deel II: Opvoeding

In deel 2 komen andere instituties met een opvoedende taak aan de orde. In het bijzonder het gezin en gezinsvervangende instellingen met betrekking tot hun bijdrage aan de sociale integratie van individuen.

*Gerris* vraagt zich in *hoofdstuk 5* af in hoeverre gezinsbeleid een moreel funderende betekenis kan hebben voor de samenleving. Volgens hem zit de morele dimensie in het bevorderen of het in stand laten van bepaalde sociaal-economische of sociaal-culturele randvoorwaarden die onvermijdelijk implicaties hebben voor de ontwikkelingskansen van individuele burgers, het functioneren van gezinnen en het verloop van opvoedingsprocessen. Hij komt tot deze conclusie na overzichten te hebben gepresenteerd van relaties tussen ontwikkelingskansen en opvoedingsprocessen, tussen opvoedingsprocessen en het functioneren van gezinnen en de contexten die deze weer beïnvloeden.

In *hoofdstuk 6* bespreekt *Van Ijzendoorn* de vraag of gehechtheid een rol speelt in de ontwikkeling van ontluikende moraliteit en antisociaal gedrag. Hij komt op basis van literatuuronderzoek tot de conclusie dat cognitie, temperament of disciplineren kinderen *niet* kunnen vormen tot morele wezens. Moraliteit heeft volgens hem een stevige basis in vroege ervaringen met gehechtheid die leiden tot een optimale regulatie van negatieve emoties, alsmede tot een delicaat emotioneel evenwicht tussen zelfvertrouwen en betrokkenheid op medemensen. Antisociaal gedrag, als tegenpool van sociale integratie, vindt derhalve voor een belangrijk deel zijn oorsprong in de wijze waarop primaire samenlevingsverbanden en dus meestal het gezin, functioneren.

Opvoeden van kinderen met handicaps vraagt om specifieke vaardigheden en faciliteiten. Wanneer de handicap aanzienlijk is doet zich de vraag voor of reguliere instituties als gezin en school nog in staat zijn hun verantwoordelijkheden waar te maken. Het creëren van aparte voorzieningen is dan een mogelijkheid. De daaruit voortvloeiende sociale segregatie roept weer tal van vragen op. *Van Gennep* beschrijft in *hoofdstuk 7* hoe het denken en het beleid met betrekking tot de verstandelijk gehandicapten



zich heeft ontwikkeld zowel nationaal als internationaal. Hij komt tot de conclusie dat Nederland naar zijn ideaal gemeten, te weten het wonen en leven van verstandelijk gehandicapten in zo veel als mogelijk reguliere omstandigheden, internationaal geen vooraanstaande positie inneemt. Vordering in de volgens hem goede richting zijn echter aanwezig.

### Inhoud deel III: Interventiestrategieën

Als inhoud en aard van opvoedingsprocessen mede afhangen van de wijze waarop samenlevingsverbanden functioneren en deze op hun beurt ontwikkelingskansen en dus ook de integratie van groepen en individuen beïnvloeden, dan ligt het voor de hand dat wordt nagedacht over *interventiestrategieën* wanneer samenlevingsverbanden dan wel opvoedingsprocessen niet naar wens functioneren. In dit deel wordt in een viertal bijdragen nader ingegaan op strategieën door overheid en/of wetenschappers ontworpen, die allen tot doel hebben afwijkend gedrag dan wel 'uit de boot vallen' van jongeren te voorkomen.

In *hoofdstuk 8* schetst *Kohnstamm* in een sterk autobiografisch getinte bijdrage het verloop van dertig jaar interventieprojecten voor jonge kinderen. Interventieprojecten gericht op het verbeteren van onderwijskansen van kinderen uit achterstandssituaties. Daaruit blijkt dat de speurtocht naar effectieve strategieën nog steeds wordt voortgezet. Aansluitend doet hij verslag van de evaluatie van een gezinsinterventieproject voor twee- en driejarige Turkse kinderen. De resultaten wijzen niet op het einde van de speurtocht.

*Hermanns* beargumenteert in *hoofdstuk 9* dat naar zijn oordeel het heil ook niet uitsluitend en zelfs niet bij voorrang bij extern geïntroduceerde interventies moet worden gezocht. Opvoedingsondersteuning waarbij uitgegaan wordt van de door ouders zelf aangegeven problemen en door hen zelf gewenste professionele ondersteuning zou veel effectiever zijn bij het in juiste banen leiden van opvoedingsprocessen. Hij baseert zijn standpunt op empirisch onderzoek naar protectieve en risicofactoren bij het opvoeden van (jonge) kinderen.

Veel allochtone leerlingen verkeren in situaties waar de genoemde risicofactoren wellicht veelvuldig voorkomen. *Pels* ontkent in *hoofdstuk 10* deze stelling niet bij voorbaat, maar stelt vast dat de opvoedingsdiversiteit door de komst van allochtone gezinnen in Nederland is toegenomen. Tegelijkertijd ziet ze de profissie van opvoedingsdeskundigen groeien. Hoe verhoudt zich vervolgens deze beroepsgroep tot de groeiende opvoedingsdiversiteit? Volgens haar kan er op grond van deze pluriforme situatie niet gekozen worden voor of uitsluitend interventieprojecten dan wel voor uitsluitend opvoedingsondersteuning. Per situatie zal na grondige diagnose naar bevind van zaken moeten worden gehandeld. Voorop staat dat steeds moet worden aangesloten bij vragen en behoeften van ouders en dat de professionals voortdurend aan zelfonderzoek moeten doen.

De bundel wordt afgesloten met een bijdrage van *Peschar*. Hij doet in *hoofdstuk 11* verslag van een beleidsprogramma van de centrale overheid

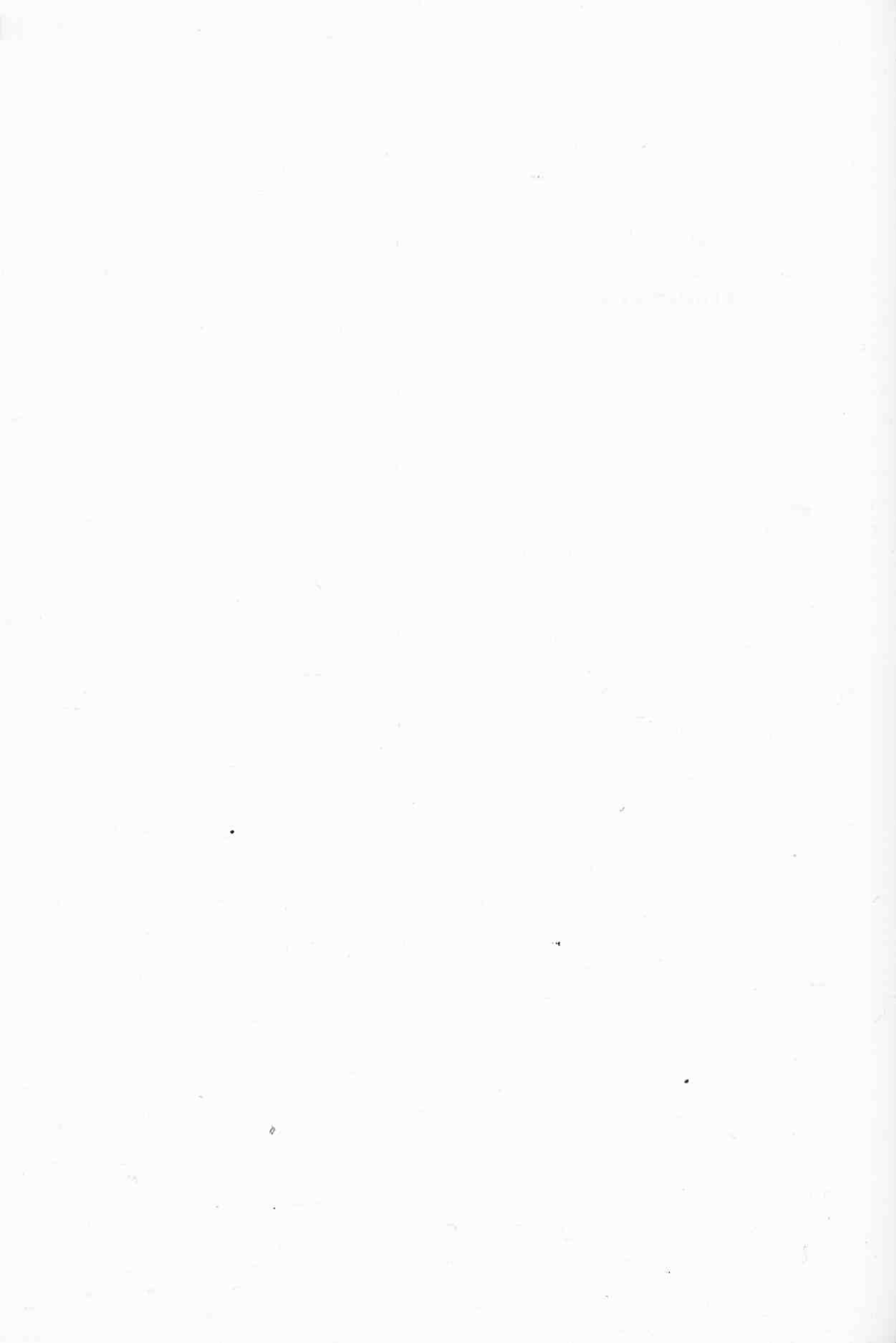
dat is gericht op het voorkomen van uitval uit het reguliere basisonderwijs: Weer Samen Naar School. Het (grocierende) verwijzingspercentage van leerlingen met leer- en/of opvoedingsmoelijkheden dient volgens de overheid tot staan gebracht te worden en zelfs te verminderen. Het beoogde effect van het beleidsprogramma is dus het voorkomen van segregatie van leerlingen op grond van educatieve behoeften. Hij analyseert achtergronden, doelen en middelen, de politieke context en sturingsmogelijkheden door de centrale overheid. En passant merkt hij op dat de intentie achter het beleid (integratie) breed wordt gesteund maar dat soms een vraagteken wordt gezet bij de verwachte effecten

## Literatuur

- Akkermans, P.W.C. (1997). De juridische vormgeving van de onderwijsverzuiling. In A.B. Dijkstra, J. Dronkers, R. Hofman (red.), *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse*. (pp. 57-116). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Aronowitz, S., & Giroux, H.A. (1991), *Postmodern education. Politics, culture & social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Balans (1995). *Voor het behoud van de menselijkheid, vier redevoeringen van Koningin Beatrix*.
- Biesta, G. (1993). Postmoderne opvoeding, tussen contingentie en engagement. In F. Heyting & H.E. Tenorth, *Pedagogiek en pluralisme* (pp. 126-143). Amsterdam: Faculteit Pedagogische en Onderwijskundige wetenschappen, Universiteit van Amsterdam.
- Bois-Reymond, M. du, & Meijers, F. (1987), *Op zoek naar een moderne pedagogische norm: beeldvorming over de jeugd in de jaren vijftig: het massajeugdonderzoek (1948-1952)*. Amersfoort: Acco.
- Braster, J.F.A. (1996). *De identiteit van het openbaar onderwijs*. Academisch proefschrift. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bruijn, E. de (1997). *Het experimentele en het reguliere. Twintig jaar voltijds kort-middelbaar beroepsonderwijs*. Academisch proefschrift. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dahrendorf, R. (1959). *Class and class conflict in industrial society*. Stanford: Stanford University Press.
- Dijkstra, A.B., Dronkers, J., & Hofman, R. (red.) (1997). *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Dors, H.G., Karsten, S., Ledoux, G., & Steen, A.H.M. (1991). *Etnische segregatie in het onderwijs: beleidsaspecten*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Ende, D. van den (1993). De politieke discussie over normen en waarden, *Staatscourant*, 20, 4.
- Gemeente Amsterdam (1996). *Binden of Boeien. Programma bestrijding jeugdcriminaliteit Amsterdam. Plan van aanpak in het kader van het convenant grote stedenbeleid*.
- Gemeente Amsterdam (1995). *Jeugd nu en straks. Agenda voor de jeugd van Amsterdam*.
- Gennep, A.Th.G. van (1997). *Paradigmaverschuivingen in de visie op zorg voor mensen met een verstandelijke handicap*. Rede, uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar aan de Rijksuniversiteit Limburg.

- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Graaf, M. de (1996). *Vrouwelijkheid bij de pedagoog Jean-Jacques Rousseau*. Academisch proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Habermas, J. (1968). *Thesen zur Theorie der Sozialisation. Stichworte und Literatur zur Vorlesung im Sommer-Semester 1968*. Z.p.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hermanns, J. (1995). Besluitvorming in de jeugdzorg: het hulpverleningscontract als alternatief. *Kind en Adolescent*, 16(2), 111-127.
- Hoeven-van Doornum, A. van der, & Gennip, J. van (1995). *Werken aan de pedagogische opdracht*. Nijmegen: ITS.
- Hofstee, W.K.B. (1992). 'Een curriculum voor burgerschap'. In H.R. van Gunsteren (red.) *Burgerschap in praktijken*. (deel 2, pp. 257-281). Den Haag: WRR, SDU.
- Kat, E. de, & Roede, E. (1995). *De pedagogische praktijk in het openbaar onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Katholieke Onderwijs Vakorganisatie (1994). *De pedagogische opdracht van het onderwijs*. Rijswijk: KOV.
- Kleijer, H., & Tillekens, G. (red.) (1997). *Burgerschap zonder moraal. Een sociologische kijk op de verantwoordelijke burger*. Leuven/Apeldoorn: Garant
- Kunneman, H. (1986). *De waarheidstrechter. Een communicatietheoretisch perspectief op wetenschap en samenleving*. Meppel: Boom.
- Langeveld, M.J. (1957). *Beknopte theoretische paedagogiek*. Groningen/Djakarta: J.B. Wolters.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meijnen, G.W. (1988). Het rendement van cultureel kapitaal. *Comenius*, 8(31), 323-343.
- Meijer, C., Meijnen, W., & Scheerens, J. (1993). *Over wegen, schatten en sturen. Analytische beleidsevaluatie Weer Samen Naar School*. De Lier: ABC.
- Ministerie van VWS, Ministerie van Justitie, Ministerie van OCW (1995). *Beleidskader preventieve en curatieve jeugdzorg 1996-1999*. Rijswijk, 's Gravenhage.
- Mulder, L. (1996). *Meer voorrang, minder achterstand? Het Onderwijsvoorrangsbeleid getoetst*. Nijmegen: ITS.
- Netelenbos, T. (1997). *De identiteit van de school in een pluriforme samenleving*. Den Haag: Ministerie van O.C.W.
- Oelkers, J. (1993/4). Influence and Development: Two Basic Paradigms of Education. *Studies in Philosophy and Education*, 13, 91-109.
- Parsons, T. (1970b, 1964). *Social Structure and Personality*. New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1970a, 1951). *The Social System*. London: Routledge.
- Peschar, J., & Wesselingh, A. (1995). *Onderwijssociologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Plas, P. van der (1981). *Waardenontwikkeling in het onderwijs*. Den Haag: SVO.
- Platform Pedagogische Opdracht van het Onderwijs (1993). *De school van je leven. Eindrapport*. Enschede: SLO
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA.: The Belknap Press.
- Ritzen, J.M.M. (1992). Onderwijs in 1995 en daarna. *Pedagogisch Tijdschrift*, 17, 85-89.
- ROA (1996). *Regionaal Jaarprogramma Jeugdhulpverlening 1997* (inspraakversie 1996).
- Rorty, R. (1997). *Truth, politics and 'post-modernism'*. Assen: Van Gorcum.

- Sociaal en Cultureel Planbureau (1996). *Rapportage Minderheden*. Den Haag: VUGA.
- Schuyt, C.J.M. (1995). *Kwetsbare jongeren en hun toekomst. Een beleidsadvies gebaseerd op een literatuurverkenning*. Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.
- Schuyt, C.J.M. (1997). *Sociale cohesie*. Publiekscollege in de Balie, 16 januari 1997. Amsterdam: De Balie.
- Ven, J. van der (1987). Waardencommunicatie: een uitweg uit de crisis der morele vorming. In Th. J. Bergen, J. Giesbers, C. Morsch (red.), *Professionalisering van onderwijsgeevenden*. (pp. 31-53). Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Veugelers, W. (1993). *Pedagogische opdracht en arbeid. Doelstellingen van docenten in het Algemeen Voortgezet Onderwijs en het Beroepsonderwijs*. Academisch proefschrift. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Vreeburg, B.A.N. M. (1993). *Identiteit en het verschil. Levensbeschouwelijke vorming en het Nederlands voortgezet onderwijs. Levensbeschouwelijke vorming en het Nederlands voortgezet onderwijs*. Academisch proefschrift. Zoetermeer: De Horstink.
- Winter, M. de (1995). *Kinderen als Medeburgers*. Utrecht: De Tijdstroom.



## HOOFDSTUK 1

# De normatieve taak van de school en culturele verscheidenheid

*J.M.G. Leune*

### 1 De belangstelling voor de normatieve taak van de school

Het thema 'Opvoeding, onderwijs en sociale integratie' staat thans (1997) volop in de belangstelling. Het is in het onderwijspolitieke debat terug van weggeweest, en dus weer bespreekbaar. Dat is op zich opmerkelijk. Hoe komt het dat de normatieve taak van de school soms in het brandpunt van de belangstelling staat en soms als onbelangrijk of zelfs als ongewenst wordt beschouwd? Een blik in onze onderwijsgeschiedenis kan bij het beantwoorden van deze vraag behulpzaam zijn. Overzien we globaal en met zevenmijlslarzen de geschiedenis van het onderwijs in Nederland over een periode van bijna 1000 jaar (vanaf het jaar 1000 na Chr. tot heden) dan zijn er zeker negen momenten aanwijsbaar waarop de normatieve taak van de school de aandacht trekt. Ik kan ze hier uiteraard slechts aanstippen. Onder de normatieve taak van de school versta ik de bijdrage van de school aan de vorming van waarden en normen, kortom aan gedragsnormerende principes.

De eerste keer dat in het nu bijna verstreken millenium de publieke belangstelling voor de normatieve taak van de school groot was, was het moment waarop kerkelijke conventies decreteerden dat aan kinderen godsdienstige waarden bijgebracht moesten worden in het kader van de strijd tegen 'heidense onverschilligheid' (Dodde, 1995, p. 76). Deze pressie van de katholieke kerk vond plaats tijdens de intensivering van de christianisatie van ons land aan het einde van de 12de en het begin van de 13e eeuw, een periode waarin massaal kerken gesticht werden. Kort na de Reformatie trekt de normatieve taak van de school opnieuw veel aandacht. Na het vertrek van de Spanjaarden worden de toenmalige 'Nederlanden' calvinistisch. Scholen krijgen tot taak om gereformeerde waarden en normen over te dragen. Het is niet toevallig dat tijdens de Republiek onderwijzers tevens kerkelijke functies vervulden (Dodde, 1995, p. 76; Idenburg, 1964, p. 76 e.v.).

Aan het eind van de 18de eeuw is er veel belangstelling voor zogeheten beschavingswaarden. In het publieke debat worden zorgen geuit over het ontbreken van moraal en fatsoen. Er is veel sympathie voor de stelling dat de school een 'vormende' taak heeft. De pedagogische denkbeelden van Rousseau ('Emile, ou de l'education') spelen daarbij een belangrijke rol.

Een vierde periode in onze onderwijsgeschiedenis gedurende welke de normatieve taak van de school volop ter discussie staat is de eerste helft van de 19de eeuw. Het gaat dan over het karakter van de openbare school. Moet die school weer (zoals tijdens de Republiek) calvinistisch worden of, zoals de Fransen tijdens de Bataafse tijd hadden afgedwongen, neutraal blijven? Bood wellicht de aanpassing van de identiteit aan de omgeving een oplossing? (Braster, 1996, p. 98-122.)

Wanneer de strijd over het karakter van de openbare school is beslecht in het voordeel van de liberalen brandt de strijd los over het bestaansrecht en de financiering van scholen op een bijzondere grondslag. Dan (in de tweede helft van de 19de eeuw) is er veel aandacht voor het belang van godsdienstige socialisatie. De theoloog Bavinck (de eerste voorzitter van de Onderwijsraad) merkte over dit belang eens het volgende op (Bavinck, 1916, p. 147):

*'Wie echter den godsdienst uit zijn hart en leven bant, verarmt zijne ziel. Er is toch geene macht, die, zooals de godsdienst, de diepten des gemoeds beroeren en de teederste aandoeningen opwekken kan; het menschelijk hart blijkt juist in den godsdienst daarvoor vatbaar te zijn en daaraan behoefte te hebben. Wie dus den godsdienst verloochent, stopt de bron voor het innerlijkste en innigste leven der ziel; hij laat een uitgestrekt gebied in zijn inwendig leven onontgonnen en braak liggen. De kostelijke deugden van ootmoed, deemoed, afhankelijkheidsgevoel, schuldbesef, behoefte aan vergiffenis, gebed, dankzegging, geloof, vertrouwen, nederigheid, lijdzaamheid, dankbaarheid, vreugde, zaligheid enz. kunnen zonder religie niet tot ontwikkeling komen. En er bestaat groot gevaar, dat in plaats daarvan haat en vijandschap opgroeien in het hart.'*

In het eerste kwart van de 20ste eeuw komt de normatieve taak van de school in beeld in het kader van de aandacht die de zogeheten pedagogische pioniers besteden aan het belang van karakter- en attitudevorming. Ik wijs op het denkwerk van Dewey, Montessori, Decroly, Petersen, Parkhurst, Steiner en Boeke. Zij zien de school als een instituut dat in totale zin verantwoordelijk is voor de vorming van de jonge mens, inclusief de vorming van waarden en normen. Boeke bepleitte de ontplooiing van de leerling 'tot innerlijk gebonden lid van de gemeenschap' (Boeke, 1934, p.45).

Kort na de tweede wereldoorlog ontstaat er aandacht voor het bestrijden van (wat heet) de 'maatschappelijke verwildering van de jeugd', in het bijzonder van de jeugd uit het milieu van de ongeschoolde handarbeid (Langeveld, 1952). We beleven de opkomst van het vormingswerk. Er is een parallel met het 'beschavingsoffensief' aan het einde van de 18de eeuw.

Aan het eind van de jaren zestig en het begin van de jaren zeventig van deze eeuw ontstaat in het onderwijskundig debat belangstelling voor kritische zin en mondigheid. Er wordt gepleit voor maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef. Voor leerlingen in het voortgezet onderwijs wordt het zogeheten rode boekje geschreven, waaruit ik het volgende citeer (Hülsenbeck, Louman & Oskamp, 1970, p. 7 en 8):

*'Vaak hoor je zeggen dat de school je voorbereidt op de maatschappij. Dit klinkt alsof die school zelf niet bij de maatschappij hoort. Men probeert op die manier de maatschappij buiten de school te houden: Je hoort er meer over de Tachtigjarige Oorlog dan bijvoorbeeld over de Vietnamese Vrijheidsstrijd. En als er over gepraat wordt, gebeurt het alsof Vietnam niets met de school te maken heeft. Men doet alsof de school een eilandje buiten de samenleving is. In werkelijkheid is de school een erg belangrijk deel van de maatschappij. Je doet er niet alleen kennis op. Het gaat er de school om dat sommige van je eigenschappen worden ontwikkeld en andere worden onderdrukt.*

- Je leert er kritiekloos gehoorzamen.*
- Je leert wedijveren met anderen.*
- Je leert er af over jezelf te beslissen.*
- Je wordt er precies gemaakt zoals je baas je later graag wil hebben.*

*Het is hard nodig dat de opvattingen waarop onze maatschappij nu gebouwd is veranderen.*

*Omdat school en maatschappij één zijn, moeten we de strijd voor deze veranderingen ook binnen de scholen brengen. In de eerste plaats wordt dan de school zelf misschien zinvoller en beter voor allen die er werken. Maar het voornaamste is dat we op die manier meevechten voor verandering in deze maatschappij. Iedereen kan dat het beste doen op de plaats waar hij werkt, dat is in jouw geval de school.'*

Een krachtig pleidooi voor een maatschappij-kritische functie van het onderwijs en een daarmee verbonden ondersteuning van het belang van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef treffen we vervolgens aan in de Contourennota van Minister Van Kemenade die in 1975 verscheen. Daaruit citeer ik het volgende (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1975, p. 12 en 13):

*'Het onderwijsbestel, zoals wij dat nu kennen, is in belangrijke mate ontstaan als antwoord op de maatschappelijke behoefte aan geschoolde mankracht en in een tijd dat de wetenschap en de daarvan afgeleide kennis vooral als een doel op zich werden beschouwd, ver verheven boven de sociale werkelijkheid. Om deze redenen is ons onderwijsstelsel in sterke mate gericht op het aanleren van vaardigheden en inzichten die voor het uitoefenen van beroepen noodzakelijk zijn, of op het inwijden van de leerling in afzonderlijke, betrekkelijk abstracte, kennisgebieden. Het lijdt geen twijfel dat dit voor het onderwijs belangrijke taken zijn en blijven, maar door een te eenzijdige gerichtheid op deze leeractiviteiten krijgen in het onderwijs bepaalde vormingstaken minder aandacht dan met het oog op een volwaardige persoonlijke ontplooiing en een goede maatschappelijke voorbereiding noodzakelijk is.*

*Dat geldt ons inziens allereerst voor de ontwikkeling van wat men maatschappelijke weerbaarheid of sociale bewustwording zou kunnen noemen. Ons onderwijs geeft de leerlingen te weinig inzicht in de maatschappelijke verhoudingen waarin ze leven en in de achtergronden daarvan en stelt ze onvoldoende in staat om daarover opvattingen te ontwikkelen en die in hun gedrag tot uitdrukking te brengen.*

*De school bereidt de leerlingen te weinig voor op de samenleving waarmee ze te maken krijgen en waarin van hen in toenemende mate een eigen bijdrage, betrokkenheid en medezeggenschap worden verwacht.*



*In het onderwijs komen maatschappelijke verschijnselen en sociale problemen, als welvaart, werkgelegenheid, sociale zekerheid, veranderende rolpatronen voor mannen en vrouwen, milieuvraagstukken, de derde wereld, criminaliteit, stadsvernieuwing, openbaar vervoer, weinig of te weinig systematisch aan bod. De kennisverwerving, het beheersen van de leerstof, wordt nog vaak te veel als een doel op zichzelf beschouwd en te weinig als een middel om daarmee de werkelijkheid te begrijpen en te kunnen hanteren. De verschillende vakken zijn vaak zo sterk van elkaar onderscheiden, dat het voor de leerling uiterst moeilijk is om die verschillende invalshoeken met elkaar in verband te brengen, hetgeen juist nodig is om de sociale werkelijkheid te kunnen begrijpen.*

*En ten slotte stimuleert ook de onderwijssituatie en de vaak in hoofdzaak 'opnemende' rol van de leerling, te weinig tot zelfwerkzaamheid, eigen inbreng en eigen stellingname.*

*Daardoor blijven vele leerlingen ook later onmondig en maatschappelijke kwetsbaar. Niet omdat ze op school niets geleerd hebben, maar omdat ze naar verhouding weinig over de sociale werkelijkheid hebben geleerd en omdat ze vaak niet geleerd hebben hun kennis op die werkelijkheid toe te passen.'*

Daarna (in de jaren tachtig) ebt de belangstelling voor de normatieve functie van school weg. Het onderwijspolitieke debat wordt gedomineerd door uitgesproken economisch-utilitaire gezichtspunten. De relatie onderwijs-arbeidsmarkt komt centraal te staan. Daardoor verschuift de cultuurpolitieke functie van de school naar de zijlijn. De Contourennota wordt al snel vergeten. De olie-crisis gooide roet in het eten.

Tenslotte: in de eerste helft van de jaren negentig van deze eeuw ontspint zich een politiek debat over wat heet de 'pedagogische opdracht van de school', geïnitieerd door minister Ritzen. De normatieve taak van de school komt weer op de beleidsagenda. Ritzen merkte bij het aanzwengelen van het debat hierover onder meer het volgende op (Ritzen, 1992, p. 3 en 4):

*'Wij zullen, vanuit een gemeenschappelijk onderkend belang bij een samenleving die gedragen wordt door gedeelde waarden en normen, met elkaar in gesprek moeten raken over die waarden en normen, over de balans tussen individualiteit en gemeenschappelijkheid. In dit gesprek moeten we elkaar op de verantwoordelijkheid van bewuste, verantwoordelijke omgang met waarden en normen aanspreken. Individuele vrijheid betekent ook verantwoordelijkheid. Het is niet mogelijk die door elk mens afzonderlijk alleen te laten uitzoeken. Het gaat om zaken die de verhoudingen tussen mensen ten diepste raken: respect, rechtvaardigheid, eerlijkheid, verantwoordelijkheidsbesef, gemeenschapszin, solidariteit, tolerantie. Het gaat ook om omgangsvormen, en om sociale vaardigheden'.*

*'In de openbaarheid bestaat toenemende aandacht voor de spanning tussen individualisering en maatschappelijke samenhang. In toenemende mate worden vraagtekens gezet bij de opvattingen die de afgelopen decennia tot heersende stroming werd en die inhield dat waarden en normen een kwestie van individuele, persoonlijke keuze zijn, waarover wel discussies mogelijk zijn, maar geen elkaar verplichtende conclusies. Die vraagtekens komen niet voort uit nostalgische ver-*

*heerlijking van de vroegere gesloten samenleving, maar uit zorgen over de toekomst van een samenleving waarin rechten en plichten, verantwoordelijkheden en aanspraken, niet meer op begrijpelijke en door de betrokkenen onderschreven wijzen met elkaar zijn verbonden.'*

Wat leert ons nu dit vluchtige overzicht van pendelbewegingen in het denken over de normatieve taak van de school? Zie ik het goed dan worden deze bewegingen primair zo niet telkens veroorzaakt door *maatschappelijke* ontwikkelingen en niet door veranderingen die vanuit het onderwijsbestel zelf voortkomen. De oorzaken zijn exogeen, niet endogeen.

Ik loop de geschetste negen historische momenten nog eens snel langs en probeer de maatschappelijke determinanten ervan te benoemen:

- a de motor achter de eerste wending aan het einde van de 12de en het begin van de 13de eeuw was onmiskenbaar het oprukkend katholicisme;
- b de als tweede gestipuleerde verandering vindt zijn wortels in de Reformatie;
- c de belangstelling voor 'beschavingswaarden' aan het einde van de 18de eeuw kan maar moeilijk los gezien worden van de Verlichting en de opkomst van de burgerij;
- d de discussie over de identiteit van de openbare school tijdens de eerste helft van de 19de eeuw is onlosmakelijk verbonden met ontluikend liberalisme en herlevend katholicisme (na een lange periode van onderdrukking);
- e de belangstelling voor godsdienstige socialisatie tijdens de tweede helft van de 19de hangt samen met het ijveren voor de emancipatie van 'kleine luiden' en van katholieken. Voorts bracht de Afscheiding een herleving van de belangstelling voor godsdienstige dogma's met zich;
- f pleidooien voor attitude-vorming aan het begin van deze eeuw zijn wellicht een reactie op wereldschokkende gebeurtenissen zoals een ingrijpende economische crisis, de komst van de eerste wereldoorlog en de opkomst van het communisme; denkbaar is ook dat zij primair moeten worden begrepen als een doorwerking van romantische idealen uit de vorige eeuw;
- g de belangstelling voor de beschaving van jongeren uit laag gewaardeerde sociaal-economische milieus heeft veel te maken met het belang van beschavingswaarden voor de wederopbouw van ons land na de tweede wereldoorlog; prestatie-moraal en loyaliteit vervullen immers economische functies;
- h pleidooien voor een maatschappijkritische functie van de school aan het einde van de jaren zestig en de eerste helft van de jaren zeventig van deze eeuw zijn te verbinden met de democratiseringsgolf uit die periode en met de naoorlogse welvaartsexplosie, die de ruimte schiep voor relativering van gezag en moraal;
- i de recente discussie over 'de pedagogische opdracht van de school' is waarneembaar gekoppeld aan zorgen over de sociale effecten van groeiend materialisme en individualisme.

Deze analyse leert dat een herleving van het thema onderwijs en sociale integratie nooit uit de lucht komt vallen. Er is telkens een samenhang met een maatschappelijke ontwikkeling.

Bij het traceren van maatschappelijke determinanten moet bedacht worden dat deze zowel een meer objectief als een meer subjectief karakter kunnen hebben. Ook hier geldt het Thomas-theorema ('If men define situations as real, they are real in their consequences'; Thomas, 1928, p. 572). Aan pleidooien voor meer waardengeladen activiteit van de school kunnen percepties van de werkelijkheid ten grondslag liggen die niet sporen met objectieve feiten. Beelden over de werkelijkheid kunnen visies op die werkelijkheid uitlokken. Percepties kunnen het karakter krijgen van self-fulfilling prophecies.

Het overzicht leert dat debatten over waarden en normen op school niet noodzakelijk doch tot dusver wel vaak een godsdienstige achtergrond hebben.

## 2 De normatieve taak van de school empirisch bezien

Een school waarin waarden en normen geen rol spelen is niet goed denkbaar. Vermoedelijk bestaat zo'n school ook niet. Sociologisch gezien zijn scholen instituties die belast zijn met socialisatie. Socialisatie is het proces van overdracht (c.q. van verwerving) van cultuurelementen die het individuen mogelijk maken zich op adequate wijze te bewegen in die sociale groeperingen die voor hen relevant zijn (Van Doorn & Lammers, 1976, p. 279). Tot die bedoelde cultuurelementen behoren naast cognities, technieken en vaardigheden ook waarden en normen (Leune, 1992, p. 2). Socialisatie is zonder een normatieve component niet mogelijk. Op school is deze component moeilijk weg te denken (Peschar & Wesselingh, 1995, p. 21). Ze is expliciet of impliciet aanwezig. Expliciet, indien het onderwijs wordt gefundeerd op een waardenstelsel, bijvoorbeeld een godsdienstige overtuiging of een pedagogische filosofie. Impliciet, indien er sprake is van een verborgen leerplan (Matthijssen, 1967, 1992).

De vraag is dan ook niet *of* de school kinderen in normatief opzicht socialiseert, maar:

- welke waarden en normen dit betreft;
- welk *gewicht* de school toekent aan de normatieve socialisatie temidden van onderwijs en vorming in andere opzichten;
- *op welke wijze* (hoe) wordt vormgegeven aan deze socialisatie;
- met welk *succes* dit gebeurt; de normatieve socialisatie kan meer of minder *effectief* zijn;
- de mate waarin de verwerving van waarden en normen *gecontroleerd* c.q. *gesanctioneerd* wordt; in het geding is dan de mate van vrijblijvendheid van normatieve socialisatie.

Al deze vragen lenen zich voor empirisch onderzoek. Dat is nog maar spaarzaam verricht. Wat de effectiviteit van normatieve schoolse socialisatie betreft lijken voorlopig de volgende vijf conclusies getrokken te kunnen worden (Leune, 1992, p. 3):

- a jongere leerlingen zijn meer vatbaar voor de vorming van waarden en normen dan oudere leerlingen;
- b de kans op succes is groter in geval van de vorming van waarden en normen die nog niet verinnerlijkt zijn dan in geval van de omvorming van reeds gevestigde houdingen;
- c de kans op succes is groter in geval van waarden die aansluiten bij de belevingswereld en bij de ontwikkelingsfase waarin de leerling zich bevindt, dan bij verder weg gelegen waarden;
- d de kans op succes is groter indien de inspanningen gericht zijn op de vorming van waarden die ook buiten de school gesteund worden door relevante derden (socialisatoren) dan wanneer het gaat om waarden die slechts op school aandacht krijgen (Jungbluth & Klaassen, 1973, p. 26);
- e wil de school met succes opereren op het normatieve terrein dan is de aanwezigheid van geloofwaardige leermeesters een essentiële voorwaarde.

### 3 De normatieve taak van de school normatief bezien

Heeft de school, nu niet empirisch, maar normatief bezien wel een rol te vervullen op het terrein van de waarden-geladen socialisatie? Het antwoord op deze vraag luidt mijns inziens bevestigend. Doet zich dan op dit terrein een probleem voor? Is het anno 1998 nodig en zinvol om de aandacht te vragen voor de normatieve taak van de school, met name van de school in het funderend onderwijs?

Sociologen hebben beroepsmatig de neiging om waarden en normen te relativiseren. Indien verschijnselen om analytische redenen geobjectiverd worden verliezen ze hun vanzelfsprekendheid. En er zijn geen waardevrije maatstaven om de juistheid van waarden en normen te beoordelen. Daarbij voegt zich de waarneming, dat normafwijkend gedrag van alle tijden is en dat een zekere mate van deviantie sociaal tolerabel is. Is er dan nog een probleem? Is hernieuwde aandacht voor de klassieke verbinding tussen onderwijs, moraal en burgerschap gerechtvaardigd? In dit deel van mijn betoog ontkom ik niet aan een positiebepaling. Laat ik dan poneren dat ik cultureel relativisme niet ongevaarlijk acht. De gedachte dat waarden en normen betrekkelijk, want veranderlijk en veranderbaar zijn, roept het gevaar van onverschilligheid jegens essentiële gedragsnormerende principes op. Ik doel dan niet op burgerlijke etiquette-regels of vergelijkbare normen die slechts de uiterlijke vormen van gedrag raken (zoals mode-voorschriften) maar op waarden die behoren tot ons gefilterde culturele erfgoed, zoals verdraagzaamheid, rechtvaardigheid en solidariteit. Wie dit type waarden relativeert of minacht knaagt aan de grondslagen van onze beschaving.

Deze grondslagen zijn de moeite waard om verdedigd te worden. Er zijn zo gezien grenzen aan culturele verscheidenheid. In een plurale samenleving is er ruimte voor veelkleurigheid in normatief opzicht, maar wel binnen zekere grenzen. Niet alles mag of moet kunnen (Procee, 1991).

Deze opvatting valt niet alleen sociologisch te rechtvaardigen (Ultee, Arts & Flap, 1992, p. 104). Ook uit een oogpunt van bijvoorbeeld psychische hygiëne zijn er grenzen aan culturele verscheidenheid. Kinderen kunnen psychologisch niet gedijen in een anomische sfeer. Zij hebben behoefte aan houvast, op straffe van ernstige mentale problemen (Verhulst, 1985).

De door de UNESCO ingestelde commissie Delors, belast met het ontwerpen van een blauwdruk voor het onderwijs in de 21ste eeuw, is mijns inziens terecht bezorgd over verschijnselen als egocentrisme, zinledigheid en vandalisme (Delors e.a., 1996, p. 61-63). Deze commissie noemt het leren samenleven één van de kerntaken van de hedendaagse school, naast het leren weten, het leren handelen en het leren om te zijn. Neil Postman wijst op het risico van 'opvoeden tot niets' (Postman, 1996). Het is mijns inziens te simpel om dit risico te betitelen als een uiting van conservatieve nostalgie (Wallage, 1996, p. 7). Het gaat inderdaad te ver om actuele ontwikkelingen op het terrein van waarden en normen te interpreteren en te omschrijven als tekenen van een moreel verval. Maar, er is op dit gebied wel wat aan de hand, zoals onder meer blijkt uit een sterke toename van criminaliteit vanaf 1970 (Kester & Junger-Tas, 1994).

Uit onderzoek van het SCO-Kohnstamm Instituut is gebleken dat veel ouders in ons land zwaar tillen aan de opvoeding van hun kinderen. Het bijbrengen van verantwoordelijkheidsgevoel vinden zij het belangrijkste opvoedingsdoel (Rispen, Hermanns & Meeus, 1996). Maar, er wordt uit dit onderzoek ook een andere werkelijkheid zichtbaar. Een op de tien gezinnen hangt als los zand aan elkaar en 10 tot 15% van de jongeren groeit in ons land op in moeilijke omstandigheden.

Laeijendecker heeft gewezen op het belang van het 'morele kapitaal' voor het kunnen samenleven van mensen, en toont zich bezorgd over de gevolgen voor dit kapitaal van voortgaande secularisatie (Laeijendecker, 1988). Deze bezorgdheid is mijns inziens begrijpelijk.

Hoewel moreel kapitaal ook andersoortige wortels dan religieuze kan hebben (moraal is geen prerogatief van gelovigen) leidt secularisatie waarneembaar (nog?) niet tot culturele substitutie. Het humanisme vervult (nog?) slechts in beperkte mate deze substitutie-functie. Secularisatie heeft vooralsnog niet geleid tot de opkomst van een gezaghebbend en breed gedragen alternatief waardenstelsel waaruit bij het ontwikkelen, legitimeren en instrumenteren van gedragsnormerende principes kan worden geput. Zo is een cultureel vacuüm ontstaan, waarin egoïsme en materialisme goed kunnen gedijen, vrij spel als ze krijgen. Ik ben het niet eens met de filosoof Koenis die onlangs stelde dat een democratische samenleving heel goed mogelijk is zonder gedeelde waarden en normen (Koenis, 1996, p. 7). Een consensus over grondprincipes is onontbeerlijk. Anders zouden we geen grondwet kunnen hebben. Zonder zo'n document is geen ordentelijke samenleving mogelijk.

Ja, kortom, normatief bezien heeft de school (ook) tot taak om leerlingen

in normatief opzicht te vormen (vgl. Klaassen & Wesselingh, 1997, p. 180). Ik plaats daarbij wel twee kanttekeningen:

- a deze taak dient geen alibi te zijn voor nalatigheid van de school op het terrein van de cognitieve ontwikkeling van leerlingen; vooral in het funderend onderwijs dienen de elementaire (basale) cognitieve functies van de school veilig te worden gesteld;
- b de school vervult deze taak niet als enige; in normatief opzicht worden leerlingen ook en dominant 'gevormd' door buitenschoolse socialisatoren; daarom is de effectiviteit van inspanningen van de school op normatief terrein meestal bescheiden en zijn hooggespannen verwachtingen riskant (Klaassen, 1996, p. 154-157).

#### 4 Tussen culturele verscheidenheid en sociale cohesie

De normatieve taak van de school beweegt zich tussen het streven naar erkenning en bevestiging van de in de samenleving bestaande verscheidenheid op normatief gebied enerzijds (een verscheidenheid die door velen als een groot goed wordt gezien en als typerend voor een samenleving die zwaar tilt aan geestelijke vrijheid) en het streven naar sociale cohesie anderzijds. Tussen het streven naar culturele verscheidenheid en het ijveren voor (meer) sociale cohesie bestaat een spanningsverhouding. Deze is vergelijkbaar met de klassiek te noemen rivaliserende verhouding tussen individu en maatschappij. Er zijn grenzen aan culturele verscheidenheid. Niet alle waarden en normen zijn tolerabel in een samenleving als de onze. Moreel nihilisme ('alles mag') ondermijnt een ordentelijke manier van samenleven (Manenschijn, 1996, p. 8). Veelal hebben morele beperkingen tot functie om rechten van zwakken en minderheden te beschermen. Morele anomie is in het voordeel van de sterksten. Daarin kan een morele rechtvaardiging van verzet tegen moreel nihilisme gevonden worden. Ik volg dan ook Idenburg wanneer hij zich, in het kader van een reflectie op het geestelijk fundament van de openbare school, bezorgd toont over 'ondermijnend neutralisme' (Idenburg, 1964, p. 127). Eveneens met instemming verwijs ik naar Van Kemenade die in 1982 de moed had om de grenzen van culturele verscheidenheid publiekelijk te verkennen en die het volgende opmerkte over het streven naar integratie van minderheidsgroepen met behoud van eigen culturele identiteit (Van Kemenade, 1983, p. 126):

*'Een eerste reeks van die vragen heeft betrekking op de reikwijdte, de grenzen en de mogelijkheden van het streven naar het behoud van die eigen culturele identiteit zelf. Het is om te beginnen volstrekt duidelijk, hoewel vaak niet zo nadrukkelijk gesteld, dat de erkenning, laat staan de bevordering van de eigen culturele identiteit, de eigen waarden, de normatieve oriëntatie, gedragingen en opvattingen van afzonderlijke groepen, daar haar grenzen vindt waar deze in strijd komt met de waarden die in de Nederlandse samenleving in Grondwet en wet verankerd liggen en deel uitmaken van wezenlijke maatschappelijke verworvenheden van onze samenleving. Lijfstraffen, onderdrukking van de vrouw, het uithuwelijken van*



*minderjarigen, maar ook bijvoorbeeld het onttrekken aan de leerplicht kunnen zeer wel binnen en vanuit een bepaalde sociale en religieuze context tot de oorspronkelijke culturele identiteit of het waardenpatroon van groepen behoren, maar verdienen vanuit het waardenstelsel dat de Nederlandse samenleving in wet en Grondwet heeft neergelegd, niet bevorderd, noch behouden, doch bestreden te worden. Assimilatie met het Nederlandse waardenpatroon zal hier dus voorop dienen te staan, overigens met alle problemen van dien.'*

Deze opvatting nodigt uit tot het beantwoorden van de lastige vraag of het denkbaar is dat over de identificatie van sleutelwaarden in onze cultuur consensus mogelijk is. Daarover gaat het laatste deel van mijn betoog.

## 5 Op zoek naar sleutelwaarden

In een onderwijsbestel als het Nederlandse, dat is gegrondvest op de waarde van de onderwijsvrijheid, is het onderscheid tussen universele en particularistische waarden in het debat over en de analyse van de normatieve taak van de school mijns inziens van grote betekenis. Wij kennen twee soorten scholen: openbare en bijzondere. Openbare scholen hebben de wettelijke opdracht om bij te dragen aan 'de ontwikkeling van de leerlingen met aandacht voor de levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in de Nederlandse samenleving en met onderkenning van de betekenis van de verscheidenheid van die waarden' (Wet op het basisonderwijs, art. 29; Wet op het voortgezet onderwijs, art. 42).

Bijzondere scholen hebben de grondwettelijk verankerde vrijheid van richting, dit wil zeggen de vrijheid om het onderwijs te verzorgen op basis van een zelf gekozen normatief beginsel dat als zodanig van staatswege niet wordt beoordeeld. Bijzondere scholen hebben de mogelijkheid en het recht om specifieke (particularistische) waarden en normen over te dragen. Deze vrijheid van richting valt ook anno 1998 goed te verdedigen, ook zonder referentie aan onze onderwijsgeschiedenis, met name met een verwijzing naar het belang van geestelijke pluriformiteit.

De vraag is of er universele waarden denkbaar zijn die zowel in openbare als in bijzondere scholen een normatief fundament zouden kunnen leggen.

Zijn er hanteerbare gezichtspunten en criteria denkbaar die houvast bieden bij de identificatie van sleutelwaarden in onze cultuur, waar scholen (openbare en bijzondere) mee uit de voeten zouden kunnen? Velen zijn hierover sceptisch. Ik vind dit begrijpelijk, doch onbevredigend. Wie de opgave om te zoeken naar sleutelwaarden ontloopt draagt, mogelijk onbedoeld, bij aan cultureel relativisme, zo niet aan moreel nihilisme.

In het besef dat over de operationele bruikbaarheid nog veel discussie denkbaar is meen ik dat de volgende overwegingen tijdens de zoektocht naar de wortels van onze cultuur een richtinggevende rol zouden kunnen vervullen in het voortgaande debat over waarden en normen op school. Dat een pleidooi voor gemeenschappelijke waarden en normen 'weinig

kans maakt', zoals Kleijer en Tillekens opmerken, staat wat mij betreft nog te bezien (Kleijer & Tillekens, 1997, p. 35). Het is een empirisch feit dat in onze samenleving over gedragsnormerende principes een redelijke mate van consensus bestaat.

In de eerste plaats wijs ik op de grondrechten zoals die in onze grondwet zijn verankerd. Deze grondrechten zijn een codificatie van waarden die in onze samenleving van vitaal belang worden geacht, zo vitaal dat ze niet aan het vrije spel der krachten worden overgelaten maar juridisch gesanctioneerd worden. Ze hebben betrekking op als essentieel beschouwde mensenrechten. Zonder volledig te willen zijn wijs ik op:

- het recht op gelijke behandeling in gelijke gevallen;
- het verbod op discriminatie wegens godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, ras en geslacht;
- de vrijheid van godsdienst en levensovertuiging;
- de vrijheid van meningsuiting;
- de vrijheid van vereniging en vergadering;
- de onaantastbaarheid van het menselijk lichaam.

In de tweede plaats wijs ik op waarden die hun rechtvaardiging ontleen aan het belang van de (volks)gezondheid. Ik denk dan concreet aan gedragsvoorschriften over roken en over het gebruik van alcohol en van drugs. Ten derde biedt het belang van het natuurlijke leefmilieu houvast bij het zoeken naar waarden die de school niet zou behoren te negeren. Waarden die uit dit gezichtspunt voortvloeien worden ook wel aangeduid als de beginselen van een goede rentmeester. Kinderen kunnen leren dat ze de natuur moeten respecteren. Daarmee is een typisch universeel belang gediend. Tenslotte acht ik de door Klop gesuggereerde oplossing voor wat hij noemt de cultuurpolitieke paradox de moeite van een nadere doordenking waard. Klop zoekt naar een antwoord op de vraag welke de rol van de overheid ten opzichte van waarden en normen zou kunnen zijn. Hij concludeert dan:

*'dat de cultuurpolitieke bevoegdheid van de overheid bepaald wordt door de 'burgerlijke betrekkingen'. Dit begrip wijst op de publieke kant van sociale instituties, die onder meer door het recht, maar ook door andere overheidsinstrumenten, bestreken wordt. 'Burgerlijk' staat dan op de verhouding tussen burgers, leden van de publiekrechtelijke gemeenschap, die 'staat' is. Deze staat stelt bepaalde regels algemeen verplichtend voor alle burgers bij het behartigen van hun belangen en het nastreven van hun waarden. Dit gebied van het samenleven in een publiekrechtelijke gemeenschap, van de voor alle burgers gelijk geldende regels kunnen wij het terrein van de burgerlijke betrekkingen noemen. Het onderscheidt zich van de sociale regels die binnen sociale verbanden gelden, zoals bepaalde regels in het gezin, in een vereniging of bijvoorbeeld spelregels in de sport. Deze 'burgerlijke betrekkingen' omvatten niet alleen de uitwendige zijde van handelingen (gedrag), maar ook de inwendige (bij burgerlijke betrekkingen behorend normbesef).'* (Klop, 1993, p. 209-210).



Klop doet op deze wijze een poging om waarden die van belang zijn voor het universele *publieke* domein (het terrein van de 'burgerlijke betrekkingen') te onderscheiden van waarden die richtinggeven aan het gedrag van mensen binnen *private* verbanden (vgl. Turner, 1990). Met laatstgenoemde waarden heeft de staat volgens Klop niets te maken. Daarentegen kunnen de op het publieke domein geldende waarden de staat niet onberoerd laten. Die waarden raken ons allemaal. Dan is de ruimte voor normatief relativisme nadrukkelijk begrensd.

Consensus over omgangsvormen binnen de publieke (openbare) orde moet niet worden verward met culturele uniformiteit. Zoals Van Gunsteren opmerkt: 'Men hoeft het niet eens te zijn om behoorlijk met elkaar om te gaan, behalve dan over die manieren van omgang zelf' (Van Gunsteren, 1992, p. 120).

### Literatuur

- Bavinck, H. (1916). *De opvoeding der rijpere jeugd*, Kampen: Kok.
- Boeke, K. (1934). *Kindergemeenschap; ervaringen en perspectieven van de 'de Werkplaats' te Bilthoven*. Utrecht: Bijleveld.
- Braster, J.F.A. (1996). *De identiteit van het openbaar onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Delors, e.a. (1996). *Learning: the treasure within*. Parijs: UNESCO.
- Dodde, N.L. (1995). Een lange onderwijsweg. In N.L. Dodde & J.M.G. Leune (red.), *Het Nederlandse schoolsysteem* (pp. 73-100). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Doorn, J.A.A. van, & Lammers C.J. (1976). *Moderne sociologie*. Utrecht: Het Spectrum.
- Gunsteren, H.R. van (1992). *Eigentijds burgerschap* (publicatie van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid). Den Haag: SDU.
- Hülsebeck, C., Louman J., & Oskamp, A. (1970). *Het rode boekje voor scholieren*. Utrecht: Bruna.
- Idenburg, Ph.J. (1964). *Schets van het Nederlandse schoolwezen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Jungbluth, P.L.M., & Klaassen, C.A.C. (1973). *De vorming van waarden en houdingen in socialisatie-processen*. Nijmegen: ITS.
- Kemenade, J.A. van (1983). Onderwijs en Culturele identiteit. In J.A. van Kemenade, *Over onderwijs gesproken; opstellen over onderwijs en onderwijsbeleid* (pp. 123-131). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kester, J.G.C., & Junger-Tas, J. (1994). *Criminaliteit en strafrechtelijke reactie; ontwikkelingen en samenhangen*. Arnhem: Gouda Quint.
- Klaassen, C. (1996). *Socialisatie en moraal; onderwijs en waarden in een laat-moderne tijd*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Klaassen, C., & Wesselingh, A. (1997). Burgerschap en onderwijs in de laat-moderne samenleving. In H. Kleijer & G. Tillekens (red.), *Burgerschap zonder moraal* (pp. 165-186). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Kleijer, H., & Tillekens, G. (1997). Burgerschap en moraal; een sociologische kijk op de verantwoordelijke burger. In H. Kleijer & G. Tillekens (red.), *Burgerschap zonder moraal* (pp. 12-35). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Klop, C.J. (1993). *De cultuurpolitieke paradox; noodzaak en onwenselijkheid van overheidsinvloed op normen en waarden*. Kampen: Kok.
- Koenis, S. (1996). We kunnen best zonder gedeelde moraal. *NRC-Handelsblad* 14-9-1996, p. 7.

- Laeijendecker, L. (1988). Waardenverandering: de cultuur als probleem. In L. Halman & F. Heunks (red.), *De toekomst van de traditie*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Langeveld, M.J. (1952). *Maatschappelijke verwildering der jeugd*; rapport betreffende het onderzoek naar de geestesgesteldheid van de massajeugd. Den Haag: Staatsdrukkerij.
- Leune, J. (1992). Attitude- en persoonlijkheidsvorming op school. *MESO-Magazine*, 12, nr. 63, 2-7.
- Manenschijn, G. (1996). Moraal en moreel verschillen hemelsbreed. *NRC-Handelsblad* 1-10-1996, p. 8.
- Matthijssen, M.A.J.M. (1967). *Schoolprestaties door gezinsopvoeding; verslag van een onderzoek op de school Het Einde*. Amsterdam: SISWO.
- Matthijssen, M.A.J.M. (1992). *Lessen in orde*. Amersfoort: Acco.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, (1975). *Nota Contouren van een toekomstig onderwijsbestel* (Tweede Kamer, zitting 1974-1975, 13459, nrs. 1 en 2). Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Peschar, J., & Wesselingh, A. (1995). *Onderwijssociologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Postman, N. (1996). *Wij voeden op tot niets*. (oorspr.: *The end of education*, New York, 1995) Amsterdam: Balans.
- Procee, H. (1991). *Over de grenzen van culturen; voorbij universalisme en relativisme*. Meppel: Boom.
- Rispens, J., Hermans, J., & Meeus, W. (1996). *Opvoeden in Nederland*, Assen: Van Gorcum.
- Ritzen, J.M.M. (1992). *De pedagogische opdracht van het onderwijs; een uitnodiging tot gezamenlijke actie*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Thomas, W.I. (1928). *The child in America*. New York: Knopf.
- Turner, B.S. (1992). Outline of a theory of citizenship. *Sociology*, 24 (2), 189-217.
- Ultee, W., Arts, W., & Flap, H. (1992). *Sociologie; vragen, uitspraken en bevindingen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verhulst, F.C. (1985). *Mental health in Dutch children*. Meppel: Krips Repro.
- Wallage, J. (1996). Somberen over moreel verval doet sociale context geen recht. *NRC-Handelsblad* 27-9-1996, p. 7.



## HOOFDSTUK 2

# Minderheidsgroepen en minderheidstalen in vergelijkend perspectief

*P. Broeder en G. Extra*

### 1 Inleiding

Ofschoon de Nederlandse samenleving gekenmerkt wordt door een lange traditie van meertaligheid en taalcontact, krijgen deze kenmerken aan het eind van deze eeuw door internationale processen van migratie en minderheidsvorming een versterkte betekenis. Meertaligheid vormt een hoofdkenmerk van Nederland als een multiculturele samenleving in wording en voor veel minderheidsgroepen vormt de eigen taal een kernwaarde van etnisch-culturele identiteit. Deze meertaligheid wordt in een drieluik belicht vanuit demografisch, sociolinguïstisch en onderwijskundig perspectief.

Allereerst wordt ingegaan op de demografische relevantie van taalcriteria voor de definitie en identificatie van bevolkingsgroepen in een multiculturele samenleving. In het verlengde daarvan worden de doelstellingen en uitkomsten besproken van een grootschalig taalsurvey onder allochtone basisscholieren. Gegevens over thuistaalgebruik van allochtone leerlingen zijn niet alleen van belang voor leerlingstatistieken en sociolinguïstisch onderzoek, maar vormen ook onmisbare bouwstenen voor overheidsbeleid inzake onderwijs in allochtone talen. In het overheidsbeleid wordt meertaligheid van allochtone leerlingen vooral bezien vanuit de optiek van sociale integratie en achterstandsbestrijding. Tegen de achtergrond van genoemde thuistaalgegevens wordt ingegaan op de uitgangspunten van onderwijs in eigen taal voor allochtone basisscholieren vanuit een achterstands- versus cultuurperspectief en op de implicaties van deze perspectieven voor de doelgroepen, doelstellingen, doeltalen en evaluatie van onderwijs in eigen taal. Tenslotte wordt de zoektocht van de overheid naar een nieuwe balans in verantwoordelijkheden van rijk, gemeenten en scholen op dit terrein belicht.

### 2 Demografische trends en criteria

Geschat wordt dat in het jaar 2000 meer dan een derde deel van de urbane bevolking onder 35 jaar in West-Europa van allochtone herkomst zal zijn. In Nederland geldt dit inmiddels in de grootste steden al voor meer dan de helft van alle geboorten. Er kan daarom niet van perifere demografische ontwikkelingen worden gesproken. Het verzamelen van betrouwbare

informatie over de compositie van een multiculturele samenleving in wording behoort tot de lastigste opgaven van demografen en wordt ook in Nederland steeds moeilijker. De traditionele identificatiecriteria, *nationaliteit* en *geboorteland* (van de betrokken persoon en/of diens ouders) zijn in intergenerationeel opzicht steeds meer aan erosie onderhevig. Deze erosie in identificatiemogelijkheden vormt geen typisch Nederlands verschijnsel. In landen met een langer immigratie-verleden, in het bijzonder in dominant Engelstalige immigratielanden als de Verenigde Staten, Canada en Australië, worden om deze reden via periodiek bevolkingsonderzoek onder meer gegevens verzameld over *zelftoerekening* (bijvoorbeeld middels de vraag: *Which ethnic group do you belong to?*) en *thuis taalgebruik* (bijvoorbeeld middels de vraag: *Does this person speak a language other than English at home?*). Dergelijke gegevens worden beschouwd als kernindicatoren voor het lidmaatschap van verschillende etnisch-culturele groepen (zie Broeder & Extra, 1995 voor een uitvoerige internationale vergelijking). In tabel 2.1 worden de voornaamste voor- en nadelen van genoemde identificatiecriteria samengevat. Deze tabel maakt duidelijk dat er geen koninklijke weg voorhanden is en dat verschillende identificatiecriteria elkaar kunnen aanvullen en versterken. Gelet op de afnemende betekenis van nationaliteits- en geboortelandcriteria en op de ervaringen elders, vormt het gecombineerde criterium van zelftoerekening en thuis taalgebruik een potentieel alternatief.

De meeste Europese statistieken over allochtone bevolkingsgroepen zijn tot nu toe gebaseerd op het (conservatieve) nationaliteitscriterium. Dat geldt zowel voor de periodiek gepubliceerde statistieken van EUROSTAT over de Europese Unie als voor die van het Centraal Bureau voor de Statistiek over Nederland. Algemene bevolkingsstatistieken van het CBS en leerlingstatistieken van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen gaan vooraansnog meestal uit van het nationaliteitscriterium. Recent is een begin gemaakt met de invoer van het gecombineerde geboortelandcriterium in alle gemeentelijke bevolkingsadministraties. Dit criterium is gebaseerd op het geboorteland van de desbetreffende persoon en diens moeder en vader. Ten onrechte wordt dit criterium overigens ook wel aangeduid als herkomstcriterium: bij migratieprocessen kan immers in tegenstelling tot het geboorteland sprake zijn van meervoudige herkomstlanden.

Vergeleken met het gecombineerde geboortelandcriterium, leidt het nationaliteitscriterium tot een zeer opmerkelijke onderschatting van het aantal allochtone inwoners van Nederland. Alleen voor Turken en Marokkanen is op basis van het nationaliteitscriterium sprake van een identificatie van meer dan 80% in vergelijking met het gecombineerde herkomstcriterium. Zoals reeds is aangegeven, is ook het (gecombineerde) geboortelandcriterium niet zonder identificatieproblemen. De gebruikmaking van dit criterium leidt minstens in de volgende gevallen in feite tot non-identificatie:

- een in omvang toenemende groep van derde en volgende generaties (vgl. Molukkers of Chinezen in Nederland);

Tabel 2.1

Criteria voor de definitie en identificatie van bevolkingsgroepen in een multiculturele samenleving (PVM = gecombineerd criterium met betrekking tot persoon, vader en moeder)

Criterium	Voordelen	Nadelen
Nationaliteit (NAT) (PVM)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• objectief</li> <li>• relatief eenvoudig vast te stellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (intergenerationele) erosie door naturalisatie of dubbele NAT</li> <li>• NAT niet altijd indicatief voor etniciteit/identiteit</li> <li>• sommige (m.n. ex-koloniale) groepen hebben NAT van immigratieland</li> </ul>
Geboorteland (GL) (PVM)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• objectief</li> <li>• relatief eenvoudig vast te stellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• intergenerationele erosie door geboorten in immigratieland</li> <li>• GL niet altijd indicatief voor etniciteit/identiteit (bv. Nederlanders geboren in buitenland)</li> <li>• onveranderlijk/deterministisch: doet geen recht aan dynamiek samenleving (i.t.t. alle andere criteria)</li> </ul>
Zelftoerekening (ZT)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• raakt de kern van de identificatievraag <i>Tot welke bevolkingsgroep rekent u zich?</i></li> <li>• emancipatorisch: ZT komt tegemoet aan eigen beleving van etniciteit/identiteit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• per definitie niet objectief en mede bepaald door tijdgeest</li> <li>• meervoudige ZT mogelijk (bv. Turkse Nederlanders)</li> <li>• historisch belast (m.n. door Tweede Wereldoorlog)</li> </ul>
Thuis taal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• thuistaal is meest opvallende etniciteitscriterium in communicatieprocessen</li> <li>• thuistaalgegevens leveren cruciale bouwstenen voor overheidsbeleid (bv. voorlichting, onderwijs)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• complex criterium (wie spreekt wanneer welke taal tegen wie?)</li> <li>• taal niet altijd kernwaarde van etniciteit/identiteit (bv. Nederlanders in Australië)</li> <li>• onbruikbaar voor eenpersoons-huishoudens</li> </ul>

- verschillende etnisch-culturele groepen uit eenzelfde herkomstland (vgl. Turken en Koerden uit Turkije);
- eenzelfde etnisch-culturele groep uit verschillende herkomstlanden (vgl. Chinezen uit China en Vietnam);
- etnisch-culturele groepen zonder territoriumstatus (vgl. zigeuners);
- personen die in meer dan één herkomstland hebben gewoond (vgl. vluchtelingen).

Het *Australian Institute of Multicultural Affairs* stelde dergelijke identificatieproblemen reeds in 1982 voor inwoners van Australië vast. Om deze non-identificatie tegen te gaan is het raadzaam om in periodiek bevolkingsonderzoek vragen op te nemen over geboorteland (van persoon en ouders), etnische herkomst en (thuis)taalgebruik.

Gegevens over thuistaalgebruik worden in Nederland vooralsnog niet op landelijke schaal verzameld. Toch levert een periodieke verzameling van gegevens over thuistaalgebruik niet alleen cruciale bouwstenen op voor algemene bevolkings- en leerlingstatistieken, maar ook voor op specifieke

groepen te richten overheidsbeleid. Goede voorbeelden van dergelijk overheidsbeleid zijn voorlichting in minderheidstalen over burgerrechten en burgerplichten en onderwijs in minderheidstalen. Voor beleidsvragen over de inrichting van onderwijs in minderheidstalen leveren gegevens over thuistaalgebruik belangrijke meerwaarde op in vergelijking met traditionele criteria als nationaliteit en/of geboorteland. Met thuistaalgebruik als criterium voor onderwijsfaciliteiten komen tenslotte potentieel relevante, maar vooraansnag onderbelichte doelgroepen in beeld.

### 3 De Taalpeiling Noord-Brabant

Eerder is aangegeven dat het thuistaalcriterium potentiële meerwaarde heeft als identificatie-criterium voor etnisch-culturele groepen en als bouwsteen voor onderwijsbeleid. Toch is dit criterium in Nederland nooit op grote schaal toegepast (vgl. daarentegen bijvoorbeeld *Statistiska Centralbyran* 1992 voor landelijke gegevens over thuistaalgebruik in Zweden). Gelet op de potentiële meerwaarde van het thuistaalcriterium, is met steun van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen en het Provinciebestuur van Noord-Brabant in het schooljaar 1993/1994 een taalpeiling uitgevoerd in de vijf grootste gemeenten in Noord-Brabant, te weten Eindhoven, Tilburg, Breda, 's-Hertogenbosch en Helmond. Deze vijf gemeenten maken deel uit van de zogenaamde memorandumgemeenten in Nederland. Met deze gemeenten heeft het Ministerie van OCW een speciaal convenant gesloten waarbij per gemeente geoormerkte doeluitkeringen beschikbaar worden gesteld voor de opvang van allochtone leerlingen in het onderwijs.

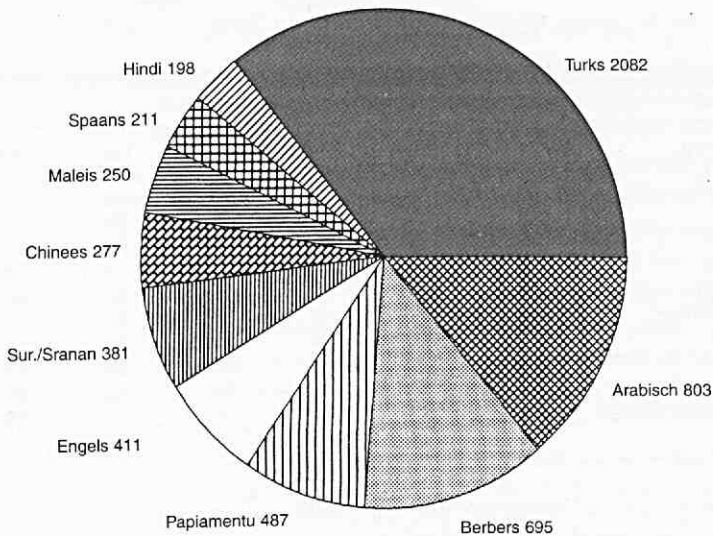
Aan de Taalpeiling Noord-Brabant is in 1993/1994 door 158 basisscholen deelgenomen. Er zijn gegevens verzameld van in totaal 34.451 leerlingen. Dit is naar schatting 65% van de totale populatie basisscholieren in de betreffende vijf Brabantse gemeenten. De groepsleerkrachten werd gevraagd voor elke leerling individueel een taalprofiel op te stellen. Daarbij moest in eerste instantie geen onderscheid gemaakt worden tussen Nederlandstalige en anderstalige leerlingen. De leerkrachten werd gevraagd een korte vragenlijst aan *alle* leerlingen in hun klas voor te leggen. Allereerst werd een aantal achtergrondgegevens van de leerling ingevuld, inclusief het geboorteland van de leerling, diens vader en moeder. Vervolgens was er een taalselectievraag: *Wordt bij jou thuis ooit een andere taal dan Nederlands gebruikt?* Alleen aan leerlingen die deze vraag bevestigend beantwoordden, werd vervolgens een aantal vragen gesteld over thuistaalgebruik. De leerkracht noteerde de antwoorden op de volgende vragen:

- taalvariëteit: *Welke andere taal/talen wordt/worden bij jou thuis gebruikt in plaats van of naast Nederlands?*
- taalvaardigheid: *Kun jij deze taal/talen verstaan/spreken/lezen/schrijven?*
- taalkeuze: *Spreek jij deze taal/talen met je moeder/vader/oudere broer(s) of zus(sen)/jongere broer(s) of zus(sen)?*  
(altijd/vaak/soms/nooit)  
*Spreek jij Nederlands met je moeder/vader/oudere broer(s)*

of zus(sen)/ jongere broer(s) of zus(sen)?  
(altijd/vaak/soms/nooit)

- taaldominantie: Welke taal spreek jij het beste?
- taalpreferentie: Welke taal spreek jij het liefste?

Deze fascinerende zoektocht naar de multiculturele samenleving leverde de volgende kernresultaten op. Van de in totaal 34.451 leerlingen gaven er 7.179 (= 21%) aan dat bij hen thuis één of meer andere talen naast of in plaats van Nederlands voorkomen. Daarbij konden met gebruikmaking van de gedetailleerde *ILEA Catalogue of Languages* (1990), die voor soortgelijke doeleinden in Groot-Brittannië is ontwikkeld, in totaal 66 verschillende thuishalen worden getraceerd en geclassificeerd. Het relatieve aandeel van de tien meest frequent genoemde thuishalen is weergegeven in figuur 2.1.



Figuur 2.1 Tien grootste taalgroepen in de Taalpeiling Noord-Brabant

Deze tien meest frequent genoemde talen blijken in elke stad te worden gebruikt door een relatief groot aantal sprekers. In Broeder en Extra (1995, pp. 43-73) wordt voor elk van deze taalgroepen een taalprofiel gespecificeerd in termen van vijf gerapporteerde dimensies. In de bijlage is ter illustratie een taalprofiel van de Turkse taalgroep opgenomen op basis van gerapporteerde taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie. In tabel 2.2 wordt een vijftal taaldimensies met elkaar vergeleken, in de vorm van gepercenteerdde scores:

- *taalconcurrentie*: de mate waarin de betreffende minderheidstaal naast of in plaats van Nederlands een monopoliepositie inneemt als thuishaal (dat wil zeggen geen concurrentie ondervindt van andere thuishalen afgezien van Nederlands);
- *taalvaardigheid*: de mate waarin de betreffende minderheidstaal wordt verstaan;



- *taalkeuze*: de mate waarin de betreffende minderheidstaal altijd/vaak wordt gebruikt met de moeder;
- *taaldominantie*: de mate waarin de betreffende minderheidstaal door de jongste kinderen (groep 1/2) het beste wordt gesproken;
- *taalpreferentie*: de mate waarin de betreffende minderheidstaal door de jongste kinderen (groep 1/2) het liefste wordt gesproken.

Genoemde vijf dimensies worden in de slotkolom van tabel 2.2 samengevat in een (dalende) taalvitaliteitsindex, gebaseerd op de gemiddelde waarde van de gepresenteerde scores voor elk van deze vijf taaldimensies. Het gaat hierbij uiteraard om een arbitraire index waarbij verschillende dimensies gelijk worden gewogen. De mate van vitaliteit van een taalgroep correspondeert overigens niet sterk met de mate waarin kinderen uit de betreffende taalgroep in Nederland zijn geboren, al is het een opvallend gegeven dat de zwakste vitaliteit wordt aangetroffen bij de Maleise taalgroep die het meest tot de derde generatie in Nederland behoort.

Tabel 2.2

Taalvitaliteitsindex per taalgroep op basis van 6 taaldimensies (in %)

Taalgroep	Taal-concurrentie	Taal-vaardigheid	Taal-keuze	Taal-dominantie	Taal-preferentie	Taal-vitaliteit
Turks	99	98	80	88	78	88.6
Chinees	96	98	77	74	68	82.6
Berbers	72	96	76	76	71	78.2
Arabisch	73	94	60	61	52	68.0
Papiamentu	87	91	41	33	35	57.4
Spaans	80	89	46	32	30	55.4
Engels	68	90	33	28	29	49.6
Surinaams/Sranan	88	81	15	26	32	48.4
Hindoestaans/Hindi	89	89	24	14	18	46.8
Maleis	93	68	13	15	18	41.4

Wat de in tabel 2.2 onderscheiden vijf taaldimensies betreft, kan allereerst worden vastgesteld dat de thuistalen in alle taalgroepen naast of in plaats van Nederlands in geringe mate *concurrentie* ondervinden van andere talen. Arabisch en Berbers delen hun positie als thuistaal relatief vaak met elkaar, terwijl Engels relatief vaak als lingua franca naast andere talen fungeert.

Wat de *taalvaardigheid* betreft, zijn lees- en schrijfvaardigheid in de betreffende minderheidstalen in alle taalgroepen relatief zwak ontwikkeld in vergelijking met verstaan- en spreekvaardigheid. Het gaat bij lees- en schrijfvaardigheid om vaardigheden die vooral tijdens en/of via de schoolloopbaan tot ontwikkeling komen. De hoogste scores (in %) voor leesvaardigheid behalen Turks (60), Spaans (46), Engels (45) en Arabisch (40). Lager dan 40% scoren Papiamentu (32), Chinees (31), Surinaams/Sranan (29), Maleis (23) en Hindoestaans/Hindi (10). Berbers blijft hierbij als niet-gecodificeerde taal buiten beschouwing.

De *taalkeuze* in interactie met gezinsleden wordt vergelijkenderwijs nader beschouwd in tabel 2.3. De gepercenteerde scores reflecteren het

Tabel 2.3  
Keuze van Nederlands in interactie met gezinsleden (in %)

Taalgroep	Moeder	Vader	Jongere broers/zussen	Oudere broers/zussen
Turks	12	22	35	48
Chinees	11	13	52	39
Berbers	10	20	60	68
Arabisch	18	21	66	54
Papiamentu	55	55	61	65
Spaans	44	46	66	78
Engels	62	61	74	76
Surinaams/Sranan	80	78	85	85
Hindoestaans/Hindi	73	71	82	81
Maleis	82	85	92	92

relatieve aantal kinderen per taalgroep dat aangeeft altijd/vaak Nederlands met het betreffende gezinslid te spreken.

De gegevens vormen – gespiegeld bezien – een bevestiging van een klassiek patroon van taalverschuivingsprocessen. De moeder fungeert meestal in de sterkste mate als gate keeper voor taalbehoud (de ongemarkeerde aanduiding moedertaal vindt in dergelijke gegevens dan ook ondersteuning), terwijl de vader in dit opzicht een sterke tweede positie inneemt. Verschuiving van de taalkeuze ten koste van de minderheidstaal, c.q. ten gunste van Nederlands, verloopt in (sterk) oplopende mate via respectievelijk jongere en oudere broers/zussen. Opvallend is het taalkeuzepatroon van de Chinese, Turkse, Berberse en Arabische taalgroep. Voor deze groepen geldt dat relatief weinig kinderen met hun ouders altijd/vaak Nederlands spreken, terwijl veel kinderen dat wel altijd/vaak met hun broers/zussen doen. In tabel 2.4 wordt voor alle jaargroepen de taaldominantie tenslotte afgezet tegen de taalpreferentie.

Geselecteerd zijn die kinderen die bij hun antwoord op de vragen naar beste en liefste taal verschillende talen opgaven. De kinderen die voor beide talen kozen bij dominantie en preferentie zijn bij dominant en preferent in de andere taal dan Nederlands gerekend. Voor een relatief groot aantal kinderen is juist die taal preferent die ze minder goed beheersen. Tabel 2.4 laat vooral een eenduidig verschil zien bij kinderen in de Turkse, Arabische en Chinese taalgroepen. Ze zeggen dat ze het beste Turks, Arabisch dan wel Chinees spreken, maar desondanks het liefste Nederlands spreken. Daarentegen geldt voor veel kinderen (>20%) in de Engelse, Surinaamse, Maleise en Spaanse taalgroepen een voorkeur voor de eigen taal, terwijl ze het beste Nederlands spreken.

Voor sleutelreferenties over in deze context besproken minderheidstalen wordt verwezen naar de Engels- en Nederlandstalige *overzichtsstudies* van Extra en Verhoeven (1993a, 1993b), Broeder, Extra, Habraken, Van Hout en Keurentjes (1993) en De Ruiter (1991). Over de opzet en uitkomsten van de Taalpeiling Noord-Brabant is uitvoerig gerapporteerd in Broeder en Extra (1995). De bevindingen wijzen onmiskenbaar op de waarde van taalvragen voor de identificatie van verschillende etnisch-culturele groepen in periodiek peilingsonderzoek. In het bijzonder in de

Tabel 2.4

*Preferentie versus dominantie voor die leerlingen bij wie dominantie verschilt van preferentie*

Taal	Aantal leerlingen	Nederlands preferent, andere taal dominant	Ander taal preferent, Nederlands dominant
Turks	1988	322 (16%)	179 (9%)
Arabisch	770	120 (16%)	126 (16%)
Berber	667	87 (13%)	122 (18%)
Papiamentu	468	54 (11%)	88 (19%)
Engels	394	33 (8%)	92 (23%)
Sranan	366	16 (4%)	74 (20%)
Chinees	263	50 (19%)	28 (11%)
Maleis	242	2 (1%)	51 (21%)
Spaans	193	19 (10%)	44 (23%)
Hindi	192	6 (3%)	23 (12%)

haalbaarheidsstudie (zie Broeder e.a., 1993) die voorafging aan de Taalpeiling Noord-Brabant kwam naar voren dat het toegepaste thuistaalcriterium belangrijke complementaire informatie biedt ten opzichte van het (gecombineerde) geboortelandcriterium, omdat het personen kan traceren die buiten dit laatste criterium vallen. Bij een toename van minderheidsgroepen in Nederland van de derde generatie zal het bereik van het thuistaalcriterium toenemen en in feite onmisbaar blijken als aanvulling op het gebruik van het (gecombineerde) geboortelandcriterium. Het thuistaalcriterium heeft bovendien belangrijke meerwaarde voor de ontwikkeling van landelijk en lokaal taalbeleid. Vooral peilingsonderzoek in een onderwijscontext heeft baat bij het thuistaalcriterium. Over het thuistaalgebruik van scholieren kan hiermee *op een efficiënte wijze en met een minimale taakbelasting* van leerlingen en leerkrachten informatie worden verzameld. Periodieke taalpeilingen onder scholieren bieden een schat aan gegevens over meertaligheid in klassen en scholen, dragen in sterke mate bij aan het bewustzijn van leerkrachten over meertaligheid van hun leerlingen en leveren onmisbare bouwstenen voor overheidsbeleid inzake onderwijs in de eigen taal en onderwijs Nederlands als tweede taal voor allochtone leerlingen.

#### 4 Onderwijs in eigen taal voor allochtone leerlingen

Onderwijs in eigen taal (voortaan OET) voor allochtone leerlingen kent in de Nederlandse verhoudingen een unieke invoeringsgeschiedenis (zie Lucassen & Köbber, 1992 en Demirbaş, 1990 voor een historisch overzicht en Van Dijk & Lodeweges, 1992 voor een goed gedocumenteerd overzicht van beschikbare leermiddelen). Voor grote groepen basisscholieren werd in 1974 een vak- en vormingsgebied ingevoerd zonder voorbereiding, begeleiding, leerplan en toezicht, zelfs zonder wettelijke basis. OET werd oorspronkelijk op basisscholen geïntroduceerd vanuit het perspectief van retourmigratie van allochtone gezinnen. In de loop van de jaren zeventig raakte het terugkeersperspectief echter steeds meer op de achtergrond en ontstond een niet-aflatende discussie over wisselende doelstellingen.

Om verschillende redenen vormde en vormt OET een complexe en uitdagende opgave van overheidsbeleid. Allereerst is deze opgave, gelet op de multiculturele en multilinguale samenstelling van veel scholen, niet beperkt tot de inrichting van tweetalig onderwijs, maar strekt deze opgave zich uit tot de inrichting van veeltalig onderwijs. Ervaringen met en onderzoekgegevens over onderwijs in een exclusief tweetalige context zijn daarom slechts in beperkte mate overdraagbaar. Daarnaast bestaan er grote verschillen in aard en mate van tweetaligheid van allochtone leerlingen, zowel binnen als tussen verschillende taalgroepen. In intergenerationeel perspectief nemen deze verschillen bovendien toe, met als tendens een verschuiving van taaldominantiepatronen in de richting van het Nederlands. Verder is de inbedding van OET voor zeer verschillende doelgroepen in de rest van het curriculum een moeilijke opgave. Tot nu toe is er in Nederland sprake van een tweesporenbeleid waarin OET voor sommige groepen na(ast) en voor andere groepen in plaats van andere onderdelen van het curriculum wordt gegeven. En ten slotte moet de vraag naar haalbaarheid en doelmatigheid beantwoord worden bij een relatief geringe onderwijsvraag van relatief geringe dan wel sterk gespreide groepen.

Terwijl er in Nederland in hoge mate consensus bestaat over de noodzaak van investeren in onderwijs Nederlands als tweede taal voor allochtone leerlingen, is een dergelijke consensus inzake OET geheel afwezig (vgl. ook Lucassen & Köbben, 1992). Enerzijds leggen beleidsambtenaren, schooldirecteuren en Nederlandstalige groepsleerkrachten vaak en terecht accent op het belang van tweede-taalverwerving, maar ze combineren deze attitude niet zelden met een terughoudende dan wel negatieve opstelling ten opzichte van OET. Anderzijds maken ouders van allochtone leerlingen, minderhedenorganisaties en OET-docenten zich vaak sterk voor een plaats van OET op school (vgl. Van de Wetering, 1990; De Jong, Mol & Oirbans, 1988; Inspectie van het Onderwijs, 1987).

De huidige status van OET is geregeld in verschillende internationale verdragen en in de Wet op het Basisonderwijs (WBO). In het Europees Verdrag inzake de rechtspositie van migrerende werknemers is in artikel 15 het recht voor kinderen van migranten op OET vastgelegd. Verder zijn er bilaterale (culturele) accoorden met een aantal van de vroegere wervingslanden buiten Europa over het stimuleren van OET. In de WBO is dit recht uitgewerkt in artikel 10. Daarin is bepaald dat een school voor leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond OET in het curriculum *kan* opnemen, indien de ouders van deze leerlingen dit wensen. In circulaire's (dus niet in wetgeving) is verder geregeld welke allochtone leerlingen toelaatbaar zijn tot OET, te weten:

- leerlingen van Molukse herkomst;
- leerlingen van wie ten minste één van de ouders afkomstig is uit de voormalige mediterrane wervingslanden;
- leerlingen van wie ten minste één van de ouders als vluchteling is toegelaten;
- leerlingen afkomstig uit een ander land van de Europese Unie.

In het Formatiebesluit WBO 1992 is bepaald dat de overheid OET voor de eerste drie categorieën leerlingen bekostigt met extra formatie en wel bij een minimum aantal van acht leerlingen per taalgroep per school. De omvang van de formatie heeft eveneens consequenties voor de omvang van huisvesting en materiële vergoedingen. Ook kunnen gemeenten en scholen gezamenlijk een onderwijsplan opzetten, waardoor met dezelfde middelen op zogenaamde lespunten meer leerlingen kunnen worden bereikt. In artikel 10 van de WBO wordt eveneens bepaald dat per week maximaal 2½ uur OET in schooltijd mag worden verzorgd en eveneens 2½ uur daarbuiten. Aan deze bepalingen worden in de praktijk verschillende invullingen gegeven. De eisen waaraan OET-docenten moeten voldoen zijn tenslotte bepaald in het bevoegdheidsbesluit WBO. Deze eisen zijn sterk gericht op de beheersing van het Nederlands (als tweede taal) en veel minder op taaldidactische kennis en vaardigheden met het oog op het verzorgen van OET aan (jonge) kinderen. De opleiding van OET-docenten geschiedt vooral via applicatiecursussen. Veel OET-docenten werken als vakdocenten in deeltijdaanstellingen naast groepsdocenten in voltijdaanstellingen. OET-docenten moeten tenslotte vaak aan veel verschillende verwachtingen tegelijkertijd voldoen. Naast het geven van onderwijs kan het daarbij gaan om het zelf ontwikkelen van (aanvullend) lesmateriaal en intermediaire contacten met ouders en andere scholen.

De ontwikkelingen rond OET kunnen slechts worden begrepen tegen de achtergrond van de wordingsgeschiedenis van het minderhedenbeleid in Nederland in termen van achterstandenbeleid. Het beleid heeft zich in de afgelopen jaren zozeer op sociaal-economische achterstand gericht dat het zicht op etnisch-cultureel verschil is weggenomen. In het verlengde daarvan is verschil vaak met achterstand gelijkgesteld. Het achterstandsperspectief heeft ook het onderwijsbeleid inzake allochtone leerlingen sinds het begin van de jaren zeventig gedomineerd. Scholen met veel kinderen uit gezinnen met een lage sociaal-economische positie kregen additionele middelen om achterstanden te bestrijden. Omdat allochtone kinderen vaak afkomstig zijn uit gezinnen met een lagere sociaal-economische positie dan autochtone kinderen, werd dit achterstandsperspectief nog versterkt. OET vormt echter bij uitstek een thema van overheidsbeleid dat niet hoeft te worden gewrongen in het exclusieve keurslijf van achterstandenbestrijding en niet hoeft te worden gezien vanuit het ontbreken van negatieve effecten op regulier onderwijs. Er is een optiek mogelijk waarin allochtone talen niet primair worden gezien als bronnen van problemen en deficiënties, maar als bronnen van te ontwikkelen kennis en vaardigheden. Het laatste vertrekpunt vraagt veeleer om een cultuurbeleid dan om een achterstandenbeleid.

De samenvallende minderhedenbeleid en achterstandenbeleid in Nederland is geen universeel verschijnsel (vgl. Clyne, 1991 over LOTE = *languages other than English* in Australië en de *Home Language Reform*, 1976 in Zweden als voorbeelden van multicultureel beleid inzake OET). In het rapport *Ceders in de tuin* van de Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992), naar haar voorzitter meestal aangeduid als de Com-

missie van Kemenade, wordt eveneens gepleit voor een benadering van OET vanuit een cultuurperspectief in plaats van een achterstandsperspectief. Het gekozen perspectief heeft uiteenlopende implicaties voor de keuze van doelgroepen, doelstellingen, doeltalen en evaluatie van OET (zie tabel 2.5).

**Tabel 2.5**  
OET vanuit achterstands- en cultuurperspectief (SES = sociaal-economische status)

	OET vanuit achterstandsperspectief	OET vanuit cultuurperspectief
Doelgroepen	tijdelijke voorziening voor kinderen uit gezinnen met een lage SES van de eerste/tweede generatie	structurele voorziening voor kinderen met een allochtone thuistaal (onafhankelijk van generatie en SES)
Doelstellingen	primair afhankelijk: bijdrage aan overbruggen kloof thuis/schoolmilieu en aan tweede-taalverwerving/schoolsucces	primair autonoom: bijdrage aan identiteitsontwikkeling en aan eerste-taalverwerving
Doeltaal	thuistaal	standaardtaal van het land van herkomst of thuistaal (keuze-recht)
Evaluatie	OET moet bijdragen aan schoolsucces in andere vakken	vorderingen in de eerste taal door OET zijn schoolsucces

Wat de *doelgroepen* van OET betreft, is de bekostiging in Nederland op dit moment in drie opzichten aan beperkingen onderhevig: de doelgroepen zijn uitputtend beschreven in termen van een historisch bepaalde en beperkte lijst herkomstlanden, de nadruk ligt op een tijdelijke voorziening voor kinderen van de eerste of tweede generatie, en achterstand in sociaal-economische status (SES) is een belangrijk criterium voor recht op OET. Chinese kinderen hebben dit recht bijvoorbeeld tot nu toe niet, omdat niet is aangetoond dat Chinese kinderen een met andere groepen vergelijkbare achterstand hebben. Ook leerlingen uit de meeste EU-landen kunnen in feite op soortgelijke gronden geen aanspraak maken op bekostiging van OET. In *Ceders in de tuin* wordt voorgesteld om het generatiecriterium en het SES-criterium te laten vervallen en te vervangen door het thuistaalcriterium. OET zou gebaseerd moeten zijn op een leerrecht voor allochtone kinderen bij wie thuis naast of in plaats van Nederlands een allochtone taal in levend gebruik is in contact met minstens één van de ouders, alsmede op een aanbodplicht voor gemeenten/scholen bij een flexibel te bepalen omvang van de vraag en bij beschikbaarheid van gekwalificeerde docenten.

De *doelstellingen* van OET zijn in Nederland steeds primair geformuleerd in termen van afhankelijkheid: OET moet vooral bijdragen aan het overbruggen van de kloof tussen thuis- en schoolmilieu en aan het bevorderen van het leren van Nederlands en/of schoolsucces in andere vakken. Opvallend is het geringe aantal pleidooien voor intrinsieke doelstellingen in termen van bijdragen aan eerste-taalverwerving. Doelstellingen in ter-



men van beheersing van het Turks en Arabisch in het basis- en voortgezet onderwijs zijn voorgesteld door Diephuis, Galjee, Hajer, Meestringa en Mulder (1992) en Diephuis, Hajer, Meestringa en Mulder (1992). Het is een opmerkelijk gegeven dat dergelijke intrinsieke doelstellingen voor het voortgezet onderwijs veel eerder en breder zijn geaccepteerd (vgl. de gedetailleerde eindtermen voor onderwijs Turks en Arabisch in het LBO en MAVO, zoals geformuleerd door de betrokken landelijke examencommissie in *Uitleg*, 1990). Ook in *Ceders in de tuin* worden primair intrinsieke in plaats van afhankelijke doelstellingen bepleit, zowel voor het basisonderwijs als voor het voortgezet onderwijs.

De keuze van de beoogde *doeltalen* heeft vooralsnog geleid tot een problematisering van OET in gevallen waarin de thuistaal sterk afwijkt van de standaardtaal van het land van herkomst. Dit geldt in het bijzonder voor OET aan Marokkaanse kinderen met een Berbervariëteit als thuistaal. Veel Marokkaanse ouders blijken op culturele en religieuze gronden groot belang te hechten aan onderwijs Arabisch voor hun kinderen. In gevallen van grote divergentie tussen thuistaal en standaardtaal wordt in *Ceders in de tuin* een keuzerecht toegekend (zij het opnieuw onder beperkende voorwaarden) aan ouders/leerlingen vanuit een rechtsbeginsel van culturele zelf-oriëntatie. Een keuze voor de thuistaal in plaats van de standaardtaal uit het land van herkomst wordt op dit moment in het basisonderwijs overigens al mogelijk gemaakt, bijvoorbeeld voor Molukse kinderen (Moluks-Maleis) en voor Syrisch-orthodoxe kinderen uit Turkije (Aramees).

Ten slotte vertoont *evaluatie*-onderzoek inzake OET in Nederland een opmerkelijke voorkeur voor de vraag naar effecten van OET op tweedetaalverwerving en/of schoolsucces in plaats van effecten van OET op eerste-taalverwerving. Vorderingen in de eerste taal worden vanuit genoemde voorkeur ook zelden als schoolsucces opgevat. In *Ceders in de tuin* worden vorderingen door OET nadrukkelijk opgevat als te beoordelen onderwijsprestaties. Empirische studies naar het effect van OET op eerste-taalvaardigheid zijn tot nu toe nauwelijks ondernomen. Aarts, De Ruiter en Verhoeven (1993) en Aarts (1994) laten positieve effecten van onderwijs Turks zien op de beheersing van het Turks door Turkse basisscholieren, terwijl dergelijke effecten van onderwijs Arabisch veel minder optreden voor Marokkaanse leerlingen (vgl. Driessen, 1990 voor soortgelijke resultaten). Op verzoek van het CITO zijn inmiddels door Aarts en De Ruiter (1995) toetsen ontwikkeld waarmee aan het eind van de basisschoolperiode het niveau van taalbeheersing kan worden bepaald in het Arabisch en Turks. Voorts zijn ten behoeve van het CITO door Verhoeven, Narain, Extra, Konak en Zerrouk (1995) tweetalige toetsen ontwikkeld waarmee de aard en mate van tweetaligheid van Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse leerlingen in respectievelijk het Turks/Nederlands, Arabisch/Nederlands en Papiamentu/Nederlands kan worden vastgesteld aan het begin van de basisschoolperiode.

In zijn Beleidsreactie op *Ceders in de tuin* heeft het vorige kabinet bij monde van minister Ritzen (1993) de gekozen uitgangspunten inzake OET

onderschreven, maar organisatorische en financiële redenen voorgesteld om de uitbreiding van doelgroepen te beperken tot Chinese, Antilliaanse en Surinaamse leerlingen. Ondanks deze handreiking in de richting van cultureel bepaalde motieven werd daarmee opnieuw gekozen voor een (uitgebreide) opsomming van doelgroepen in plaats van voor principieel bepaalde criteria.

Uit diverse studies blijkt dat veel allochtone ouders en leerlingen grote waarde hechten aan hun eigen taal en aan OET. Toch is een gangbare opvatting onder veel Nederlanders dat allochtone gezinnen hun eigen taal zouden moeten opgeven ten gunste van Nederlands en dat allochtone leerlingen alle energie zouden moeten steken in het leren van Nederlands in plaats van het verspillen van tijd aan OET. Meertaligheid wordt in deze opvatting als nadeel en achterstand gezien, niet als een bron van kennis en verrijking. Het is een intrigerende vraag waar deze opvatting vandaan komt.

Een verklaring kan mede gezocht worden in de houding van veel Nederlanders in en buiten Nederland ten opzichte van hun eigen taal en cultuur. In een studie, getiteld *Het Nederlandse Onbehagen*, heeft Pleij (1991) erop gewezen dat Nederlanders tegenover buitenlanders vaak geringschattend doen over hun eigen taal en cultuur en dat een belangrijk kenmerk van de Nederlandse identiteit lijkt te bestaan uit het ontkennen van deze identiteit. Een uitvergroting van deze attitude kan worden aangetroffen in de houding van geëmigreerde Nederlanders ten opzichte van hun eigen taal en cultuur. Bevolkingsstatistieken over thuistaalgebruik in de Verenigde Staten, Canada en Australië tonen aan dat vooral Nederlandse emigranten in elk van deze landen hun thuistaal vaak binnen één generatie opgeven. De eigen taal wordt door veel Nederlandse emigranten in tegenstelling tot een aantal andere groepen niet opgevat als kernwaarde van culturele identiteit (vgl. Kipp, Clyne & Pauwels, 1995; Clyne, 1991; Smolicz, 1980, 1992). Het is geen waagstuk om te veronderstellen dat de geconstateerde houding van Nederlanders in en buiten Nederland ten opzichte van hun eigen taal en cultuur zich kan weerspiegelen in een soortgelijk verwachtingspatroon wanneer het gaat om de talen en culturen van minderheidsgroepen in Nederland.

## 5 Naar een nieuwe balans in verantwoordelijkheden voor onderwijs in allochtone talen

In het onderwijsbeleid van de landelijke overheid wordt in toenemende mate de nadruk gelegd op het belang van een lokaal draagvlak. In het verlengde hiervan wordt gezocht naar een nieuwe balans in verantwoordelijkheden van rijk, gemeenten en scholen. Deze zoektocht vormt het centrale thema van de nota *Lokaal Onderwijsbeleid* van staatssecretaris Netelenbos (1995a). In deze nota wordt een decentralisatie naar gemeenten voorgesteld van bevoegdheden en middelen op het gebied van huisvesting, schoolbegeleiding, onderwijsvoorrang, NT2 en onderwijs in allochtone levende talen (OALT). De aanduiding OALT wordt ontleend aan het rap-



port *Ceders in de tuin* en kan worden gemotiveerd vanuit een brede definitie van potentiële doelgroepen. Door intergenerationele processen van taalverschuiving kan de status van allochtone talen als eigen talen van leerlingen afnemen en in het Nederlandse voortgezet onderwijs zijn zowel allochtone als autochtone leerlingen toelaatbaar tot OALT (het vak Turks in het VO heet dan ook Turks en niet OET). Ten aanzien van OALT kan in genoemde nota van staatssecretaris Netelenbos (1995a, p. 27) een cultuuromslag in het denken worden geconstateerd:

*'Nederland heeft zich ontwikkeld tot een multiculturele samenleving. In dat perspectief zal onderwijs in allochtone levende talen nadrukkelijker dan thans het karakter krijgen van een element van cultuurpolitiek. Omdat de multiculturele samenleving zich plaatselijk verschillend manifesteert, ligt het ook hier voor de hand meer variatie op lokaal niveau mogelijk te maken.'*

Deze visie wordt nader toegelicht in de uitwerkingsnotitie *Onderwijs in Allochtone Levende Talen* van staatssecretaris Netelenbos (1995b) die zich vooral richt op het basisonderwijs. Belangrijke elementen in deze notitie zijn de erkenning van een breed gedragen behoefte aan OALT, de erkenning van het persoonlijk en maatschappelijk belang van kennis van allochtone talen, de erkenning van overheidsverantwoordelijkheid voor het aanbod en de kwaliteit van OALT, en de erkenning van het belang van het thuistaalcriterium boven het sociaal-economische statuscriterium of het generatiecriterium voor recht op OALT. Al deze elementen worden overgenomen uit het rapport *Ceders in de tuin*. Een nieuw element vormt het accent op lokaal taalbeleid, vanuit een veranderde visie op de verantwoordelijkheden van rijk, gemeenten en scholen. Het *rijk* blijft in de opvatting van de staatssecretaris verantwoordelijk voor:

- een landelijk beleidskader (dat niet nader wordt uitgewerkt);
- een geormerkte doeluitkering voor OALT (om oneigenlijk gebruik van de toegewezen middelen tegen te gaan);
- een landelijke kwaliteitscontrole van OALT (door de rijksinspectie).

De *gemeenten* worden verantwoordelijk gesteld voor: →

- voorlichting inzake OALT en peiling van de behoefte aan OALT;
- selectieve toewijzing van OALT-middelen aan scholen op basis van door scholen ingediende offertes voor OALT;
- de totstandkoming van interscholair samenwerking inzake OALT voor kleine taalgroepen;
- het betrekken van minderheidsgroepen als actoren in plaats van alleen doelgroepen bij de vormgeving van gemeentelijk OALT-beleid.

De *scholen* blijven tenslotte verantwoordelijk voor:

- de uitvoering en kwaliteit van OALT;
- het in dienst nemen en houden van OALT-docenten.

Ofschoon het Wetsvoorstel veel positief te waarderen elementen bevat, laat het tegelijkertijd op belangrijke onderdelen te wensen over. Het streven

naar decentralisatie leidt allereerst tot een wel zeer afstandelijke rijksoverheid. Zo ontbreken voorsnog criteria voor de (hoogte van) toewijzing van OALT-middelen aan gemeenten en worden landelijke voorschriften voor een minimale omvang van zowel leerlingen als lesuren voor OALT onwenselijk geacht. In de Uitwerkingsnotitie (p. 16) wordt het denkbaar geacht dat 'gemeenten, bijvoorbeeld onder begeleiding van de Vereniging van Nederlandse Gemeenten (VNG), hierover afspraken maken die vanuit een voorbeeldverordening een goed evenwicht tussen vergelijkbare mogelijkheden en benodigde variatie bewerkstelligen.' Een krachtiger beleidsimpuls zou worden geleverd, wanneer de verantwoordelijkheden en taken van rijk en gemeenten zouden worden geregeld in een meerjarig convenant tussen het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, de VNG en landelijke minderhedenorganisaties. De afstandelijke toonzetting in Uitwerkingsnotitie en Wetsvoorstel kan leiden tot grote ongelijkheden in aanspraken op OALT en tot vergroting in plaats van verkleining van de huidige legitimeringscrisis inzake OALT.

De landelijke overheid dient voorts verantwoordelijkheid te nemen voor het tot stand brengen en in stand houden van adequate lerarenopleidingen voor OALT op (POST)HBO-niveau en voor de ontwikkeling en actualisering van kerndoelen, leerplannen, leermiddelen en toetsen voor OALT. In zijn commentaar op het Wetsvoorstel wijst de ABOP (1996) er terecht op dat dit verantwoordelijkheden zijn die onmogelijk naar lagere overheden kunnen worden overgeheveld en dat deze verantwoordelijkheden in de wet dienen te worden vastgelegd.

Ook moet worden gevreesd dat de financiële middelen om principiële bewoordingen in praktische daden om te zetten zeer beperkt zullen zijn. Conform de Nota *Lokaal Onderwijsbeleid* is er sprake van een gefixeerd budget voor OALT dat te laag zal blijken voor de te signaleren behoefte aan OALT: terwijl in *Ceders in de tuin* op jaarbasis 100-125 miljoen gulden werd gereserveerd voor OALT, spreekt de Nota *Lokaal Onderwijsbeleid* over 81-91 miljoen. Bovendien is in *Ceders in de tuin* een stringente oormerking van OALT-middelen voorgesteld, terwijl het Wetsvoorstel openingen biedt voor een gedeeltelijke of gehele inzet van deze middelen voor andere doeleinden in het kader van achterstandsbestrijding.

Verder worden een ondersteunende functie (OALT als hulpmiddel bij het leren van Nederlands) en een intrinsieke (zelfstandige) functie van OALT onderscheiden. Dit leidt in minstens twee beleidsvoornemens tot negatieve beeldvorming over de nagestreefde intrinsieke functie: alleen de ondersteunende functie van OALT kan in schooltijd worden gerealiseerd (de intrinsieke functie moet buiten schooltijd tot stand komen) en aan deze ondersteunende functie worden hogere eisen verbonden inzake de kwaliteit en opleiding van docenten. Vooral de positionering van OALT buiten het zogenoemde reguliere curriculum heeft veel negatieve reacties uitgelokt. Als alternatief voor het concept van de voorgestelde verlengde schooldag voor allochtone leerlingen zou in navolging van regelgeving in het voortgezet onderwijs en van voorstellen van de Adviesraad voor het Onderwijs (1994) in het basisonderwijs ruimte voor leren kunnen worden

gecreëerd in de vorm van profileringsmogelijkheden voor scholen in een keuzecurriculum naast een voor alle leerlingen geldend kerncurriculum. Een van de aandachtsgebieden in deze vrije ruimte zou dan OALT vormen. Het zou daarmee onderdeel zijn van het totale leerplan van een school in plaats van een etnisch gemarkeerde en geïsoleerde voorziening. Ook in *Ceders in de tuin* wordt een pleidooi gehouden voor OALT als erkend schoolvak en erkend onderdeel van het totale curriculum.

Anders dan in het Wetsvoorstel is in *Ceders in de tuin* eveneens voorgesteld om de resultaten van OALT mee te rekenen als leerprestatie op de basisschool en wel op dezelfde wijze als gebeurt bij andere vakken. Op alle basisschoolrapporten zou daartoe de beoordeling voor taal moeten worden vervangen door de feitelijk bedoelde beoordeling voor Nederlandse taal en zou ruimte geboden moeten worden voor een beoordeling van vorderingen in allochtone talen. Op deze wijze wordt expliciet duidelijk gemaakt dat vorderingen door OALT evenzeer als leer- en schoolsucces worden beschouwd.

In het Wetsvoorstel wordt tenslotte gewerkt met vierjarige gemeentelijke planperiodes, waarvan de eerste reeds zou moeten ingaan in augustus 1997. Gelet op de strekking van het Wetsvoorstel en mede geïnspireerd door de *Home Language Reform* (1976) in het reeds lang gedecentraliseerde onderwijsbestel in Zweden, wordt in tabel 2.6 een gemeentelijk stappenplan geschetst, uit te voeren in samenwerking met lokale minderhedenorganisaties en scholen. Op basis van de via Stap 1 verkregen talenatlas van de gemeentelijke schoolpopulatie kan vervolgens worden volstaan met een jaarlijkse actualisering van de gegevens. Een geschikt moment voor het verstrekken en inwinnen van informatie aan/bij de ouders en voor het peilen van hun behoefte aan OALT vormt het aanmeldingsgesprek voor nieuwe leerlingen op een school.

Tabel 2.6  
Gemeentelijk stappenplan voor OALT

Stap 1:	Maak een inventarisatie van thuishalen bij alle scholieren in de gemeente.
Stap 2:	Informeer alle ouders van allochtone leerlingen – in het Nederlands en in de voornaamste via Stap 1 vastgestelde allochtone talen in de gemeente – over het belang en de mogelijkheden van OALT en peil in deze context de behoefte van ouders aan OALT voor hun kinderen.
Stap 3:	Stel het totale volume aan benodigde OALT-middelen vast, met inachtneming van de rijksbijdrage en de gemeentelijke bijdrage.
Stap 4:	Wijs op kwalitatieve en kwantitatieve gronden de talen aan waarin OALT zal worden aangeboden.
Stap 5:	Stel (clusters van) scholen in de gelegenheid om een voorstel in te dienen voor het verzorgen van onderwijs in één of meer van deze talen.
Stap 6:	Wijs op basis van een beoordeling van de ingediende voorstellen de (clusters van) scholen aan die OALT in de planperiode mogen verzorgen.
Stap 7:	Evalueer periodiek de besteding van de toegewezen OALT-middelen, met inachtneming van de kwaliteitsbewaking door het bevoegd gezag van de scholen en door de Inspectie van het Onderwijs.

## 6 Conclusies en perspectief

In deze bijdrage is verslag gedaan van een zoektocht naar de multiculturele samenstelling van basisscholen in Nederland. Ook de beschouwing van overheidsbeleid inzake OET/OALT heeft zich vooral gericht op het Nederlandse basisonderwijs. Een vergelijking van basis- en voortgezet onderwijs met betrekking tot doelgroepen, argumenten, doelstellingen, evaluatie, aanboddrempels, roosterstatus, financiering en leermiddelen zou laten zien dat OALT in het voortgezet onderwijs in elk van deze domeinen een hogere status heeft verworven dan in het basisonderwijs. Deze constatering geldt niet alleen voor de status van OALT in Nederland, maar ook voor die in een aantal ons omringende landen, zoals door Broeder en Extra (1997) in internationaal vergelijkend onderzoek wordt aangetoond.

Vanuit een optiek van sociale integratie en achterstandsbestrijding richt taalbeleid voor allochtone leerlingen in Nederland zich vooral op het leren en onderwijzen van Nederlands als tweede taal. Vanuit dezelfde optiek ligt bij OET/OALT op de basisschool de nadruk op de ondersteunende functie van dit onderwijs. In het voortgezet onderwijs staat daarentegen het intrinsieke belang van kennis van allochtone talen in een multiculturele samenleving voorop. De vormgeving van een multiculturele samenleving vraagt om een multicultureel taalbeleid in het hele onderwijs dat verder reikt dan het bestrijden van achterstanden van allochtone leerlingen. Aan zo'n taalbeleid kan pas vorm worden gegeven, wanneer het gebruik van allochtone minderheidstalen in Nederland niet alleen wordt gezien als een bron van achterstand en problemen, maar ook als een bron van te ontwikkelen kennis en vaardigheden. De contouren van een dergelijk geïntegreerd taalbeleid komen pas in zicht, wanneer zowel in retoriek als praktijk van het overheidsbeleid de gelijkstelling van minderhedenbeleid en achterstandenbeleid wordt doorbroken.

### Literatuur

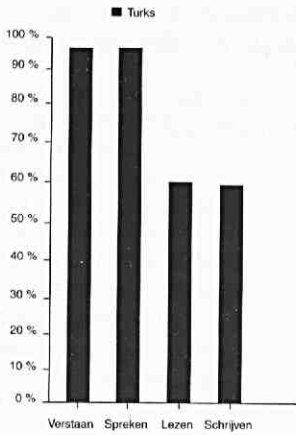
- Aarts, R. (1994). *Functionele geletterdheid van Turkse kinderen in Turkije en in Nederland*. De Lier: Academisch Boeken Centrum (Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Brabant).
- Aarts, R., & Ruiter, J. de (1995). *Toets Turkse Taal, Toets Arabische Taal*. Arnhem: CITO.
- Aarts, R., Ruiter, J. de, & Verhoeven, L. (1993). *Tweetaligheid en schoolsucces. Relevantie en opbrengst van etnische groepstalen in het basisonderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press (Studies in Meertaligheid 4).
- ABOP (1996). *Commentaar op wijziging WBO en ISOVSO in verband met het onderwijs in allochtone levende talen*. Brief aan de Vaste Kamercommissie voor OCW d.d. 8 juli 1996.
- Australian Institute of Multicultural Affairs (1982). *Evaluation of post-arrival programs and services*. Canberra: Australian Government Publication Service.
- ARO (1994). *Ruimte voor leren*. Utrecht: Adviesraad voor het Onderwijs.
- Broeder, P., Extra, G., Habraken, M., Hout, R. van, & Keurentjes, H. (1993). *Taalgebruik als indicator van etniciteit. Een haalbaarheidstudie naar identificatie*

- van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen. Tilburg: Tilburg University Press (Studies in Meertaligheid 3).
- Broeder, P., & Extra, G. (1995). *Minderheidsgroepen en minderheidstalen*. Den Haag: VNG Uitgeverij.
- Broeder, P., & Extra, G. (1997). Taalbeleid. In H. Vermeulen (Red.), *Immigrantenbeleid voor de multiculturele samenleving. Integratie-, taal- en religie-beleid voor immigranten in vijf West-Europese landen* (pp. 54-94). Amsterdam: TWCM/Het Spinhuis.
- Clyne, M. (1991). *Community languages: the Australian experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992). *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen*. (Hoofdstuk 10a). Den Haag: SDU.
- Demirbaş, N. (1990). *OETC-beleid. Theorie en praktijk*. Utrecht: NCB.
- Diephuis, R., Galjee, W., Hajer, M., Meestringa, T., & Mulder, H. (1992). *Kerdoelen Turks in het basisonderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Diephuis, R., Hajer, M., Meestringa, T., & Mulder, H. (1992). *Kerdoelen Arabisch in het basisonderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Dijk, N. van, & Lodeweges, J. (1992). *Leermiddelen onderwijs in eigen taal (en cultuur). Basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Enschede: NICL.
- Driessen, G. (1990). *De onderwijspositie van allochtone leerlingen. De rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren met speciale aandacht voor het OETC*. Nijmegen: ITS.
- Extra, G., & Verhoeven, L. (Eds.) (1993a). *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Extra, G., & Verhoeven, L. (1993b). Community languages in cross-cultural perspective. In G. Extra & L. Verhoeven (Eds.), *Community languages in the Netherlands* (pp. 1-28). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Home Language Reform* (1976). Norrköping: Statens Invandrarverk.
- ILEA (1990, 4th ed.). *Catalogue of languages spoken by ILEA school pupils*. London: ILEA Research and Statistics Branch.
- Inspectie van het Onderwijs (1987). *Onderwijs in eigen taal en cultuur in het voortgezet onderwijs. Inspectierapport 15*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Jong, M. de, Mol, A., & Oirbans, P. (1988). *Zoveel talen zoveel zinnen. De behoefte aan lessen eigen taal in het voortgezet onderwijs*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Kipp, S., Clyne, M., & Pauwels, A. (1995). *Immigration and Australia's language resources*. Canberra: Australian Government Publication Service.
- Lucassen, L., & Köbben, A. (1992). *Het partiële gelijk. Controverses over het onderwijs in de eigen taal en cultuur en de rol daarbij van beleid en wetenschap (1951-1991)*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Netelenbos, T. (1995a). *Lokaal onderwijsbeleid*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Netelenbos, T. (1995b). *Uitwerkingsnotitie onderwijs in allochtone levende talen*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Pleij, H. (1991). *Hét Nederlandse onbehagen*. Amsterdam: Prometheus.
- Ritzen, J. (1993). *Naar meer schoolsucces. Kabinetsreactie bij het advies 'Ceders in de tuin'*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Ruiter, J. de (Ed.) (1991). *Talen in Nederland. Een beschrijving van de taalsituatie van negen etnische groepen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Smolicz, J. (1980). Language as a core value of culture. *Journal of Applied Linguistics*, 11, 1-13.

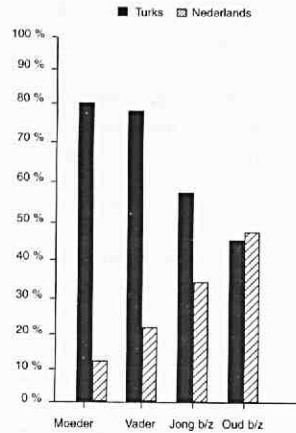
- Smolicz, J. (1992). Minority languages as core values of ethnic cultures. In W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (Eds.), *Maintenance and loss of minority languages* (pp. 277-306). Amsterdam: Benjamins.
- Statistiska Centralbyran (1992). *Hemspråk och hemspråksundervisning*. Örebro: Statistics Sweden.
- Uitleg (1990). *Invoering Arabische taal en Turkse taal in LBO en MAVO*. Regelingen Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, nr. 18C, 25 juli 1990, pp. 101-103.
- Verhoeven, L., Narain, G., Extra, G., Konak, Ö., & Zerrouk, R (1995). *Toets tweetaligheid Turks, Marokkaans-Arabisch, Papiamentu, en Nederlands*. Arnhem: CITO.
- Wetering, S. van de (1990). *Het onderwijs in eigen taal en cultuur aan Marokkaanse kinderen in Nederland*. Academisch proefschrift, Rijksuniversiteit Utrecht.

Bijlage

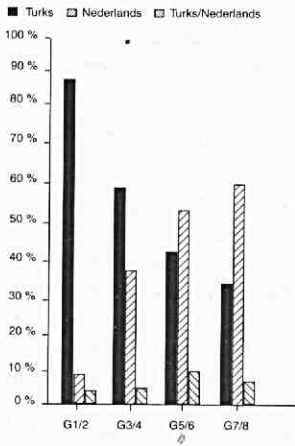
Taalprofiel van de Turkse taalgroep



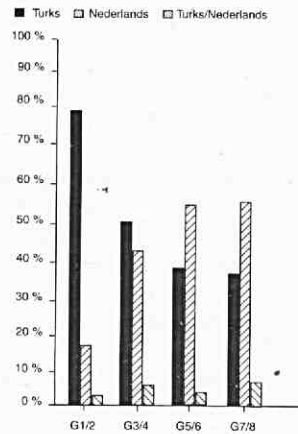
Taalvaardigheid



Taalkeuze



Taaldominantie



Taalpreferentie

### HOOFDSTUK 3

## **Intercultureel onderwijs in het licht van sociale integratie**

*W. Fase*

### **1 Inleiding**

Er komt meer openlijk sociaal wetenschappelijk debat over normen en waarden op school. Het is een verkapte uitnodiging aan de sociale wetenschapper om mee te denken en niet per se tegen te denken als het gaat om cultuuroverdracht op school. De onderwijssociologie heeft het in de afgelopen decennia vooral moeten hebben van z'n horzelfunctie, van de jacht op mythen over bijvoorbeeld het zogenaamde waarden-neutrale onderwijs, waar feitelijk de cultuur van de middenklasse domineert, waar boodschappen worden doorgegeven die arbeiderskinderen maar moeilijk kunnen ontcijferen, waar een kritische analyse over wat geldige kennis en kennisoverdracht is, alsmäär wordt gemeden. Sociologen hebben met wisselend succes en overtuiging de schijnwerper gericht op het verborgen curriculum. Cultuuroverdracht op school is zo gezien altijd een sterk oriëntatiepunt geweest voor de sociale wetenschappen. Maar de inbedding was overwegend eenzijdig: cultuuroverdracht als wapen in de milieuspecifieke (en sekse-specifieke) werking van het onderwijs, cultuuroverdracht als medium voor reproductie van maatschappelijke ongelijkheid. Zie het werk van Bourdieu en Passeron (1970), Bernstein (1975), Keddie (1971), Willis (1977), Apple (1982) en vele anderen.

### **2 Intercultureel onderwijs: doelstellingen**

Maatschappelijk gezien trekken in deze tijd opvoedingsinrichting en schoolse waarden meer aandacht. Wetenschappelijk gezien krijgt daardoor het bestuderen van de cultuur in de onderwijssociologie meer gehoor. En dat betekent andere, vaak bredere discussies dan alleen over kerntaken van onderwijs, 'back-to-basics', effectieve scholen, verklaringen van schoolsucces aan de hand van cohortstudies. Kortom, het tij lijkt te keren, de (Nederlandse) onderwijssocioloog neemt kennis van cultuursociologie en begint de vraag te stellen wat diverse moderniseringstendenzen, zoals individualisering, secularisering, globalisering en post-industrialisme (meer diensteneconomie, baanloze groei, gevaren van onderklassenvorming) betekenen voor de morele basis waarop opvoeding en onderwijs rusten. Het zijn vooral de gevaren van sociale fragmentering die tot pleidooien aanzetten om sociale cohesie – die verondersteld wordt minder en minder



vanzelfsprekend te zijn – via traditionele instituties of cultuurdragers als gezin en school te bevorderen. Het zijn klassieke thema's, die Durkheim (1963, 1991) in verband bracht met de behoeften aan nieuwe vormen van solidariteit, overal waar moderniteit verregaande arbeidsdeling genereert en die Parsons (1951) in zijn structureel functionalisme verder heeft uitgewerkt.

Moderniteit vraagt veel van cultuurdragers. Het moderne leven beïnvloedt zowel opvoedingsidealen als opvoedingstaken. Zo is gezinsopvoeding met de komst van de post-industriële samenleving geen routineplicht meer, maar 'quality time' met de kinderen, ouderschap moet 'teamwork' zijn, en tot de teamleden behoren ook vaak andere dan de biologische ouders; gezinsopvoeding wordt meer en meer opgevat als een creatieve daad.

En het onderwijs? Op welk kompas moeten onderwijssociologen en onderwijskundigen varen om die draad van gedachtenvorming over normen en waarden, de opvoedende taak van het onderwijs weer op te pakken? Er is publieke discussie over crises in cultuuroverdracht en gebrekkige sociale bindingen – in het bijzonder aan de onderkant van de grootstedelijke samenleving – en onder de luisteraars zitten ook sociale wetenschappers. Het publieke debat is zodoende nogal eens arbiter in de keuze van zwaartepunten voor onderzoek.

Op één bescheiden punt heeft de politiek geprobeerd een flinke slag te geven aan het normen- en waardendebat, en dat was in het begin van de jaren tachtig toen ze haar ambities over multiculturalisme verwoordde. De Wetenschappelijk Raad voor het Regeringsbeleid kwam in 1979 met een advies over Etnische Minderheden, waarin voor het eerst de norm wordt geformuleerd dat iedereen, dominant en minoriteit, zich op de vestiging van migranten in Nederland moet instellen. De wijzigingen in de populatie (dit feit) en de verantwoordelijkheid die dat voor iedere burger betekent (de norm) gaan als uitgangspunten dienen voor minderhedenbeleid. Dat heeft vooral het onderwijsdepartement zich aangetrokken, meer dan welk ministerie dan ook. Er verschenen notities over deze kwestie (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1980, 1981, 1984, 1985, 1986; Ministerie van Binnenlandse Zaken, 1983). In onderwijswetten wordt vanaf 1985 vastgelegd dat *'onderwijs er mede vanuit gaat dat leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving'*. Iedere school is eraan gehouden: in het openbaar onderwijs als regel en in het bijzonder onderwijs zolang bekostiging wordt gevraagd. De verplichtingen die eruit voortvloeien spreken niet voor zich, maar één ding is zeker: scholen moeten werk gaan maken van intercultureel onderwijs. De samenleving vraagt immers om aandacht voor multiculturaliteit. Er zijn nauwelijks kwesties meer (banen, onderwijskansen, gezondheidszorg, verhouding staat-burger) waar de etnisch-culturele factor niet speelt.

Juist voor een land als Nederland, waar staatspedagogiek ongeveer gelijk staat aan vloeken in de kerk, is de opname in de wet van zo'n normstelling – een moreel principe bijna – vergaand. Onderwijswetten in Nederland zijn namelijk doorgaans geen wetten over de inhoud van het

onderwijs, maar over financiën of onderwijsorganisatie (Akkermans, 1986). De wettelijke verankering van intercultureel onderwijs is weliswaar globaal geformuleerd maar niettemin uitzonderlijk. Heel lang heeft de wetgever zich niet uitgesproken over richtinggevende normen en waarden. Niet uit naïviteit of blind geloof in waardenneutraliteit, maar simpelweg, omdat het aan het (verzuilde) onderwijs zelf was om die waarden en normen te bepalen. Cultuuroverdracht stelt normen en waarden: aan dat besef ontbrak en ontbreekt het niet van overheidswege, maar van eigen taken heeft de Nederlandse overheid nooit veel willen weten. En dat maakt het feit dat bij wet bijzondere normen werden gesteld ten aanzien van het pluriforme karakter van onderwijs wél bijzonder. Andere Europese landen kennen een dergelijk artikel in onderwijswetgeving niet. Ook de Verenigde Staten niet, een immigratieland bij uitstek. Daar heeft de grote golf van immigranten de federale overheid in de afgelopen honderd jaar niet weerhouden van een strak assimilationistische politiek, ook in het onderwijs. In een historische schets van multi-etnisch onderwijs schrijft Banks (1985): *'The schools tried to make the immigrants one-hundred percent Americans and to exclude all elements of 'foreignness' from the curriculum'*.

Nederland doet relatief veel als het om intercultureel onderwijs gaat. Dat is ook staande te houden in het besef dat de verwoording van dit wetsartikel weinig handen en voeten kreeg. Ik citeer uit een eerdere studie (Fase e.a., 1990, p.19): *'Ernstig getwijfeld kan worden aan het effectief opereren van overheidswege, gegeven de doelstellingen die zijn geformuleerd en de middelen die beschikbaar zijn gesteld. De doelstellingen zijn niet operationeel en (het beperkte aantal) middelen hooguit stimulerend, maar niet bindend. Dat biedt de mogelijkheid voor scholen om zich aan inspanningen op het terrein van intercultureel onderwijs te onttrekken'*. De overheid schenkt geen klare wijn over een deugdelijke inzet. De inspectie is voor wat het toezicht betreft op de naleving van de wet met bijna lege handen op pad gestuurd. Dat zegt ze zelf in inspectierapportages. Hieruit valt af te leiden dat de toezichthouders het gat tussen abstract ideaal en verlangde onderwijspraktijk niet zullen dichten. Dat is een interessante bestuurlijk-juridische kwestie, die hier verder buiten beschouwing blijft.

Het is niet al te lastig om uitgebreid te reflecteren over de mate waarin de overheid het liet afweten om het initiatief te nemen bij de verwezenlijking van intercultureel onderwijs. Een 'krachtcentrale' voor nieuwe 'pluriforme' richtingen in het waardendebat over onderwijs is de overheid niet geweest. De centrale overheid beperkte haar rol voornamelijk tot codificeren: als een soort 'weerstation' registreren wat er aan wensen leeft aangaande pluriform onderwijs en dat mooi verpakken in een sympathiek aandoende slagzin over onderwijs met het oog op de multiculturele samenleving. De effectiviteitsvraag is slechts één kant van de zaak. Naast functionele rationaliteit spelen ook kwesties van substantiële rationaliteit. Welke betekenis heeft intercultureel onderwijs – na circa 15 jaar van serieuze inspanning – voor cultuuroverdracht voor scholen? Welke betekenis heeft het voor de vormingsidealen van het Nederlandse onderwijs?

### 3 Intercultureel onderwijs: de praktijk

Mijn observaties zijn drieërlei. Ten eerste, intercultureel onderwijs is erin geslaagd om meer te zijn dan een simpele vorm van hulpverlening aan migranten; het heeft weten te ontsnappen aan de valkuil van puur compenserend-onderwijs. Ten tweede, intercultureel onderwijs heeft veel betekend voor sociale integratie of inburgering van migrantenleerlingen. Ten derde, intercultureel onderwijs is er anno 1997 niet in geslaagd om in de volle breedte van het onderwijs de vormende taken substantieel te wijzigen. Daaraan liggen mijns inziens interessante oorzaken ten grondslag, die ook met de rationale achter intercultureel onderwijs direct van doen hebben. Mijn hypothese luidt kort en goed dat de betekenis van intercultureel onderwijs zich beperkt tot de integratie van minderheden en zich niet uitstrekt tot herijking van normen en waarden in het Nederlandse onderwijs in het perspectief van pluralisme. De volgende argumenten ondersteunen deze bewering.

1 De ontsnapping aan het compenserend-denken. Intercultureel onderwijs werd uitdrukkelijk geïntroduceerd als een onderwijsdoelstelling voor iedereen, temidden van opvangklassen, tweetalig- en moedertaalonderwijs, een reeks van onderwijsvoorrrangsactiviteiten, die wel bedoeld zijn om voor zekere categorieën van leerlingen onderwijsrechten te eerbiedigen of onderwijskansen te bevorderen. Kennis van en inzicht in etnische verhoudingen, de brede definitie van multiculturalisme, staat voorop, zij het dat ook bestrijding van vooroordeel, discriminatie en racisme van belang zijn – en in zekere stromingen – sterker tellen ('anti-racisme') dan in andere ('ontmoetingsonderwijs'). Die accentverschillen laten onverlet dat de primaire ambitie ligt in wat Fend (1980) zou noemen de socialiserende – en niet de kwalificerende of allocerende – functies van onderwijs. Vele jaren is er debat geweest over de vraag of de praktijk van intercultureel onderwijs toch niet zou evolueren of afglijden in de richting van compenserende activiteiten. Dat gevaar dreigde met name in de beginjaren toen, achteraf bezien tamelijk ondoordacht, ook de ontwikkeling van *'het zelfbeeld van de leerling die straks zijn weg moet vinden in de Nederlandse samenleving'* (ministerie van onderwijs en wetenschappen, 1984) als één van de doelstellingen van intercultureel onderwijs werd genoemd. De aandacht richtte zich soms zo sterk op allochtone leerlingen en hier en daar ook hun ouders, dat compensatie voor vermeende psychische tekorten voorop leek te staan. Uit empirische studies blijkt die doelverschuiving in het toenmalige beroepsonderwijs op te treden (Fase e.a., 1990), waar onder andere vanwege de relatief grote vertegenwoordiging van opvangklassen – of internationale schakelklassen – veel in het teken stond van remediërende activiteiten van allerlei slag, zowel educatief als psychologisch. Maar dat tij is grotendeels gekeerd. Intercultureel onderwijs heeft een eigen plek gekregen, een eigen gezicht getoond, zoals uit registraties van schoolpraktijken naar voren komt. De thema's zijn eerder wereldoriëntatie, wereldgodsdiensten of geschiedenis van etnische groepen voor de hele klas dan speci-

fieke hulpprogramma's voor enkele groepen van allochtone leerlingen. Zo is in Nederland een praktijk van intercultureel onderwijs gegroeid dat zich in haar overwegend socialiserende oriëntatie duidelijk laat onderscheiden van overige pijlers van minderhedenbeleid. Dat is hier gesneden koek, maar internationaal bezien veel minder voor de hand liggend. Zo bevat het Franse *éducation interculturelle*, het Britse *multicultural education* evenals de Duitse variant doorgaans tal van categoriale en (overwegend bescheiden) algemeen socialiserende onderwijspraktijken voor de gehele klas (Krueger-Potratz, 1996).

2 Intercultureel onderwijs heeft zijn belangrijke verdiensten op het gebied van de sociale integratie van migrantenkinderen of kinderen uit etnische minderheidsgroepen. Op de scholen met een etnisch-gemengde schoolpopulatie, vaak onderwijsvoorrangsscholen, is er in meerdere of mindere mate aandacht voor intercultureel onderwijs in lespraktijken. Dat komt op velerlei manieren tot uitdrukking zoals in gericht aankoopbeleid van boeken en andere studiematerialen, in professionalisering van onderwijsgeevenden in talige en culturele achtergronden van allochtone leerlingen of in achtergronden en mechanisme van vooroordeel, discriminatie en racisme. Ik noem enkele voorbeelden daarvan, zoals ze in een studie van enkele jaren geleden werden opgetekend uit de mond van onderwijsgeevenden:

*'Wij vinden het al jaren normaal dat als ik catechese geef, ik zoek naar de aansluiting bij de Koran. Hetzij dat ik dat ben, hetzij dat ik wat vraag aan één van de kinderen die Koranles heeft gehad. Bijvoorbeeld: ken jij dat verhaal van Abraham? Vertel eens: wat staat er in de Koran? Dat betekent automatisch dat ik met aardrijkskunde, of met wereldoriëntatie zoals ze tegenwoordig zeggen, bezig ben een groep mensen te beschrijven, een samenleving waar toevallig één van de kinderen van op school zit. Dan maak je natuurlijk gebruik van de mogelijkheden die dat biedt, door kleding, voedsel, informatie, ouders op school te halen die jou praktisch iets meer zouden kunnen vertellen over het land, dus het aanschouwelijk maken van de mogelijkheden. Als jij zegt van ik ga bewust, bij wijze van spreken, omdat je één kind van de Filipijnen op school hebt, aandacht besteden aan de Filipijnen, terwijl ik dat anders nooit zou doen, alleen om dit ene kind recht te doen; dan denk ik dat we het niet zo zwaar zien.'*

*'Bij de aanschaf van de nieuwe methoden geschiedenis en aardrijkskunde is gelet op interculturele aspecten. Er is toen een vrij uitvoerige discussie geweest. Het hele team is wezen kijken bij de Schoolbegeleidingsdienst. Daar hebben ze verschillende methoden naast elkaar. Daarna zijn thuis ook de methoden voor een deel bestudeerd; welke onderwerpen komen nu aan de orde, welke kinderen heb ik op school? Je hebt uiteindelijk toch wel een bepaalde voorkeur voor een bepaalde methode. In onze ogen duidelijk de beste... En er wordt ook duidelijk beoordeeld op interculturele aspecten. Waar zijn er aangrijpingsmomenten? En dan later in de lessen vervalt eigenlijk de hele norm van het geven van een intercultureel lesje. Dat vervalt dan eigenlijk. Er wordt gewoon aandacht aan besteed.'*

*'Als er conflicten zijn, dan springen wij daar op in. Daar zijn afspraken over. We hebben themamiddagen georganiseerd over discriminatie. En dan werd er dus uitgelegd dat je in het begin te toegeeflijk bent. Dus toen hebben we op meer informatie aangedrongen. En dat is verleden jaar herhaald'.*

Betrekkelijk veel is zodoende in de voorbije jaren tot stand gebracht op het vlak van sociale integratie. De beste inburgeringsprojecten – voordat überhaupt idee en terminologie werden gebezigd – zijn op multi-etnische basisscholen en in mindere mate op scholen van voortgezet onderwijs beproefd. En nog steeds. Op vele scholen zijn organisatie en schoolpraktijk meer in overeenstemming gebracht met de schoolpopulatie. De opgave dat publieke instituties, zoals in dit geval scholen, simpelweg niet kunnen of mogen weigeren om te reageren op de vraag naar erkenning – in welke zin dan ook – van haar burgers, in dit geval leerlingen, is in het Nederlandse onderwijs niet onmogelijk gebleken (Fase & Van den Berg, 1985; Blee-Booy e.a., 1996). De introductie van intercultureel onderwijs is naar internationale maatstaven gerekend niet zonder betekenis geweest. Integendeel. De stelling laat zich verdedigen dat de sceptici over interculturaliteit en de critici over het zogenaamde *multi-cultural-something* gedoe in die zin ongelijk hebben, dat op vele scholen waar migrantenleerlingen in aanzienlijke mate vertegenwoordigd zijn, in de afgelopen 10 à 15 jaar belangrijke aanpassingen in cultuuroverdracht hebben plaatsgehad. En gelet op aantallen en belang is die impuls aan de sociale integratie van een zekere populatie scholieren in het onderwijssysteem onderschat, niet overschat. De culturele veranderingen die zich op multi-etnische scholen – met name in de grote steden – hebben afgespeeld zijn indrukwekkend. Of dit intercultureel onderwijs – zoals sommige critici beweren – een slimme strategie is om migranten te doen schikken in hun ondergeschikte positie – naar analogie van wat de arbeidsklasse zou zijn overkomen in een door middenklasse-waarden gedomineerd schoolsysteem – laat zich hier niet beantwoorden (vgl. Parsons, 1959).

3 De ambitie om multiculturalisme in het normen- en waardenstelsel van het gehele scholenveld te incorporeren, is niet gelukt. Dat is de les die na 15 jaar intercultureel onderwijs wel getrokken kan worden. De aandacht voor intercultureel onderwijs is te selectief. De pogingen van de centrale overheid en van verzorgende instanties om intercultureel onderwijs ook ingang te doen vinden op mono-etnische scholen zijn mislukt en verslappen zienderogen. Een bescheiden studie in opdracht van de landelijke projectgroep intercultureel onderwijs naar institutionele belemmeringen bij de invoering van intercultureel onderwijs was alleszeggend; de vragende partij is meer dan ooit de verzorgende instantie zelf, want scholen melden zich niet langer voor nascholing, (additioneel) materiaal en projecten met betrekking tot intercultureel onderwijs (Fase & Van Loon, 1997).

Daarmee is niet geconcludeerd dat er niets gebeurt. Het zegt alleen iets over de afnemende betekenis van schoolexterne instanties voor de verdere uitbouw van interculturele lespraktijken. Verzorging staat buitenspel. De

status quo – de ene helft van scholen die voortmaakt met intercultureel onderwijs tegenover een andere helft die het erbij laat zitten – is niet eenvoudig meer te doorbreken. Resultaten uit empirische studies laten over vele, vele jaren steeds hetzelfde patroon zien. Ongeveer de helft van de scholen, overwegend blank en middenklasse, voelt zich niet aangetrokken tot intercultureel onderwijs, voelt zich niet aangesproken tot deze aanpassing in cultuuroverdracht.

#### 4 Een perspectief op de toekomst

Over oorzaken en mogelijke remedies is veel te doen. Het is de lastigste opgave, waar de landelijke projectgroep intercultureel onderwijs, die in 1994 werd opgericht, voor staat. De verklaring ligt tamelijk voor de hand en volgt uit het succes van intercultureel onderwijs als het om inburgering of sociale integratie van etnische minderheden gaat. De school kiest niet voor intercultureel onderwijs als de noodzaak tot sociale integratie van minderheden ontbreekt. De school is als een kameleon en kiest een profiel, een identiteit die het beste past bij de leerlingenpopulatie, en de directe leefomgeving van de school (Braster, 1996). Er komt een vraag achteraan. Zou intercultureel onderwijs zo te plooiën zijn dat het voor een vorm van cultuuroverdracht staat die voor alle scholen interessant is? Kan het concept niet zó worden bewerkt dat het meer inhoudt dan alleen een (overigens succesvolle) integratieve functie jegens migranten en minderheden? Het nut van voorbereiding op de multiculturele samenleving – dat via intercultureel onderwijs in het onderwijs gestalte moet krijgen – is te belangrijk om het succes alleen af te meten aan de opgave die een school zich stelt om op gepaste wijze inschikkelijkheid te tonen jegens nieuwkomers, migranten, etnische minderheden. Migrantengroepen hebben er immers recht op om niet exclusief de discussie over multiculturalisme te begrenzen.

Dit roept nog een andere vraag op naar het waarom van die onaantrekkelijkheid van intercultureel onderwijs. Die vraag is des te interessanter nu blijkt dat de maatschappelijke behoefte aan pluriformiteit groot is en groeit. Ook vele scholen van openbaar onderwijs willen hun passief-neutrale positie opgeven. Veel openbare scholen willen kleur bekennen, een duidelijk eigen identiteit aanmeten die haaks staat op waardevrijheid of -neutraliteit (Braster, 1996).

Tegen het licht van zulke analyses zou twijfel kunnen rijzen over de empirische registraties van intercultureel onderwijs. Wie weet, dekt de (misschien tot op zeker hoogte) formele praktijk van intercultureel onderwijs slechts zeer bescheiden de ontwikkeling naar nieuwe accenten in cultuuroverdracht op scholen, die in het teken staan van multiculturalisme. Ongetwijfeld is een historische analyse van wat formeel gestelde vragen naar interculturele lespraktijken blootlegt over cultuuroverdracht, in het licht van multiculturalisme op school geboden: tamelijk onzichtbaar, maar niet minder fundamenteel, zijn soms curriculumveranderingen of exameneisen, waar etnische verhoudingen ter sprake gebracht kunnen wor-



den. Niet alles op dat vlak wordt met het sleepnet – dat schriftelijke enquête heet – als intercultureel onderwijs naar boven gehaald.

Maar onvolkomenheden in onderzoek stellen de geconstateerde strakke scheidslijnen tussen redelijk geslaagde praktijken op multi-etnische scholen en het uitblijvende initiatief op mono-etnische scholen niet ten principale ter discussie, al was het maar dat ook de uitkomsten van participerende observaties op scholen de enquêteresultaten in grote lijnen steunen (Fase e.a., 1990; Leeman, 1994). De achterliggende reden voor de gesignaleerde breuklijn moet, zo veronderstel ik, in verband worden gebracht met de sterke neiging tot culturrelativisme, die aan intercultureel onderwijs eigen is. Die formule is voor de scholen die niet voor sociale integratie van migranten staan verre van aantrekkelijk. Scholen die niet vanwege een toenemende etnische populatie, maar om andere redenen beginnen over expliciete normen en waarden, kiezen bij voorkeur voor de vastigheid van identiteitsbepalende normen en waarden, in een omgeving die vanwege schaalvergroting, fragmentering en individualisering onoverzichtelijk dreigt te raken. De zoektocht is naar cohesie versterkende elementen, via een accentuering van normen en waarden. Gezicht tonen sluit in de perceptie van deze scholen relativering uit. Het lijkt er sterk op dat intercultureel onderwijs, in het accent op ontmoeting en confrontatie met andere culturen, waarden relatief acht. Niet langer een sterk geloof in de eigen waarden, maar een voortdurende twijfel over het primaat daarin, kenmerken het interculturele debat. Zo komt de maatschappelijke behoefte aan cohesie en zekerheid in deze tijd van snelle culturele transformaties in het interculturele debat onvoldoende tot haar recht. Het is fictie te denken dat ieder normen- en waardendebat naadloos kan aansluiten bij wat al in het kader van intercultureel onderwijs is bedacht. Relativisme verstaat zich ook moeizaam met erkenning van minderheidsculturen. Het is opvallend hoe weinig migrantengroeperingen die op enige wijze strijden voor erkenning van verscheidenheid in onderwijs en daarbuiten energie hebben gestopt in intercultureel onderwijs. De synergie tussen ETC-onderwijs en intercultureel onderwijs is niet goed tot stand gekomen, wellicht vanwege deze diepe kloof tussen de zoektocht naar erkenning van eigen culturele beleving van met name buitenlandse leerkrachten enerzijds en de relativering van westerse waarden vanuit intercultureel onderwijs anderzijds. Het particularisme van ETC-onderwijs en de relativering van ETC-onderwijs is niet goed te rijmen met uitgangspunten van intercultureel onderwijs. Samenwerking en afstemming blijft beperkt tot de 'techniek' van de taaloverdracht, maar met betrekking tot cultuuroverdracht ligt dit alles veel moeilijker. Over de vraag 'Hoe kwalificeer je kinderen?' valt beter te overleggen dan over de vraag 'Hoe voed je kinderen?' Werkelijke participatie van buitenlandse leerkrachten, meedenken, democratisering genereert zeker in de eerste periode – zo meende de cultuursocioloog Mannheim (1956) – geen gelijkvormigheid of universele gebondenheid, maar zal groepsverschillen onderling accentueren.

Zo zijn we eigenlijk terug bij de vraag of onze opvatting over multiculturalisering meer moet gaan in de richting van gesloten pluralisme (dat we



al kennen in ons verzuilde Nederlandse onderwijs) of naar een open pluralisme, zoals de ambitie van intercultureel onderwijs luidt, maar – zo blijkt steeds – niet kan worden waargemaakt.

Je kunt in het zogenaamde gesloten pluralisme méér nog dan nu gebeurt scholen proberen aan te spreken op hun eigen normatieve uitgangspunten. Groepsrechten moeten meer dan ooit tot uiting kunnen komen. Scholen moeten worden aangesproken op erkenning van en respect voor de specifieke eigen culturele identiteit van burgers i.c. jongeren. Kleur bekennen is het devies, ook aan de protestantse en katholieke scholen die qua profiel meer en meer inwisselbaar zouden zijn tegenover vele openbare scholen. Behandel alle mensen als vrije en gelijke wezens. De ene interpretatie vereist politieke neutraliteit. De tweede vereist dat ook openbare instellingen bijzondere culturele waarden bevorderen. De andere optie is open pluralisme, een visie waarin er van wordt uitgegaan dat in cultuuroverdracht het multiculturalisme op alle scholen van belang is.

Het betekent een opschuiven van een pluralistisch systeem naar pluralistisch denken. Durkheim zei dat onderwijs zich moet schikken naar de doelen en moraliteit die in de samenleving zijn ontwikkeld. De staat kan het particularisme doorbreken. Dat is volgens Durkheim een hoge morele opgave. Dat betekent een andere rol voor de overheid. Binnen een pluralistisch onderwijssysteem is er dan de opgave dat iedere school zich de waarden en normen waarop de plurale samenleving gegrondvest is, ook eigen maakt. Intercultureel onderwijs, zoals nu geconceptualiseerd en gepraktiseerd, kan dat open pluralisme niet in het gehele Nederlandse scholenveld brengen. Dat kan alleen als normering wordt aangebracht in multiculturalisme. Als dat gebeurt, wordt cultuurrelativisme doorbroken. Dat is lastig terrein. Het roept vragen op over politieke correctheid. Het nodigt uit tot de formulering van nationale waarden en niet alleen – zoals intercultureel onderwijs deed – het ter discussie stellen van zulke waarden. Het is zeer de vraag of de overheid zover wil gaan in deze bijzondere manier van sociale beïnvloeding via het onderwijs.

## Literatuur

- Akermans, P.W.C. (1986). Onderwijs en recht. In J.A. van Kemenade et al. (red.), *Onderwijs: bestel en beleid (Deel 1)*, pp. 359-433). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Apple, M. (1982). *Education and power*. Londen: Routledge & Kegan Paul.
- Banks, J.A. (1985). *Education, theory and practice*. Seattle: Allyn & Bacon.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control. Volume III: Towards a theory of educational transmissions*. Londen: Routledge & Kegan Paul.
- Blees-Booy, A., Vegt, A. van der, Krooneman, P. (1996). *Intercultureel onderwijs: de stand van zaken in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Regioplan.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Parijs: Les Editions de Minuit.
- Braster, J.F.A. (1996). *De identiteit van het openbaar onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Durkheim, E. (1963). *L'éducation morale*. Parijs: Quadrige/Presses Universitaires de France.

- Durkheim, E. (1991). *De la division du travail social: étude sur l'organisation des sociétés supérieures*. Parijs: Quadrige/Presses Universitaires de France.
- Fase, W., & Berg, G. van den (1985). *Theorie en praktijk van intercultureel onderwijs*. De Lier: ABC
- Fase, W., Cole, S.C.A., Paridon, C.A.G.M. van, Vlug, V. (1990). *Vorm geven aan intercultureel onderwijs*. De Lier: ABC
- Fase, W., & Loon, N. van (1997). *Intercultureel onderwijs als bestuurlijke uitdaging*. Rotterdam: Erasmus universiteit.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Keddie, N. (1971). Classroom Knowledge. In M.F. Young (Ed.), *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (pp. 133-161). Londen: Mac Millan.
- Krueger-Potraz, M. (1996). Van Ausländerpädagogik naar interculturele opvoeding. Poging tot een inleidende balans. *Comenius*, 16, 257-272.
- Leeman, Y. (1994). *Nederlandse jongeren en lessen over inter-etnisch samenleven en discriminatie*. Utrecht: Jan van Arkel.
- Mannheim, K. (1956). *Essays on the sociology of culture*. Londen: Routledge & Kegan Paul.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken (1983). *Minderhedennota*. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1980). *Concept beleidsplan culturele minderheden in het Onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OenW.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1981). *Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OenW.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1984). *Notitie intercultureel onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OenW.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1985). *Intercultureel onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OenW.
- Ministerie van onderwijs en Wetenschappen (1986). *Intercultureel onderwijs*. Den Haag: Ministerie van O. en W.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1959). The schoolclass as a social system. Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29, 297-318
- Willis, P. (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Westmead: Saxon House.

## HOOFDSTUK 4

# Onderwijs en vrouwen: van achterstand naar differentiatie

*H.P.J.M. Dekkers*

### 1 Inleiding

'Girls outperform boys at A-level for the first time' kopte The Times recentelijk, en – omdat kennis macht is – voorspelde kort daarop het Britse weekblad The Economist zelfs het ontstaan van een ware onderklasse van jonge mannen: werkloos, slecht opgeleid en ongetrouwd zouden ze cultureel verpieterd raken in een feminiserende samenleving. De harde mannelijke beroepen in de zware industrie zijn verdwenen, de toekomst is aan de flexibele 'vrouwelijke' informatieverwerking, aldus the Economist. Kortom, waar Simone de Beauvoir in de jaren zestig vrouwen 'de tweede sekse' noemde, zou die kwalificatie nu voor jongens gaan gelden.

We ontkennen dat jongensprobleem niet en komen er in deze bijdrage nog op terug. Maar vooral trachten we het ongenueanceerde bagatelliseren van de sekseverschillen in onderwijsresultaten en de gevolgen daarvan te corrigeren. In het kader van de onderhavige publicatie wordt in dit artikel ingegaan op de bijdrage die onderwijs kan leveren aan sociale integratie, met name waar het mannen en vrouwen betreft. Integratie kan ruwweg langs twee wegen worden bevorderd: door het verwerven van concurrerende kwalificaties en door het aanbrenge van een gemeenschappelijk fonds van waarden, normen en gewoonten. De eerste weg behelst het wegnemen van structurele belemmeringen voor een gelijkwaardige deelname aan het maatschappelijk leven, de tweede weg betreft sociaal-culturele belemmeringen (door de overheid momenteel betiteld als beeldvorming) inzake de rolverdeling tussen mannen en vrouwen. Alhoewel het onderwijs zeker ook een taak heeft met betrekking tot de tweede weg, wordt in deze bijdrage vooral ingegaan op meer structurele belemmeringen in de sfeer van onderwijskwalificaties. Daartoe zullen we eerst de huidige stand van zaken specifiek in beeld brengen dan momenteel de trend is; daarbij wordt een uitstapje gemaakt naar de situatie van allochtone leerlingen. Vervolgens worden de maatschappelijke gevolgen van de beschreven sekseverschillen in bereikt onderwijs beschreven, met name op de arbeidsmarkt. In een derde deel wordt ingegaan op beleid en maatregelen op (landelijk) overheidsniveau en op schoolniveau ter verkleining van de achterstanden van meisjes in het onderwijs. Tenslotte vatten we samen op welke manier deze problematiek in de afgelopen jaren is onderzocht, en pogen we aan te geven hoe dat meer samenhangend zou kunnen. Steeds

wordt de internationale stand van zaken beschreven, met voorbeelden uit de 'case of the Netherlands'.

## 2 Verticale en horizontale sekseverschillen

Het verschijnsel sekseongelijkheid is niet altijd geproblematiseerd. Vóór de tweede feministische golf (eind jaren zestig, begin jaren zeventig) vervulde het onderwijs haar allocatiefunctie wat sekse betreft naar tevredenheid: jongens en meisjes werden adequaat voorbereid op de heersende traditionele rolverdeling tussen mannen en vrouwen. Echter, de vraag naar het meritocratisch gehalte van het onderwijs werd steeds meer ook voor meisjes gesteld: haalt het onderwijs uit alle leerlingen wat erin zit, gelet op hun eigen verdiensten en potentieel, en niet afhankelijk van hun maatschappelijke achtergrond. In diezelfde periode werden de verschillen in onderwijsdeelname tussen jongens en meisjes steeds kleiner. Dit verschijnsel was internationaal. Een samenspel van economische, maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen had tot gevolg dat zowel de periode dat meisjes aan het onderwijs deelnamen, als het niveau van het bereikte eindonderwijs steeds dichterbij die van de jongens kwamen te liggen. Momenteel nemen in vele Westerse landen evenveel meisjes deel aan de hoogste vormen van onderwijs, HBO en Universiteit. De zogenaamde 'verticale' verschillen zijn grotendeels verdwenen.

Zoals gezegd gaan we in deze bijdrage verder in op de bereikte eindniveaus in het onderwijs. We brengen met name de zogenaamde horizontale verschillen in beeld, ofwel de segregatie in het onderwijs binnen dezelfde onderwijsniveaus. Daarvoor zijn twee belangrijke redenen. Meritocratisch onderwijs geldt niet alleen voor het algemene niveau van onderwijs, maar ook voor vakken, richtingen en sectoren van het onderwijs; een tweede reden wordt gevormd door de betere toegangsmogelijkheden tot deelname aan de arbeidsmarkt (en daarbij behorend aanzien en macht) die bepaalde soorten onderwijs bieden ten opzichte van andere keuzen.

In het basisonderwijs scoren op alle toetsen, in alle klassen en in alle landen jongens beter op rekenen en meisjes beter op taal. Dit blijkt onder andere uit diverse nationale en internationale cohortstudies (Johnson, 1996). De verschillen zijn echter altijd heel klein, nauwelijks significant; in ieder geval staan ze niet in verhouding tot de grote sekseverschillen in keuze voor vakken en richtingen in het voortgezet onderwijs en het beroepsonderwijs. Zo gauw er sprake is van keuzen, dus na de eerste fase van het voortgezet onderwijs, treden de horizontale verschillen op. Een voorbeeld uit de Nederlandse situatie geeft tabel 4.1, waarin de vakkenkeuzen in VWO en HAVO van jongens en meisjes voor de exacte vakken (en Frans) worden vermeld.

Tweemaal zoveel jongens als meisjes kiezen voor (het meer exacte) wiskunde B en natuurkunde. Bij Frans is de situatie omgekeerd. Zowel in de Verenigde Staten als in Westeuropese landen is sprake van een dergelijke situatie, zij het dat exacte vakken steeds wat anders zijn ingedeeld (onder andere Davis, 1996).

Tabel 4.1

Deelnemers naar gekozen exacte vakken (%) op VWO en HAVO (ontleend aan CBS-statistieken)

	VWO 1987		1989		1991		1995	
	M	V	M	V	M	V	M	V
Wiskunde A (I)	62	54	61	58	61	61	59	70
Wiskunde B (II)	63	30	62	31	63	32	59	31
Natuurkunde	63	28	62	28	62	29	61	30
Scheikunde	52	32	48	29	46	27	48	33
Frans*	.	.	19	54	22	57	.	.

	HAVO 1987		1989		1991		1995	
	M	V	M	V	M	V	M	V
Wiskunde A	76	46	80	51	77	57	51	61
Wiskunde B	.	.	.	.	.	.	47	18
Natuurkunde	50	13	51	12	51	17	47	13
Scheikunde	42	28	40	24	37	24	43	21
Frans*	.	.	13	47	15	45	.	.

\* percentages Frans niet van alle jaren exact bekend; wel ongeveer hetzelfde  
Bron: Bewerking van diverse CBS-statistieken

Ook geldt internationaal dat de prestaties in de eerste fase van het voortgezet onderwijs voor wiskunde en (eigen) taal dergelijke sekseverschillen laten zien. Deze zijn weliswaar groter dan in het basisonderwijs, maar niet zo groot dat daarin een afdoende verklaring voor keuzeverschillen in de tweede fase kan worden gevonden (Johnson, 1996).

In Nederland worden de uit losse vakken samen te stellen pakketten vanaf 1998 vervangen door vier meer samenhangende 'profielen'. Nu al wordt uit resultaten van extrapolaties en attitudemetingen duidelijk dat de sekseverschillen in de keuze voor bijvoorbeeld het profiel 'Natuurkunde en Techniek' nog groter zullen zijn dan nu voor de aparte vakken. Het profiel 'Cultuur en Maatschappij' zal als spiegelbeeld hiervan vooral door

Tabel 4.2

Percentage vrouwen per studierichting

HBO	%	WO	%
Docent basisonderwijs	83	Pedagogie/Andragogie	84
Verpleegkundige	87	Westerse talen	76
Vertaler	79	O.v. medische weten.	72
Sociaal agogisch	77	Psychologie	72
Paramedisch	73	Soc.cult. wetenschappen	68
Toegepaste Huishoudwet.	68		
Economie/Administratie	38	Wiskunde/Informatica	16
Agrarisch	30	Civiele techniek	15
Technisch	12	Natuur/sterrenkunde	12
Nautisch	7	Techn.wisk/Informatica	11
		Techn. Natuurkunde	8
		Werktuigbouwkunde	7
		Elektrotechniek	3

Bron: CBS, 1996

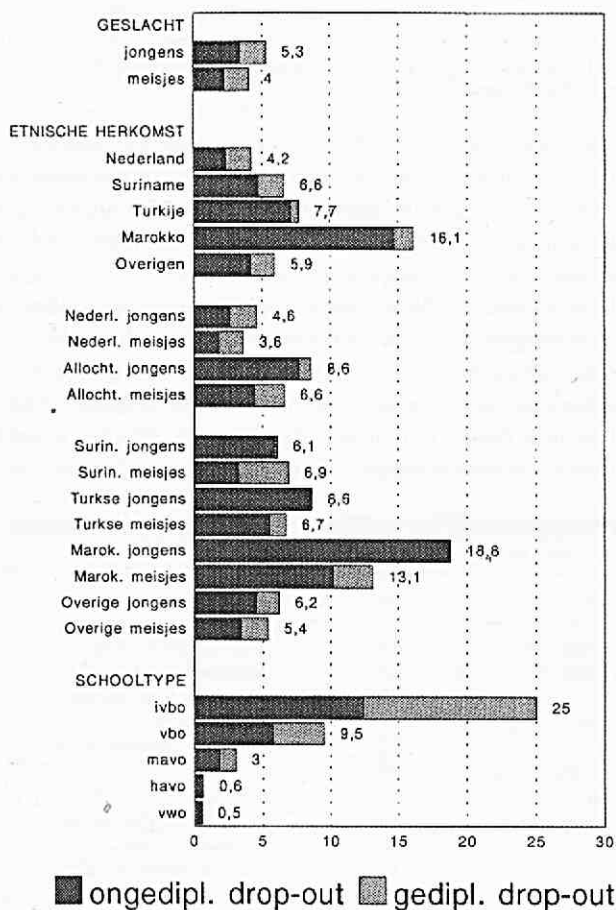
meisjes worden gekozen (Smeets & Dekkers, 1997).

In het beroepsonderwijs en ook in het hoger onderwijs vindt men nog steeds hetzelfde beeld als voorheen. Jongens kiezen voor een opleiding in technische sectoren en  $\beta$ -studierichtingen, meisjes voor verzorgende opleidingen en  $\alpha$ - en  $\gamma$ -studierichtingen.

De segregatie in het onderwijs die uit tabel 4.2 blijkt, is internationaal (o.a. Hollenshead, 1996; Hyde, Fennema & Lamon, 1990, etc.) en geldt in nog sterkere mate voor de lagere vormen van beroepsonderwijs.

### 3 'The boys problem'

Als we in het secundair onderwijs en vervolgonderwijs kijken naar sekseverschillen moeten we ook rekening houden met de groep voortijdige schoolverlaters. In een recent onderzoek naar voortijdig schoolverlaten, dat wil binnen het Nederlandse beleid zeggen zonder startkwalificatie<sup>1</sup>



Figuur 4.1 Schoolverlaten binnen 5 jaar voortgezet onderwijs zonder startkwalificatie, naar geslacht, etnische herkomst en onderwijstype

Bron: Dekkers, 1997

voor de arbeidsmarkt, bleek dat jongens vaker voortijdig uitstromen dan meisjes (zie fig. 4.1).

De grotere voortijdige uitstroom uit het onderwijs geldt voor jongens van Nederlandse herkomst, maar nog veel sterker voor jongens van allochtone herkomst. Turkse en met name Marokkaanse jongens verlaten in grote aantallen voortijdig het voortgezet onderwijs. Ook allochtone meisjes stromen vaker uit dan autochtone meisjes, maar minder vaak dan hun broers. Deze gegevens duiden dus op een gunstiger situatie voor meisjes dan voor jongens. Het mag duidelijk zijn dat deze voortijdige uitstroom uit het onderwijs van met name allochtone jongens repercussies heeft voor hun maatschappelijke situatie. De kansen op de arbeidsmarkt voor deze groep zijn gering en een verhoudingsgewijs groot aantal van deze jongeren valt tussen de wal en het schip. In deze zin is er dus zeker sprake van een 'boys problem', een probleem dat de aandacht verdient van beleidmakers en de onderwijspraktijk. Het gaat echter te ver via deze problematiek af te dingen op de achterstand in onderwijspositie van meisjes. Belangrijk is namelijk dat het hier gaat om de onderkant en slechts een klein gedeelte van de schoolpopulatie. Voor degenen die in het onderwijs blijven – en dat is een grote meerderheid – geldt de bovenomschreven situatie, in grote lijnen ook voor allochtone meisjes.

#### 4 Allochtone meisjes

Allochtone leerlingen vertonen dezelfde sekseverschillen in het onderwijs als autochtone leerlingen. Dat betekent dat ook voor allochtone meisjes geldt dat zij meer dan jongens naar het algemeen vormend voortgezet onderwijs gaan dan naar het beroepsonderwijs. Verder kiezen ook zij voor minder kansrijke vakkenpakketten en beroepsopleidingssectoren. Toch zouden deze opleidingen aan hen goed besteed zijn. Dat laatste beeld ontstaat uit een aantal resultaten van onderzoek naar het toekomstperspectief van jongens en meisjes. Allochtone meisjes blijken een minder traditioneel toekomstperspectief te hebben dan autochtone meisjes; zij plannen bijvoorbeeld vaker om later een gezin te combineren met een full-time baan (35 procent van de allochtone en 8 procent van de autochtone meisjes, Meijers, 1995). Daarnaast is de aard en de sector van het gewenste beroep minder geslachtsspecifiek (zie tabel 4.3).

**Tabel 4.3**  
*Geslachtspecifiteit van de huidige beroepswens bij autochtone en allochtone jongeren (%)*

	Autochtonen		Allochtonen	
	Jongen	Meisje	Jongen	Meisje
Uitgesproken neutraal	15	27	28	46
Niet geslachtspecifiek	6	12	2	14
Wel geslachtspecifiek	67	53	70	39
Geen beroepswens	12	8	-	-

Bron: Meijers, 1995



De wens van veel allochtone meisjes toe te treden tot minder sekse-specifieke sectoren van de arbeidsmarkt staat in contrast met hun daadwerkelijke prestaties en keuzen in het voortgezet onderwijs. Een uitdrukking daarvan vormt de zogenaamde studieperspectiefscore; deze score representeert het aantal doorstroommogelijkheden vanuit een bepaalde onderwijspositie. Het is een functie van het leerjaar waarin de leerling zich bevindt, het schooltype, het vakkenpakket en het niveau van de gevolgde vakken. In het onderzoek van Hofman, waaraan tabel 4.4 is ontleend, gaat het om doorstroommogelijkheden van leerlingen in het LBO, MAVO en HAVO naar de diverse studierichtingen in het MBO en HBO. In de tabel is het studieperspectief geoperationaliseerd als standaardafwijking van het schooltypegemiddelde (Hofman, 1993).

**Tabel 4.4**  
*Studieperspectiefscore in de tweede fase van het voortgezet onderwijs, naar etniciteit en sekse, 1992*

	meisjes	jongens	verschil meisjes-jongens
Turken	-.21	-.06	-.15
Marokkanen	-.28	.00	-.28
Surinamers/Antillianen	-.28	-.17	-.11
Nederlanders	-.10	.23	-.33
verschil met Nederlanders:			
Turken	.11	.29	
Marokkanen	.18	.23	
Surinamers/Antillianen	.18	.40	

Bron: Hofman, 1993

Allochtone meisjes hebben blijkens tabel 4.4 veel minder doorstroommogelijkheden dan Nederlandse meisjes en dan jongens (ook allochtone jongens). Dit is vooral te wijten aan de sectoren waarin zij zitten en de vakken die zij volgen. In combinatie met hun minder traditionele toekomstwensen lijkt deze groep bij uitstek een dankbare doelgroep voor de bevordering van roldoorbrekend onderwijs, in de zin van een zodanig aanbod van onderwijs dat niet voortijdig keuzemogelijkheden voor (niet-traditionele) vervolgopleidingen en beroepen worden afgesneden.

## 5 Maatschappelijke consequenties

We begonnen deze bijdrage met een verwijzing naar de trend om de positie van meisjes en vrouwen te beschrijven als een bevoorrechte. De onderwijsachterstand van meisjes zou zijn ingelopen en ook op de arbeidsmarkt zou er een 'onderklasse' van jongens zijn ontstaan. We hebben laten zien dat er wat de onderwijspositie van meisjes betreft nog niet echt sprake is van gelijkwaardig onderwijs. Het 'boys problem' is erkend, maar tegelijk beschreven als geldend voor de uiterste onderkant van de leerlingpopulatie en niet te generaliseren naar de hele leerlingpopulatie. Daarvoor geldt dat er sprake is van sekseverschillen in het nadeel van meisjes.

Deze sekseverschillen hebben repercussies voor de maatschappelijke positie van jongens en meisjes. Segregatie in het onderwijs biedt, zoals we zagen, een ander(e) studieperspectief(score) en dat heeft weer gevolgen voor kansen op de arbeidsmarkt.

Internationaal bestaat hetzelfde beeld. Er is sprake van een grote toename van de arbeidsdeelname van vrouwen, met name onder de 45 jaar. Van de vrouwen met kinderen onder de vier jaar werkt bijvoorbeeld in Nederland 40 procent. Echter, in alle landen is de segregatie op de arbeidsmarkt nog groter dan in het onderwijs en werken vrouwen grotendeels slechts in een paar beroepssectoren (in Nederland is meer dan twee derde van de vrouwen werkzaam in twee van de zeven bedrijfstakken). Daarnaast is een internationaal verschijnsel dat de mannen full-time werken en vrouwen in deeltijd (in Nederland werkt 60 procent van de vrouwen en 16 procent van de mannen in deeltijd). In veel landen is er niet zozeer sprake van een tweeverdienersmodel, maar van een anderhalverdienersmodel. De mate waarin de segregatie voorkomt, verschilt niet veel voor de meeste Westerse landen. De tijdsdeelname aan de arbeidsmarkt vertoont echter internationaal wel verschillen. Deze verschillen hebben hun uitwerking op de mate waarin in de verschillende landen door vrou-

**Tabel 4.5**  
*Sociaal-economische positie van vrouwen ten opzichte van mannen*

HDI	GDI
1. Canada	1. Zweden
2. VS	2. Finland
3. Japan	3. Noorwegen
4. Nederland	4. Denemarken
5. Finland	5. VS
6. IJsland	6. Australië
7. Noorwegen	7. Frankrijk
8. Frankrijk	8. Japan
9. Spanje	9. Canada
10. Zweden	10. Oostenrijk
11. Australië	11. Barbados
12. België	12. Nieuw Zeeland
13. Zwitserland	13. Ver. Koninkrijk
14. Oostenrijk	14. Italië
15. Duitsland	15. Tsjechië
16. Denemarken	16. Slowakije
17. Nieuw Zeeland	17. Hong Kong
18. Ver. Koninkrijk	18. België
19. Ierland	19. Zwitserland
20. Italië	20. Nederland
21. Israël	21. Estland
22. Griekenland	22. Polen
23. Cyprus	23. Hongarije
24. Hong Kong	24. Letland
25. Barbados	25. Portugal

HDI = Human Development Index  
GDI = Gender-Related Development Index

Bron: Human Development Report, 1995

wen een bijdrage wordt geleverd aan de economische welvaart. We hebben het dan overigens over de directe economische bijdrage en niet over de onmiskenbare indirecte bijdragen die vrouwen leveren door zorgtaken te verrichten. Een uitdrukking van die verschillen per land is te vinden in de *Human Development Index*. Deze index is een uitdrukking van drie (welvaarts)componenten namelijk levensverwachting, onderwijs en inkomensontwikkeling. Voor de *Gender Related Development Index* is gecorrigeerd naar sekseverschillen (zie tabel 4.5).

Dat de landen grote verschillen vertonen in de bijdrage die vrouwen leveren aan de nationale welvaart is onder andere af te leiden uit de positie van Nederland op de beide indexen; en bijvoorbeeld Duitsland komt op de Gender Index niet eens voor. In deze landen leveren vrouwen dus een relatief kleine bijdrage aan de economische welvaart. Omgekeerd is in de Scandinavische landen de bijdrage van vrouwen relatief groot, en in de Verenigde Staten zijn de sekseverschillen veel kleiner.

Er zijn vele verklaringen voor deze verschillen in de positie van vrouwen in de diverse landen denkbaar, ook buiten het onderwijs, zoals het al dan niet traditionele karakter van een samenleving en de wijze waarop in relatie daarmee de randvoorwaarden voor deelname aan de arbeidsmarkt zijn vormgegeven (gelijke beloning, kinderopvang, zorgverlof). Met name een meer gelijke verdeling van zorgtaken lijkt van invloed op de arbeidsdeelname van vrouwen. Deze samenhang blijkt onder andere uit tabel 4.6, waarin – behalve de geringe verschillen tussen 1980 en 1990 – de relatie tussen part- en full-time werken van de vrouw en het uitvoeren van zorgtaken door de man wordt weergegeven.

Tabel 4.6

*Aantal uren per week besteed aan huishoudelijke en gezinstaken van (gehuwd) samenwonende vrouwen en mannen van 20-64 jaar naar uren betaalde arbeid per week van de vrouw*

	vrouwen			mannen		
	1980	1985	1990	1980	1985	1990
Vrouw heeft geen betaald werk	47,0	47,9	44,5	14,8	16,5	15,8
Vrouw werkt minder dan 10 uur	43,7	44,7	41,2	12,3	14,0	13,3
Vrouw werkt 10-29 uur per week	36,1	37,0	33,6	14,2	15,9	15,3
Vrouw werkt meer dan 30 uur per week	21,0	21,9	18,5	16,1	17,8	17,1

Bron: SCP, 1993

Het grote verschil zit in het (bijna) full-time of part-time werken van de vrouw. Als vrouwen full-time werken, besteden ze bijna evenveel tijd aan het huishouden als hun partners. Werken ze echter part-time, dan gaat dit gepaard met veel meer zorgtaken; hun partners besteden aanzienlijk min-

der tijd aan het huishouden. De causale richting van deze relatie is echter onduidelijk. Kan een vrouw weinig werken omdat haar partner geen zorgtaken uitvoert, of wordt de verdeling vanzelf gelijkwaardiger als beide partners evenveel werken? Ideologische verklaringen liggen op de loer. Dat laat onverlet dat als economische zelfstandigheid van vrouwen op de beleidsagenda staat, de pendant, zorgzelfstandigheid van mannen, op diezelfde agenda hoort.

## 6 Beleids- en praktijkinterventies

Het meer genuanceerde beeld van de onderwijspositie, en als gevolg daarvan de maatschappelijke positie, van meisjes en vrouwen heeft zowel voor het beleid als voor onderzoek consequenties. Zowel in de voorwaarden-scheppende sfeer (onderwijsbeleid) als schoolintern is en wordt nog steeds gepoogd de achterstand/segregatie in het onderwijs te doorbreken. Anderzijds wordt in onderzoek gezocht naar (beïnvloedbare) factoren die de verschillen verklaren.

We gaan in deze paragraaf in op het overheidsbeleid en op schoolinterne maatregelen, en nemen daarbij Nederland als case. De ontwikkelingen in dit land lopen echter parallel aan die in vele andere Westerse landen en zijn mutatis mutandis meer algemeen geldend. Voor een overzicht van de Noordwest-Europese landen verwijzen we naar Dekkers (1994). Voor een vergelijking van bijvoorbeeld Groot Brittannië met Nederland naar Wilson en Dekkers (1997).

Zoals eerder gezegd is het landelijke emancipatiebeleid vanaf het begin voor een groot deel gericht geweest op de herverdeling van maatschappelijke posities, meestal ingevuld als economische zelfstandigheid van vrouwen. De laatste jaren is de aandacht verruimd naar herverdeling van betaalde én onbetaalde arbeid, dus ook aandacht voor de rol van mannen in zorgtaken. Het onderwijs-emancipatiebeleid had als afgeleide van deze hoofddoelstelling veel aandacht voor deelname door meisjes aan exacte en technische vakken en opleidingen (desegregatie), in mindere mate voor zorgzelfstandigheid van jongens. Andere speerpunten van het beleid waren en zijn de positie van allochtone meisjes en de bekleding van managementfuncties in het onderwijs door vrouwen, onder andere als voorbeeldfunctie voor meisjes.

We beschrijven kort de belangrijkste beleidsinitiatieven en maatregelen in de verschillende onderwijstypen.

### 6.1 AVO/VWO

De allereerste pogingen om sekseroldoorbreking te bewerkstelligen vonden plaats in het basisonderwijs. Door enthousiaste individuele leerkrachten werden, soms gesubsidieerd door de overheid, pogingen ondernomen om de resultaten van de eerste onderzoeken naar sekseverschillen (onder andere Maccoby & Jacklin, 1974) in het onderwijs te verdisconteren. De leerkrachten stonden echter vaak alleen en ze hadden weinig aankno-

gingspunten uit onderzoek voor de concrete onderwijssituatie. Ook in het voortgezet onderwijs trachtte men aanvankelijk door de overheid gesubsidieerde projecten uit te voeren. Deze projecten hadden tot doel de bewustwording van de positie van vrouwen te vergroten en een attitudeverandering teweeg te brengen. De projecten moesten een uitstraling hebben naar alle leerkrachten en leerlingen. Deze zo algemeen geformuleerde projecten hebben weinig effect gehad op deelname en keuzepatronen van meisjes. Ze hebben daarentegen erg veel tegenstand van meer traditionele leerkrachten ervaren.

Vervolgens trad vanaf midden jaren '80 een tweede fase in het onderwijsmancipatiebeleid in. In het kader van een beleid gericht op de economische zelfstandigheid van vrouwen en uitgaande van de behoefte aan arbeidskrachten voor technische beroepen, was het streven meisjes exact en technisch te laten kiezen. Via een uitgebreide overheids campagne werden meisjes, leerkrachten en ouders voorgelicht via scholen en via de media (onder andere televisiespotjes). Deze campagnes ondervonden nog meer kritiek dan de eerdere maatregelen. Men vond de beleidskeuze te eenzijdig, leraren wiskunde waren bang voor 'zwakke' meisjes in hun klassen, en leraren geschiedenis vreesden terugloop van de belangstelling voor hun vak. We hebben eerder in deze bijdrage gezien dat die angst grotendeels ongegrond is gebleken, omdat weinig verandering is opgetreden in vakkenkeuzen.

Na deze als eenzijdig bekritiseerde campagne is de overheid een meer neutrale gestart, waarin de nadruk lag op economische zelfstandigheid van vrouwen, waarop meisjes zich in het onderwijs moeten voorbereiden door goed en kansrijk onderwijs te volgen. Projecten om deelname aan exacte vakken te bevorderen hadden nog wel een hoge prioriteit, maar waren niet meer alleenzalmakend.

In het onderwijs volgde men het overheidsbeleid door te experimenteren met minder seksebias in methoden, materialen en onderwerpen, met groepeeringsvormen (bijvoorbeeld aparte groepen jongens en meisjes voor wiskunde-onderwijs) en met roldoorbrekende/niet-traditionele keuzebegeleiding. Vastgesteld moet worden dat in dezelfde periode de verticale verschillen tussen jongens en meisjes weliswaar bijna verdwenen, maar dat de segregatie, waarop het meer concrete beleid en de maatregelen waren gericht, onverminderd voortbestaat.

## 6.2 LBO/MBO

Het lager en middelbaar beroepsonderwijs kent een veel directere aansluiting op de arbeidsmarkt. Het emancipatiebeleid voor deze onderwijstypen was en is erop gericht de belangstelling van meisjes voor techniek te bevorderen. Een van de manieren om dat te bewerkstelligen was de invoering van het vak techniek in de Basisvorming, de eerste fase van het voortgezet onderwijs. De toevoeging van het thema zorgzelfstandigheid van jongens, naast economische zelfstandigheid van meisjes, had tot gevolg dat ook het vak verzorging werd opgenomen in het curriculum. Door voorlichting

over technisch onderwijs werd getracht de instroom van meisjes in deze sectoren te bevorderen en in de begeleidings sfeer werden maatregelen getroffen om de doorstroom en succesvolle uitstroom te vergroten. Met name in het lager en middelbaar beroepsonderwijs zijn veel allochtone meisjes te vinden. Tot nu toe zijn er geen initiatieven ontplooid om juist hen voor de niet-traditionele sectoren te interesseren, alhoewel duidelijk is geworden dat zij een reële doelgroep vormen. De initiatieven in het beroepsonderwijs zijn veelal begeleid door landelijke of projectorganisaties die speciaal voor dit doel in het leven zijn geroepen.

### 6.3 Hoger Onderwijs; HBO/WO

Ook de bevordering van de deelname van meisjes aan technische hogere beroepsopleidingen en universitaire studies is onderdeel van het emancipatiebeleid. Een belangrijk initiatief in deze vormen de jaarlijks terugkerende voorlichtings- en informatieweekenden. Deze dagen worden georganiseerd door de universiteiten/hogescholen en beogen leerlingen uit de voorlaatste klassen van het VWO te informeren over en te enthousiasmeren voor een technische studie.

Onderzoek naar de effecten van deze voorlichting heeft uitgewezen dat de studenten weliswaar de dagen positief beoordelen, maar dat er geen kwantitatief effect is opgetreden. Nog steeds zijn de aantallen meisjes die een technische universitaire studie volgen zeer laag. De deelname aan studierichtingen waarvoor wel een voortgezet onderwijs diploma met een aantal exacte vakken noodzakelijk is, maar die meer maatschappelijk dan technisch zijn, zoals bijvoorbeeld geneeskunde, is wel sterk toegenomen. Het onderzoek wijst ook uit dat er aan het eind van het voortgezet onderwijs ook nauwelijks sprake is van een reserve aan meisjes met een sterk exact pakket; degenen die de potentie hebben (in de vorm van passende eindexamenresultaten) hebben in gelijke mate voor technische richtingen gekozen als jongens.

### 6.4 Apart onderwijs

In veel landen is door overheid en onderwijspraktijk aandacht besteed aan de situatie van meisjes in het onderwijs respectievelijk op de arbeidsmarkt, zij het dat er een verschil is tussen landen waar sprake is van een nationaal curriculum, zoals bijvoorbeeld Groot-Brittannië, en landen waar 'vrijheid van onderwijs' betekent dat scholen zelf hun curriculum mogen invullen (Nederland). In het laatste geval wordt op vele manieren uitgeprobeerd wat misschien zou kunnen helpen, door een enkele leerkracht of een enkele school.

Naast potentieel roldoorbrekende methoden en materialen is ook uitgeprobeerd of andere groeperingsvormen leerresultaten en keuzen van meisjes voor exacte en technische vakken konden vergroten. Een voorbeeld daarvan is de discussie over apart onderwijs voor meisjes, hetzij in aparte scholen (Engeland, Verenigde Staten), hetzij in aparte groepen

voor delen van het onderwijs, in landen waar apart onderwijs juist bij de wet verboden is. In een sessie over positieve actie op het AERA-congres van 1996 in New York (AERA, 1996) werd door een aantal gerenommeerde internationale 'gender'onderzoeksters geconcludeerd dat er geen eenduidige bevindingen uit onderzoek zijn af te leiden, vooral omdat er geen sprake is van onderzoek waarin goed wordt gecontroleerd voor mogelijke intermediaire variabelen. Als bijvoorbeeld aparte scholen voor meisjes in Engeland goede resultaten laten zien, kan dit resultaat veroorzaakt worden doordat vooral meisjes uit hogere milieus naar die scholen gaan. Er is nauwelijks onderzoek waarin wordt gecontroleerd voor dit soort inputvariabelen. Het voorlopig standpunt dat in de discussie werd ingenomen, lijkt onontkoombaar: apart onderwijs moet geen algemeen beleid zijn, wel kan het eventueel effectief zijn om compensatorisch onderwijs te geven in aparte meisjes- en jongensgroepen. In het oog moet worden gehouden dat apart nooit gelijk is; een comfortabel gevoel kan, zeker tijdelijk, het leren stimuleren, maar in grote lijnen is een uitdagende leeromgeving een betere voorbereiding op de maatschappelijke realiteit dan een gelijkgestemde.

We maakten een kort uitstapje naar dit onderwerp omdat er veel discussie over is en omdat het de overgang biedt naar het laatste gedeelte van deze bijdrage: het is illustratief voor de vraag naar de effectiviteit van dergelijke maatregelen waarvoor het bewijs geleverd moet worden door onderzoek.

## 7 Onderzoek

De afgelopen 25 jaar is veel sociaal-wetenschappelijk onderzoek uitgevoerd waarin gezocht is naar de determinanten van sekseverschillen in het onderwijs. Al in 1974 verscheen de studie van Maccoby en Jacklin, waarin zij een overzicht gaven van de resultaten van psychologisch onderzoek naar de verschillen tussen jongens en meisjes die van invloed zouden kunnen zijn op verschillen in onderwijsprestaties. Veel, ook onderwijskundig en sociologisch, onderzoek volgde, waarvan ook weer veel samenvattingen en overzichten zijn verschenen. We verwijzen voor de inhoudelijke resultaten en literatuur naar de betreffende reviews (Hyde, 1990; Oakes, 1990; Dekkers, 1990; Walberg, 1991; Hanna, 1994; Keeves & Kotte, 1994; Davis, e.a., 1996), en gaan in deze paragraaf in op de noodzakelijke samenhang en conceptuele helderheid in het tot nu toe veelal univariate en monodisciplinaire onderzoek.

Het meer psychologisch georiënteerde onderzoek betrof in de beginjaren vooral intrinsieke psychologische eigenschappen (aptitudes) zoals agressie, ruimtelijk inzicht etc. Na de vaststelling dat de verschillen eerder in aangeleerde dan in aangeboren eigenschappen moesten worden gezocht (Stockard & Johnson, 1980; Eccles, 1986) werd het focus verplaatst naar leerpsychologische en psycho-sociale factoren. Leerpsychologische factoren die zijn onderzocht betreffen met name attributie van succes en falen (zelfvertrouwen), leerstijlen en leerstrategieën; daarnaast meer



intrinsieke leervermogens (intelligentie etc.), waarvan meer omstreden is in welke mate er sprake is van aangeboren zijn versus verworven of aangeleerd. Psycho-sociale factoren betreffen motivatie, aspiratie, interesse, waardering van vakken, verwachtingen, grotendeels verworven houdingen. Het gaat om factoren op *leerlingniveau* die niet aangeboren zijn, maar in meerdere of mindere mate aangeleerd, respectievelijk verworven in directe en indirecte opvoedingssituaties; dus om resultanten van het socialisatieproces, waarvan wordt vastgesteld dat het seksetypisch werkt. In dit kader is, vooral in sociologisch onderzoek, ook de *gezinsachtergrond* van de leerlingen, met name uitgedrukt in opleidingsniveau respectievelijk sociaal-economische status van de ouders en in etnische herkomst, steeds vaker onderdeel van 'gender'onderzoek. Steeds meer worden sekseverschillen bestudeerd in relatie tot sociaal-economische en sociaal-culturele herkomstkenmerken. Voorbeelden hiervan zijn onderzoek naar allochtone meisjes en naar jongens uit de lagere sociaal-economische milieus ('the boys problem').

Meer direct samenhangend met vragen uit de onderwijspraktijk zijn variabelen binnen de *schoolcontext* onderwerp van onderzoek geweest. De organisatie van het onderwijsleerproces, met name de invloed van verschillende groeperingsvormen (bijvoorbeeld apart onderwijs), de geschiktheid van methoden en materialen, waaronder de invloed van technologische ontwikkelingen (bijvoorbeeld computergebruik), de interactie tussen leerkracht en leerling en de wijze van beoordelen/evalueren van leerresultaten zijn, naast het moeilijk te meten 'pedagogisch klimaat' de belangrijkste onderzochte factoren uit de directe schoolcontext.

Historische ontwikkelingen en internationale verschillen, zoals ook hiervoor besproken, geven aan dat ook de *maatschappelijke* context van het onderwijs van invloed kan zijn op sekseverschillen in bereikt onderwijs en de maatschappelijke consequenties daarvan. De economische toestand in een land, de situatie op de arbeidsmarkt, het karakter van de samenleving, en binnen een samenleving subculturele verschillen, kunnen mede verschillen tussen jongens en meisjes verklaren. Deze factoren bepalen de binnen een bepaalde maatschappij geldende randvoorwaarden voor gelijke kansen, zoals bijvoorbeeld kinderopvang, gelijke beloning, ruimte op de arbeidsmarkt, discriminatie etc.

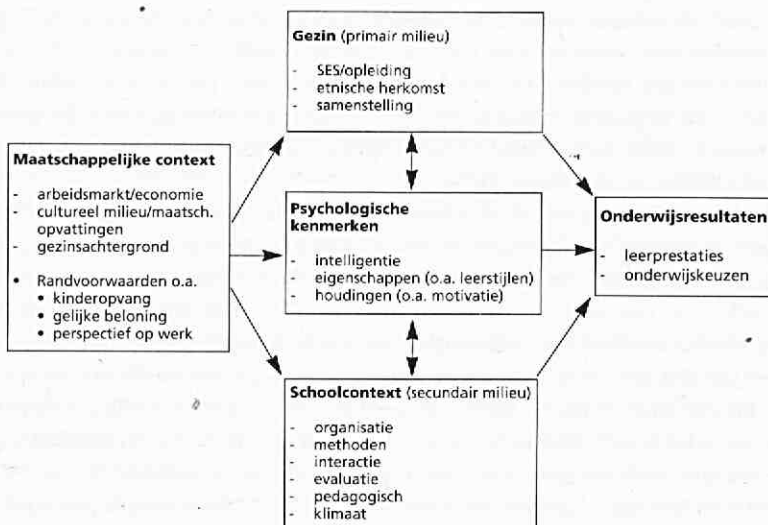
Al het onderzoek op de hierboven genoemde terreinen beoogt verklaringen te bieden voor sekseverschillen in het onderwijs. Er is echter nog weinig conceptuele duidelijkheid over de determinanten van deze sekseverschillen. Dat blijkt in de eerste plaats uit het feit dat het onderzoek vaak slechts een enkele verklarende variabele betreft, terwijl het voor de hand ligt dat juist een samenspel van factoren leidt tot uiteindelijke seksespecifieke onderwijsresultaten. Daarnaast zijn, zoals we eerder beschreven, de sekseverschillen in hoge mate domeinspecifiek, ze verschillen per vak en per opleidingssector. Wat bijvoorbeeld voorspellend is voor de keuze van het vak wiskunde (het vak leuk en interessant vinden, en nodig voor een gewenste vervolgopleiding), kan dat ook zijn voor het vak Frans, maar dat geldt in het ene geval meer voor jongens, in het andere meer

voor meisjes (Dekkers, 1996). Ook de wijze van omgaan met verklarende en afhankelijke variabelen is vaak verwarrend. Soms houdt onderzoek op bij de vraag: 'zijn er attributieve verschillen tussen jongens en meisjes', en wordt een mogelijke relatie met bijvoorbeeld prestaties op wiskundetoetsen of keuze voor wiskunde niet geëxpliciteerd. Of men doet onderzoek naar apart onderwijs voor meisjes, zonder expliciete hypothesen over verwachte relaties en effecten (schoolbeleving?, prestaties op welk vak?), en vooral zonder controle voor mogelijke intermediaire variabelen.

Het mag duidelijk zijn dat wij pleiten voor meer (conceptueel) samenhangend onderzoek naar sekseverschillen in het onderwijs, een bij uitstek interdisciplinair onderwerp van onderzoek. Dat betekent dat onderzoekers, ook vanuit de mono-disciplines, zich in ieder geval bewust zijn van de plaats van hun onderzoek in het geheel van factoren die samenhangen met sekse-ongelijkheid. Pogingen om te komen tot een samenhangend conceptueel model ter verklaring van sekseverschillen in onderwijskeuzen en prestaties zijn eerder ondernomen door Eccles et al. (o.a. Eccles, 1986). Dit model was gebaseerd op de socialisatiegedachte: prestaties en keuzen zijn een resultante van socialisatie en internalisatie. Het model, en de studies die in het kader van het model zijn uitgevoerd, betroffen vooral (sociaal)psychologische variabelen (ingeschat nut, waarde en verwachtingen), waarbij ruimte was voor eerdere (onderwijs)ervaringen en prestaties. Minder ruimte bood het model voor onderwijskundige (context) variabelen (schooleffectiveness) en voor (sociologische) factoren uit de maatschappelijke context van het onderwijs, zoals in deze bijdrage beschreven.

\* Ook van toepassing op etnische herkomst en SES verschillen (mutatis mutandis)

We presenteren daarom hier een globaal, maar meer omvattend onderwijskundig, interdisciplinair kader, waarbinnen al het eerder besproken onderzoek kan worden geplaatst. Het kader omvat de verschillende soor-



Figuur 4.2 Onderwijskundig kader voor sekseverschillen\* in onderwijskeuzen en -prestaties

ten variabelen, uit verschillende mono-disciplines, die in onderlinge samenhang seksespecifieke onderwijsresultaten (keuzen, prestaties) kunnen verklaren. Het mag duidelijk zijn dat de afhankelijke variabele gespecificeerd moet worden naar vakken, leerdomeinen, opleidingssectoren etc., omdat daarin sekseverschillen zich manifesteren.

Het in figuur 4.2 gepresenteerde conceptuele kader heeft tot doel een aanzet te zijn tot discussie over een meer samenhangende bestudering van het verschijnsel sekseverschillen in het onderwijs. Als het lukt op deze wijze de relaties beter in beeld te brengen, kunnen zowel het onderwijsbeleid als de onderwijspraktijk betere en meer realistische handvatten ontleenen aan onderzoek.

### Tot slot

De enorme inhaalslag van meisjes in het onderwijs in de laatste decennia staat niet garant voor volledige sociale integratie, in de zin van gelijkwaardige deelname aan arbeid en zorg.

In deze bijdrage hebben we aangetoond dat er nog grote sekseverschillen bestaan in behaalde eindposities in het onderwijs, ondanks het feit dat in de meeste Westerse landen meisjes even lang en op even hoog niveau onderwijs volgen als jongens. De segregatie in het onderwijs bestaat bijna onverminderd en op grote schaal voort; jongens volgen meer technisch en exact onderwijs en meisjes meer maatschappelijke en talige richtingen. Deze seksetypische invulling van het genoten onderwijs is niet een vrijblijvende keuze, maar heeft belangrijke gevolgen. Door de keuzen die meisjes maken sluiten ze voor zichzelf vele mogelijkheden voor vervolgopleidingen en toekomstig werk af. Ook allochtone meisjes doen dat, terwijl zij toch een minder traditionele houding lijken te hebben tegenover werk en gezin dan autochtone meisjes. Overigens is alleen helemaal aan de onderkant van de schoolpopulatie, met name voor dropouts, de situatie van jongens slechter.

Op de arbeidsmarkt treedt de segregatie in nog sterkere mate op. Het verrichten van werk in verschillende sectoren van de arbeidsmarkt gaat gepaard met een zeer ongelijke deelname aan de arbeidsmarkt door mannen en vrouwen; zowel de omvang van de werktijd als de positie die vrouwen innemen zijn minder dan die van mannen. Dit verschijnsel is internationaal, maar de mate waarin verschilt wel per land. We zagen aan de Gender Related Development Index dat de bijdrage van vrouwen aan de sociaal-economische positie van een land zeer uiteen kan lopen. Dit wijst op de invloed van de maatschappelijke context van het onderwijs op seksespecifieke onderwijs- en arbeidspatronen.

Naast de maatschappelijke context, die vooral internationale verschillen verklaart, maar daardoor ook aanknopingspunten voor beleid biedt, liggen interventies in de schoolpraktijk meer direct voor de hand. Zowel overheidsbeleid als maatregelen in de schoolcontext zijn besproken. Duidelijk werd dat in het onderwijs vele pogingen zijn ondernomen om de positie van meisjes te verbeteren, maar dat er grote behoefte aan kennis is

over 'wat helpt'. Die kennis betreft dan niet alleen schoolfactoren (groeperingsvormen, methoden, interactie, beoordeling, klimaat), maar ook meer of minder beïnvloedbare kenmerken van leerlingen (leerstijlen, motivatie etc.) en de milieus waarin zij worden opgevoed.

Deze bijdrage sluit af met een pleidooi voor een conceptueel kader voor onderzoek naar sekseverschillen in het onderwijs, waarin de genoemde vier verklaringsvelden zijn opgenomen en waarin het interdisciplinaire karakter van het onderwerp tot uiting komt. Ook mono-disciplinair onderwijskundig onderzoek kan worden geplaatst binnen dit conceptuele kader.

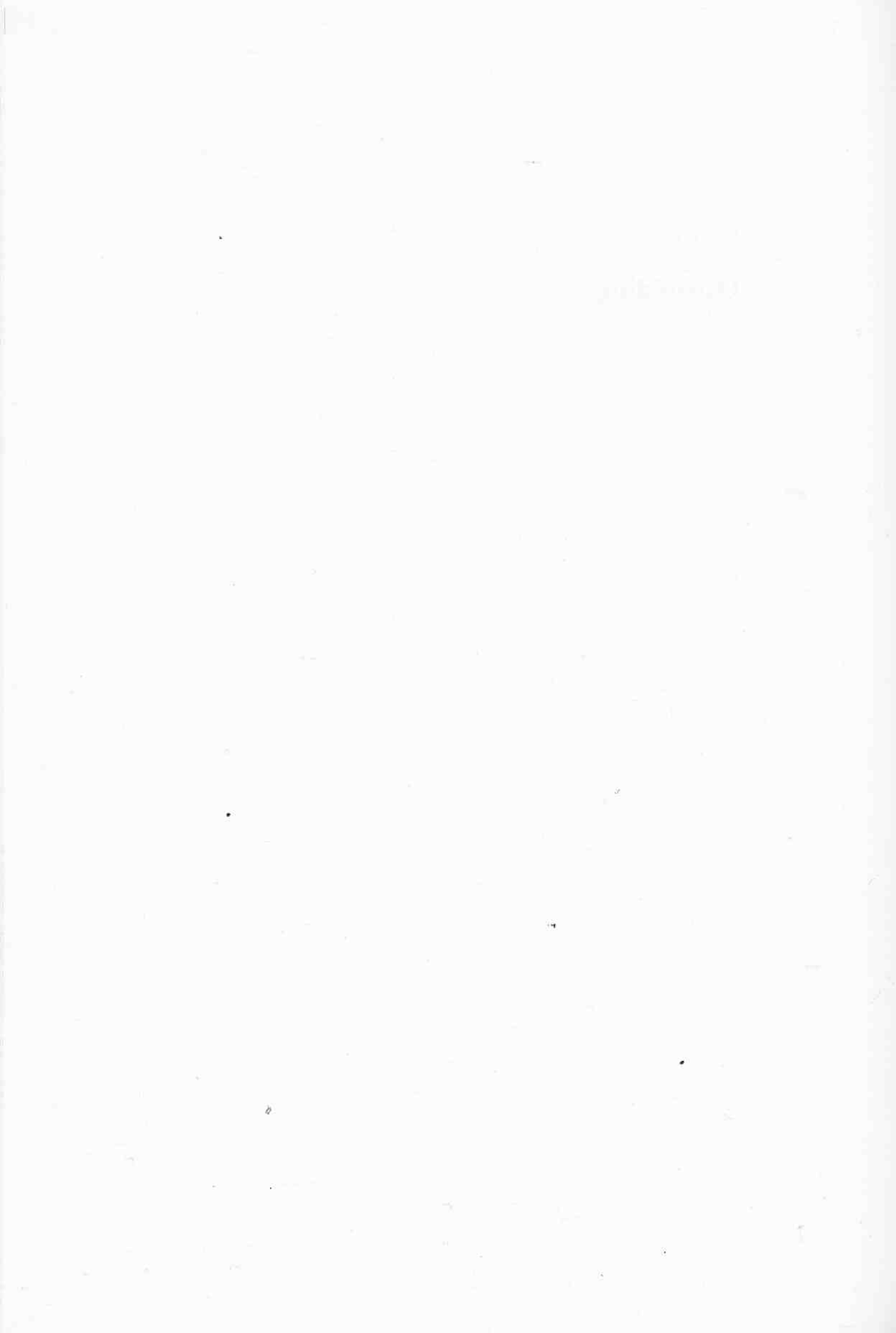
## Noot

- 1 Startkwalificatie staat gelijk aan minimaal een beroepsopleiding op eindniveau primair Leerlingwezen of KORT-MBO, twee MBO-jaren voltooid, of een HAVO- of VWO-diploma behaald. Een LBO- of MAVO-diploma wordt niet als startkwalificatie beschouwd.

## Literatuur

- AERA (1996). *Wilystine Goodsell Award Winners' Views on Affirmative Action in the 1990's: What works*. Chicago: Teach'em.
- CBS (1996). *Onderwijsstatistieken*. Heerlen: CBS.
- Davis, C.S., (1996). *The equity equation*. Fostering the advancement of women in the sciences, mathematics and engineering. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dekkers, H. (1990). *Seksespecifieke studiekeuzen in het wetenschappelijk onderwijs*. Academisch proefschrift. Nijmegen: ITS.
- Dekkers, H. (1994). Equal opportunities in education and the economic independence of women in North-West Europe. In G. Driessen & P. Jungbluth (Eds.), *Educational opportunities; tackling inequality through research*. (pp. 125-142). Münster: Waxmann.
- Dekkers, H. (1996). Determinants of gender related subject choice. A longitudinal study in secondary education. *Educational Research and Evaluation*, 2(2), 185-209.
- Dekkers, H., Driessen, G. (1997). Evaluation of educational priority policy with respect to early school leaving. *Studies in Educational Evaluation*.
- Eccles, J.S. (1986). *Gender roles and women's achievement*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.
- Hanna, G. (1994). Cross cultural differences in mathematics education. *International Journal of Educational Research*, 21, 417-426.
- Hofman, W. (1993). *Effectief onderwijs aan allochtone kinderen*. Delft: Eburon.
- Hollenshead, C.S. (1996). The graduate experience in the sciences and engineering: Rethinking a gendered institution. In Davis, C.S. e.a. *The equity equation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hyde, J.S., Fennema, E., & Lamon, S.J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107, 139-155.
- Johnson, S. (1996). The contribution of large-scale assessment programmes to research on gender differences. *Educational Research and Evaluation*, 2(1), 25-49.
- Keeves, J.P., & Kotte, D. (1994). Sex differences and educational outcomes. In I. Husen & T. Neville Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education 1994, Vol.2*, (pp. 5423-5433).

- Maccoby, E.E., & Jacklin, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Meijers, F.J.M., (1995). *Arbeidsidentiteit: Studie- en beroepskeuze in de post-industriële samenleving*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Oakes, J. (1990). Opportunities, achievement, and choice: Women and minority students in science and mathematics. *Review of Research in Education*, 16, 153-222.
- Sociaal Cultureel Planbureau (SCP) (1993). *Sociale atlas van de vrouw*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Smeets, E., & Dekkers, H. (1996). *Van vakkenkeuze naar eindexamen*. Ubbergen: Tandem Felix.
- Stockard, J., & Johnson, M.M. (1980). *Sex roles*. Sex inequality and sex role development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- UNDP (1995). *Human Development Report*. Oxford: Oxford University Press.
- Walberg, H.J. (1991). Improving school science in advanced and developing countries. *Review of Educational Research*, 61, 25-69.
- Wilson, M.S., & Dekkers, H. (1997). Equal opportunities initiatives: The UK and the Netherlands compared. In S. Erskine & M. Wilson (Eds.), *Gender issues in international education: Beyond policy and practice*. New York: Garland Publishing.



## HOOFDSTUK 5

# Gezin en Gezinsopvoeding: moreel fundament van de samenleving?

*J.R.M. Gerris<sup>1</sup>*

### 1 Inleiding

In deze bijdrage wil ik nagaan in hoeverre gezin en gezinsopvoeding moreel funderend kunnen zijn voor een samenleving.

Aan de hand van de onderzoeksliteratuur wordt allereerst nagegaan welke gezinsopvoedingsprocessen moreel funderend zijn op individueel niveau voor het persoonlijk functioneren van kinderen en jongeren. Op individueel niveau verwijzen we met de term moreel funderend naar een diversiteit van ontwikkelingsuitkomsten bij kind en jongeren die te maken hebben met consequenties voor het welzijn van anderen en van de jongere zelf. Hierbij denken we naast norminternalisatie, normbewustzijn, socio-morele autonomie, ook aan uitkomsten zoals gedragsproblemen, schoolprestaties, en persoonlijkheidsontwikkeling.

Op het niveau van een sociaal systeem van (bijvoorbeeld een gezin of een school) willen we nagaan welke systeemkenmerken samenhangen met gewenste dan wel ongewenste uitkomsten in de sociomorele sfeer. Op het maatschappelijk-politiek niveau tenslotte vragen we ons af welke argumenten en bevindingen er zijn voor een systematisch gezinsbeleid of jeugd-beleid op landelijk niveau. En in hoeverre zo'n beleid sociale integratie bevordert en daarmee een moreel funderende betekenis kan hebben voor een samenleving.

De achtergrond van bovenstaande probleemstelling bestaat uit een tweetal maatschappelijke processen die ik hier korthedshalve in een paar trefwoorden wil samenvatten. Allereerst zijn er de processen van individualisering, modernisering en secularisering, die we kunnen opvatten als een uiting van een diepgeworteld emancipatieproces. Na de verschillende maatschappelijke emancipatiegolven staan we nu voor de emancipatie van de primaire leefsfeer waarin volwassenen, jongvolwassenen en ook jongeren erkenning eisen voor de wijze waarop zij zelf hun leven inrichten zonder vooraf vastgelegde structuren of normen (Van den Akker, 1995).

Dezelfde burgers koesteren tegelijkertijd steeds hogere verwachtingen over de kwaliteit van primaire relaties en in het bijzonder van ouder-kind-relaties en partnerrelaties. Het tweede proces dat verbonden is met de eerstgenoemde processen betreft het verdwijnen van vanzelfsprekendheden en vaste patronen in de levensloop, en daarmee in de gezinscyclus en de gezinsopvoeding. De sociaal-economische en culturele omstandighe-



den zijn zo veranderd dat er nauwelijks meer sprake kan zijn van een vooraf voorspelbare levensloop van kind, school, opleiding voor beroep, werk, huwelijk, gezin en kinderen, pensioen etc. Scholing en opleiding zijn niet meer gebonden aan één levensfase, de kans dat kinderen een of meer wiselingen meemaken in hun gezinsrelaties is met stijgende echtscheidingscijfers toegenomen.

De voorlopige uitkomst van genoemde ontwikkelingen is dat er een fundamentele standaardisering heeft plaatsgevonden van zowel de individuele levensloop, als van samenlevingsrelaties. Een van de gevolgen van individualisering en standaardisering is dat ouders en jongeren veel meer dan voorheen aangesproken worden op hun eigen keuze, maar vooral ook en daar gaat het hier om, op hun eigen bekwaamheid en houding van zelfsturing. Zelfsturing en de daarmee samenhangende gerichtheid op lange termijndoelen en uitstel van onmiddellijke behoeftenbevrediging, evenwichtigheid en norminternalisatie zijn persoonlijke hulpbronnen waarover men heden ten dage moet beschikken om volwaardig aan de samenleving te kunnen participeren in termen van opleiding, inkomen en beroepsmogelijkheden. Een concreet voorbeeld: Voor een succesvolle participatie aan het voortgezet onderwijs moeten leerlingen over heel wat zelfsturing beschikken en dat eigenlijk meteen vanaf de brugklas. Het is vervolgens evident dat leerlingen aanzienlijke verschillen laten zien in deze zelfsturing. Waar het om gaat is dat de totstandkoming van deze vermogens van zelfsturing en van de daarmee samenhangende gedragsuitkomsten van goede schoolprestaties, sociale en morele competentie, normale sociale relaties met leeftijdgenoten, een zekere evenwichtigheid in de persoonlijkheidsontwikkeling, in hoge mate bepaald wordt door de mate waarin primaire relaties in opvoeding en gezin gekenmerkt worden door wederkerigheid, of beter nog door een wederkerigheidscultuur. Maar daarop kom ik later nog terug. Met wederkerige opvoedings- en gezinsrelaties bedoel ik iets anders dan wat men een onderhandelingshuishouden of onderhandelingscultuur noemt. De adolescente subcultuur van nu is anders dan die van generaties hiervoor; veel adolescenten groeien op in onderhandeling en discussie.

## 2 Gezinsopvoeding en ontwikkelingsuitkomsten bij kind en jongere

Met de cultuur van individualisering, en onderhandelingshuishouden is de relatie tussen jongeren en ouders veranderd in een soort vriendschapsrelatie, een relatie van gelijkwaardigheid en gelijkheid. Door deze stilzwijgende gelijkheidsimplicatie is de pedagogische inhoud verdwenen. Doordat in de opvoedingspraktijk van gezin en school de pedagogische inhoud vervangen is door de norm van gelijke onderhandelingspartners, ligt het voor de hand dat niemand zich meer op een natuurlijke wijze verantwoordelijk voelt.

Ouders kunnen doorschieten in het vroegtijdig loslaten van autonomie vragende jongeren. Jongeren kunnen doorschieten in hun individualisatie-losmaking bijvoorbeeld in hotelgedrag thuis, in het volledig zelf

inrichten van hun levenswijze (thuiskomen of niet, naar school gaan of niet, etc.), maar ze kunnen ook doorschieten in gedragsproblemen (agressie) en persoonlijkheidsproblemen (depressie).

Als jongeren doorgesloten zijn merken ouders dat je er met onderhandelen en argumenteren niet meer komt. Soms voelen ouders zich dan machteloos. Een voorbeeld uit de praktijk van het schoolmaatschappelijk werk (Groenen & Brouwers, 1997): 'De ouders van een veertienjarige jongen zijn gescheiden, hij woont bij zijn moeder en brengt regelmatig een weekend door bij zijn vader. Moeder belt in tranen op en zegt dat ze niets meer te vertellen heeft over haar zoon. Hij gaat zijn eigen gang, zij weet niet meer waar hij is. Hij rookt en blowt, ze is bang dat hij in het criminele circuit terechtkomt. Als hij geen zin heeft gaat hij niet meer naar school. Vaak vertelt hij dat niet eens'. Een tweede voorbeeld: Een leerlinge van 13 praat als iemand van 20. Ik ben eigenlijk gewoon al volwassen geworden zegt ze. Ze analyseert problemen, vertelt hoe ze zichzelf ziet, ze doorziet mensen en benadert docenten en medeleerlingen overassertyf. Docenten begrijpen haar niet. Ook bij medeleerlingen leidt dit tot botsingen. Ze voelt zich buitengesloten, eenzaam; ze wordt onzeker. Contact van het schoolmaatschappelijk werk met ouders leidt tot het inzicht dat thuis de gezamenlijke maaltijd gebruikt wordt als was het een verslagvergadering. Ieder gezinslid heeft weliswaar een gelijkwaardige positie, maar gevoelens worden niet getoond. Onzekerheid en verdriet komen niet ter sprake. De interventie van de schoolmaatschappelijk werkster is erop gericht om ouders te laten onderkennen dat ze in een patroon van eindeloos discussiëren en redeneren terecht zijn gekomen. Vervolgens probeert ze het gezin ertoe te brengen hun gevoelsreacties naar elkaar te tonen (Groenen & Brouwers, 1997).

Maar laten we het beeld wat systematischer maken met behulp van onderzoeksgegevens. In de opvoedingsliteratuur wordt stelselmatig een verband gevonden tussen gezinsopvoedingskarakteristieken en ontwikkelingsuitkomsten bij kind en jeugdige. Wanneer het gaat om de ontwikkeling van sociaal competent gedrag, de ontwikkeling van zelfvertrouwen en normbesef blijkt dat een combinatie van warme ondersteuning en controle in de vorm van sturing en uitleg van de kant van de ouders positief werkt (cf. Maccoby & Martin, 1983; Rollins & Thomas, 1979). Uit een longitudinale studie naar de invloed van verschillende ouderlijke opvoedingsstijlen van Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts en Dornbusch (1994) blijkt dat een autoritair opvoedingspatroon bestaande uit een combinatie van drie elementen: warmte en ondersteuning, democratische regels en normcontrole, een beroep doen op verantwoordelijkheid, rijpheid en autonomie van het kind, een positieve invloed heeft op schooloriëntatie, schoolprestaties en een negatieve werking op delinquentie bij adolescenten. Een autoritair opvoedingspatroon bestaande uit weinig ondersteuning en een overdosis aan restrictieve controle leverde beduidend lagere scores op schoolprestatie op evenals een verwaarlozend patroon, terwijl de scores op delinquentie juist hoger waren met name bij het verwaarlozende opvoedingspatroon. Ook als we naast schoolprestaties kijken naar persoonlijk-

heidsontwikkeling blijkt een autoritatieve opvoedingsstijl een goede garantie voor een geslaagde opvoeding (cf. Steinberg, Mounts, Lamborn & Dornbusch, 1991), alhoewel met name in de adolescentiefase de mate van betrokkenheid bij afwijkende leeftijdsgroepen een complicerende factor kan zijn (Steinberg, Dornbusch & Brown, 1992).

Maar laten we nog wat nauwkeuriger kijken en ons richten op een zeer belangrijke overgangsfase voor jongeren namelijk de overgang van basisschool naar voortgezet onderwijs. Een ecologische overgang in sociale setting en prestatiesetting die vaak samenvalt met het begin van de puberteit met de daarbij behorende veranderingen in zelfconcept en bewustwording van persoonlijke identiteit via een serie van onzekerheden en twijfels. Met name in deze kwetsbare leeftijdsgroep in de overgang naar een nieuwe aanpassing speelt de ouderlijke opvoedingsstijl een belangrijke rol. Bornstein et al. (1996) werkten in hun studie naar deze overgangsfase met vijf globale opvoedingscategorieën: 1) Support: warmte, goedkeuring, acceptatie; 2) Attentiveness: echt luisteren, aanmoedigen om over de eigen gevoelens en gedachten te praten; 3) Responsiveness: actief reageren op behoeften van de jongere; 4) Guidance: sturen, informatie geven over regels, grenzen, waarden en normen; en 5) Receptivity to emotions: openheid van ouders om kinderen hun emoties te laten uiten.

De opvoedingsstijl bestaande uit een combinatie van Support en Guidance bleek een positieve invloed te hebben op schoolprestaties, zelfconcept, populariteit onder leeftijdgenoten en een negatieve invloed op probleemgedrag. Deze invloed bleek zich zelfs uit te strekken over 2 jaar en daarmee de risico's van de overgangsfase tussen 10/11-jarige leeftijd en 12/13-jarige leeftijd aanzienlijk te verkleinen (Bornstein et al., 1996).

Uit onderzoek op het gebied van de ontwikkeling van delinquentie en deviant gedrag van jongeren blijkt dat de kwaliteit van de gezinsopvoeding een beslissende rol vervult, naast uiteraard persoonlijkheidskenmerken (cf. Sampson & Laub, 1993; Bahr, 1979). Een tekort aan persoonlijke investering van ouders in opvoedingssituaties, dat wil zeggen een teveel aan harde, onredelijke disciplineren en een tekort aan supervisie op het doen en laten van kind en jongere, en een tekort aan affectieve gehechtheid gaat samen met deviant gedrag. Bovendien blijkt een dergelijk opvoedingspatroon samen te gaan met de vorming van vriendschappen met deviant leeftijdsgenoten (cf. Patterson, De Baryshe & Ramsey, 1989). Volgens Tolan en McKernan-McKay (1996) komen ouderlijke managementvaardigheden en gezinskenmerken steeds weer terug als verklarende factoren voor antisociaal gedrag van jongeren. Bij de managementvaardigheden leggen deze auteurs ook weer het accent op gebrek aan supervisie (monitoring) en een harde, onredelijke disciplineren (cf. Loeber & Stouthamer-Loeber, 1987; Loeber & Dishion, 1983; Patterson, Reid & Dishion, 1992).

Uit het onderzoek van Smetana (1988, 1989, 1994) komt de suggestie naar voren dat deze verschillen tussen ouderlijke opvoedingssituaties wel eens te maken kunnen hebben met de wijze waarop adolescenten en ouders de grenzen van ouderlijke zeggenschap inschatten. Smetana (1994)

concludeert dat van vroege adolescentie naar late adolescentie jongeren en hun ouders het erover eens zijn dat ouders regulerende autoriteit hebben over morele zaken (bijvoorbeeld inbreuk op rechten en welzijn van een ander), conventies en normen zoals vloeken, tafelmanieren, beleefdheidsregels en eigen persoonlijke welzijnszaken zoals roken en alcohol-drugs-gebruik. Met toenemende leeftijd betwisten adolescenten de ouderlijke zeggenschap over persoonlijke zaken zoals keuze van vrije tijd, muziek en haarstijl. Smetana vond een nauwe samenhang tussen opvoedingsstijl van ouders en hun afgrenzing van ouderlijke autoriteit. Permissieve ouders blijken niet alleen meer zeggenschap toe te staan aan jongeren op persoonlijke en zogenaamd gemengde zaken zoals kamer en kleren opruimen, ooring dragen, ongewenste vriendschap; ook blijkt dat ze op morele en welzijnszaken en conventies meer autoriteit toeschrijven naar de jongere zelf. Smetana (1994) wijst erop dat het erop lijkt dat permissieve ouders jongeren meer autonomie geven dan ze aankunnen en daarmee tekort schieten in het doorgeven van maatschappelijk aangepaste normen en gedragsverwachtingen. Autoritaire ouders daarentegen vatten morele situaties evenals persoonlijke en gemengde aangelegenheden min of meer gelijk op als conventionele regels en normen; volgens Smetana (1994) lopen ze hiermee de kans hun kinderen te oversocialiseren en daarmee te weinig gelegenheid te bieden om autonomie en sociale competenties te ontwikkelen. Autoritatieve ouders daarentegen bleken een redelijk adequate grens te hanteren tussen de verschillende levensdomeinen. Deze ouders stonden jongeren autonomie toe over een beperkte range van persoonlijke zaken en niet over welzijn en de zogenaamde gemengde aangelegenheden. Autoritatieve ouders articuleerden steeds duidelijk de gevolgen voor het eigen welzijn en dat van anderen en maakten daarmee voor de jongeren de grenzen zichtbaar van hun persoonlijke autonomie (Smetana, 1994).

Niet alleen opvattingen over pedagogische verantwoordelijkheid en zeggenschap zijn van belang om ouderlijke opvoedingsgedragingen te begrijpen. Zoals bekend vertonen opvattingen en waardenoriëntaties weliswaar samenhang met opvoedingsgedrag, maar deze samenhangen zijn steeds matig tot laag. In onze zoektocht naar krachtige voorspellers voor ouderlijk opvoedingsgedrag hebben we naast sociaal-economische status en ouderlijke waardenoriëntaties van conformiteit en autonomie gekeken of pedagogisch perspectiefnemen een sterkere voorspeller is voor opvoedingsgedrag dan waardenoriëntaties. Gebruik makend van een sociaal-cognitieve maat voor ouderlijk perspectiefnemen konden Gerris, Deković en Janssens (1997) aantonen dat de bekende samenhang tussen sociaal milieu en opvoedingsgedragingen vooral gemedieerd werd door ouderlijk perspectiefnemen in plaats van ouderlijke waardenoriëntaties. Bovendien bleek dat ouders met hogere niveaus van perspectiefneembekwaamheid een duidelijker kindgerichte opvoedingsstijl hanteren. De samenhang was zeer sterk. Ouders die in staat en bereid zijn ruimte te bieden aan het perspectief van het kind dat wil zeggen aan zijn/haar gevoelens, gedachten, bedoelingen en opvattingen zullen ook in staat zijn ruimte te geven voor een eigen persoonlijkheidsontwikkeling van de adolescent.

Uit een longitudinale studie van Janssens (1997) naar de samenhang tussen agressie en opvoedingsgedrag blijkt dat de mate van agressief gedrag van adolescenten gemeten in 1995 sterk bepaald wordt door de mate van agressie van dezelfde kinderen in hun pre-adolescentie vijf jaar eerder gemeten in 1990. Er bleek niet alleen sprake van een grote continuïteit in agressief gedrag, maar ook in autoritair opvoedingsgedrag, dat wil zeggen autoritair opvoedingsgedrag in 1995 kan men in hoge mate voorspellen uit autoritair opvoedingsgedrag in 1990 (cf. De Veer, 1991). De meest opvallende bevinding is dat er een invloedsrelatie werd vastgesteld tussen autoritair opvoedingsgedrag van moeders in 1990 en agressief gedrag in 1995 en tussen agressief gedrag in 1990 en autoritair opvoedingsgedrag van moeders in 1995 (Janssens, 1997). Dit betekent dat er sprake is van een bidirectionele invloed tussen opvoedingsgedrag en agressief gedrag. Uit de studie van Janssens (1997) blijkt bovendien dat deze wederzijdse invloed tussen ouder en kind niet alleen geldt over een langere tijdsperiode van vijf jaar, maar ook in kleine tijdseenheden van seconden en minuten geldt in een sequentie van positieve en negatieve communicatie tussen ouder en kind. Bovendien bleek dat negatieve communicatiesequenties (een negatieve opmerking van het ene gezinslid wordt gevolgd door een negatieve opmerking van een ander gezinslid) significant vaker voorkomen in probleemgezinnen vergeleken met niet-probleemgezinnen (Janssens, 1997).

In het onderzoeksproject Gezinsopvoeding onder adolescente kinderen (cf. Gerris, Vermulst, Van Boxtel, Janssens, Van Zutphen & Felling, 1993; Gerris, Vermulst & Houtmans, 1997) vinden we bovendien positieve samenhangen tussen ouderlijke depressiegevoelens en ouderlijke stressgevoelens enerzijds en anderzijds de mate van vandalistisch gedrag en druggebruik met name bij jongens. Een persoonlijke gehechtheidsrelatie tussen ouder en kind, en een responsieve niet al te conformistische opvoeding bleken samen te gaan met minder vandalistisch gedrag en een negatieve houding ten opzichte van delinquentie bij jongens. Uit een overzichtsstudie van Rothbaum en Weisz (1994) blijkt dat externaliserend probleemgedrag vooral samenhangt met de kwaliteit van ouderlijke begeleiding, de wijze waarop ouders al of niet aanmoedigen tot rijp gedrag, machtsuitoefening door ouders en de mate van synchroniteit (afstemming) tussen ouder en kind. Bovendien bleek dat een combinatie van vier of vijf opvoedingspredictoren (waaronder de zojuist genoemde) bijna een dubbel groot effect liet zien op externaliserend probleemgedrag, vergeleken met slechts één predictor variabele. Daarnaast was opmerkelijk dat de belangrijkste effecten vooral zichtbaar werden in de leeftijdsfase van de basisschool en het voortgezet onderwijs (Rothbaum & Weisz, 1994).

Naast opvoedingsgedragingen en communicatiepatronen moeten we natuurlijk ook kijken naar het gezinssysteem en met name naar de invloed van gezinsrelaties. Allereerst kijken we naar de huwelijksrelatie of partnerrelatie. Uit tal van studies blijkt dat er een consistente samenhang is tussen huwelijkskwaliteit, ouderlijke opvoedingsbekwaamheden en de ontwikkeling van het kind. Opvallend is dat er zowel een direct verband gevonden

is tussen huwelijksrelatie en dysfunctioneren van het kind, als een indirect verband waarbij ouderlijk opvoedingsgedrag een mediërende rol vervult (De Brock, 1994; Gerris, Vermulst & De Brock, 1991; Belsky, Youngblade, Rovine & Volling, 1991). Ouders met een negatieve huwelijksbeleving zijn minder responsief en blijken minder affectie te tonen naar hun kind. Volgens De Brock (1994) is het vooral de emotionele beschikbaarheid of afwezigheid van de ouder die van groot belang is voor het functioneren van het kind.

Maar de invloed van de kwaliteit van de partnerrelatie werkt niet alleen op een moment of in een generatie. Uit een longitudinale studie over vier generaties van Elder, Caspi & Downy (1986) blijkt het volgende patroon: huwelijksconflicten gaan samen met een overdosis aan restrictieve controle van ouders en gedragsproblemen bij kinderen, en dit patroon komt generatie na generatie terug. Wanneer deze kinderen met een geschiedenis van gedragsproblemen en voorbeelden te over van conflictueuze relaties en interacties zelf een gezin stichten, blijken zij op hun beurt een groot risico te lopen op huwelijksconflicten, negatief opvoedingsgedrag en gedragsproblemen bij hun eigen kinderen. De Brock (1994) wijst erop dat het wel eens niet voldoende zou kunnen zijn om ons in preventie en hulpverlening alleen maar te richten op ouderlijke opvoedingsgedragingen bijvoorbeeld via trainingsprogramma's, Video Home Training of zogenaamde Parenting Programs (cf. Gerris, Van As, Wels & Janssens, in press). Er lijkt voldoende reden te zijn om ook serieus aandacht te gaan besteden aan de partnerrelatie. Het zal niemand verbazen dat we een soortgelijke conclusie kunnen trekken ook voor gezinsrelaties en gezinsdimensies. Evidentie hiervoor is er te over, waarbij ik korthedshalve verwijs naar de klinische literatuur en therapeutische stromingen en behandelingsprogramma's waarbij het gezin als totaal systeem van personen en relaties bekeken wordt (cf. Lange, 1994, 1996). Uit een studie van Janssens en Van As (1994) blijkt dat kinderen meer gedragsproblemen vertonen naarmate zij minder erkenning, vertrouwen en rechtvaardigheid ervaren in gezinsrelaties, naarmate er minder cohesie is en aanpassingsprocessen chaotischer verlopen en naarmate de communicatie tussen ouder en kind een negatief verloop hebben.

Naast de hierboven genoemde gezinssysteemkenmerken blijkt dat de gezinshiërarchie en machtsafbakening tussen ouders en kinderen eveneens een belangrijke factor is voor de verklaring van antisociale gedragspatronen bij kinderen (Tolan & McKernan-Kay, 1996; Patterson, Dishion & Bank, 1984). Uit een vergelijkende meta-analyse van Amato & Keith (1990; Amato, 1996) naar ontwikkelingsuitkomsten van kinderen uit gescheiden en niet-gescheiden gezinnen bleek dat over de hele linie kinderen uit gescheiden gezinnen gemiddeld op een lager niveau functioneren in termen van schoolprestaties, aangepast gedrag, psychologische aanpassing, zelfbeeld, sociale aanpassing, moeder-kindrelaties en vader-kindrelaties. De auteurs merken daarbij op dat de effecten weliswaar consistent zijn, maar niet bijzonder groot. Naast deze door hen gepresenteerde effecten die in verhouding toch vooral op de kortere termijn spelen, vragen ze aan-



dacht voor eventuele langere termijneffecten die wel eens veel ernstiger zouden kunnen zijn in termen van beroep, inkomen, en instabiliteit van eigen partnerrelaties (cf. Amato & Keith, 1990).

Uit het hierboven genoemde grootschalig project Gezinsopvoeding (Gerris et al., 1993) kunnen we op gezinsniveau vermelden dat een minder ordelijke gezinsstructuur en een conflictueus gezinsklimaat samengaan met meer vandalistisch gedrag, gebruik van drugs en met een positievere houding ten opzichte van delinquentie.

### 3 Systematisch jeugd- en gezinsbeleid

Als we een vertaalslag willen maken naar een integraal en systematisch jeugdbeleid en gezinsbeleid moeten we bedenken dat de hierboven geschetste invloeden van opvoedings- en gezinsrelaties niet alleen maar in een bepaalde nauw omschreven leeftijdsfase van kind of adolescent werkzaam zijn. Het lijkt zeer aannemelijk dat de invloeden van opvoedings- en gezinsrelaties over de tijd heen doorwerken zoals hierboven aangegeven van de ene generatie naar de andere generatie. Een belangrijke uitdaging voor toekomstig gezinsonderzoek bestaat dan ook uit het in kaart brengen van de intergenerationele samenhangen en overdrachtsprocessen waardoor positieve en negatieve gedragssuitkomsten in stand blijven. Ook al zijn deze intergenerationele studies nog beperkt in aantal, toch wil ik verwijzen naar een interessante evolutionaire socialisatietheorie (Belsky, Steinberg & Draper, 1991) die in het kader van een lange termijn beleidsdenken niet mag ontbreken. Volgens deze theorie kan men spreken van een positieve intergenerationele ontwikkelingsroute bestaande uit harmonieuze partner- en gezinsrelaties met toereikende materiële en persoonlijke hulpbronnen in het gezin in de vorm van warm, democratisch sturend, en responsief ouderschap en wederkerigheidservaringen in interpersoonlijke relaties beginnend bij een veilige gehechtheid uitmondend in een positieve sociale en cognitieve ontwikkeling samengaan met een wat late lichamelijke rijping en seksuele activiteit, waarbij uiteindelijk volgende generaties ouders over het vermogen beschikken om duurzame intieme relaties aan te gaan en te investeren in pedagogische verantwoordelijkheden voor een nieuwe generatie.

De negatieve route zou dan startend vanuit onvoldoende materiële en persoonlijke hulpbronnen met de daarbij horende frustraties en stresservaringen zich uiten in huwelijksconflicten en een hard restrictief controlerend, weinig kindgericht ouderschap zonder positieve wederkerigheidservaringen, zonder innerlijke beelden van een veilige, voorspelbare sociale omgeving, maar met een eerder opportunistische interpersoonlijke oriëntatie uitmondend in een problematische gedragsontwikkeling van hetzij agressief-gewelddadige aard hetzij van een angstige teruggetrokkenheid, en een relatief vroege lichamelijke rijping en seksuele activiteit. Het eindresultaat zou zijn dat aldus opgegroeide generaties in mindere mate beschikken over het vermogen noch over het model van duurzame, voorspelbare en responsieve interpersoonlijke relaties of huwelijksrelaties, en



evenmin aan voorwaarden voldoen om succesvol te investeren in pedagogische verantwoordelijkheden voor een nieuwe generatie. Van de ene kant kunnen we erop wijzen dat voor de verschillende onderdelen van deze socialisatietheorie reeds aanzienlijke empirische evidentie is verzameld. Ook voor de veronderstelde relatie met seksuele rijping komt steeds empirische onderbouwing, in die zin dat stresserende conflictrijke, en machtsuitoefenende opvoedings- en gezinsomstandigheden samengaan met een eerder tijdstip van seksuele rijping (cf. Graber, Brooks-Gunn & Warren, 1995). Dit lijkt ook voor de Nederlandse jeugd te gelden (Dubas & Gerris, 1998). Volgens deze socialisatietheorie waarvoor uiteraard over meerdere generaties de beschreven cumulerende effecten nog grotendeels moeten worden aangetoond, zou de samenleving uiteindelijk kunnen gaan bestaan uit twee sociale categorieën. Vanuit een meer sociologische invalshoek maken Beck (1986) en Elias (1987) eveneens aannemelijk dat we in de westerse samenleving afstevenen op een tweedeling tussen burgers: zij die over voldoende materiële en persoonlijke hulpbronnen, zoals inkomen, opleiding, beroep, beschikken om volwaardig te kunnen participeren aan de maatschappij, en zij die daar in onvoldoende mate over beschikken. De bovenstaande redenering verwijst naar maatschappelijke processen van uitsluiting. Een voorlopige conclusie is dat fundamentele gezinspedagogische processen mede ten grondslag liggen aan een eventuele maatschappelijke uitsluiting. Een gezinsbeleid waarin men probeert liefst op meerdere plaatsen tegelijk de beschreven negatieve ontwikkelingsroute om te buigen is tegelijk ook een sociaal beleid omdat er een directe samenhang bestaat tussen deze ontwikkelingsroute en het proces van maatschappelijke uitsluiting. Naast het hierboven weergegeven argument van een cumulerend generatieeffect voor een systematisch generiek jeugdbeleid willen we in de tweede plaats wijzen op argumenten ontleend aan het personecologisch-procesmodel van ontwikkeling van kind en jeugdige.

Bij de opbouw van een jeugdbeleid is de basiskeuze of men kiest voor een benadering uitsluitend gericht op knelpunten en zogenaamde risicogroepen, dan wel voor een integrale, samenhangende benadering, waarbij de ontwikkeling van alle jongeren en alle kinderen bekeken wordt vanuit een ecologisch-contextueel persoon-procesmodel (cf. Bronfenbrenner, 1986; Lerner, 1991, 1995; Gerris, 1989). De belangrijkste kritiek op een risicogericht beleid bestaat hierin dat het beleid op slechts een beperkt aantal risicofactoren of groepen is gericht, en dan meestal op een te laat tijdstip, namelijk wanneer de samenleving geconfronteerd wordt met problemen van afgebroken schoolloopbaan, antisociaal en deviant gedrag. Bovendien blijkt dat de ontwikkeling van kind en jeugdige serieus bedreigd wordt bij een accumulatie van risicofactoren. Bij twee risicoprocessen, bijvoorbeeld lage sociaal-economische status en ernstige huwelijksconflicten, neemt de kans op gedragsproblemen toe met factor vier. Met vier risicofactoren schijnt er zelfs sprake te zijn van een twintigvoudige toename van de kans op gedragsproblemen (cf. Bogenschneider, 1996; Rutter, 1979). En een

enkelvoudig knelpuntenbeleid is niet in staat een accumulerende set van risicoprocessen in de sociale omgeving van kinderen en jeugdigen weg te nemen. Een preventief jeugdbeleid is meer dan het reageren op en het cureren van problemen, namelijk bevorderen dat alle kinderen en jongeren in een gemeenschap of gemeente een positieve ontwikkeling doormaken.

Wanneer we het hebben over concrete punten voor opvoedingsondersteuning moeten we toch even ingaan op het onderscheid in een traditionele, enge betekenis van jeugdbeleid en opvoedingsondersteuning zoals dat tot nu toe in het Nederlandse beleid de boventoon heeft gevoerd, namelijk als hulp en ondersteuning bij problemen met name in het opvoeden van kleine kinderen, het opvangen van probleemjongeren, het scheppen van werkervaringsplaatsen en strafvervangende trainingen. Naast een op problemen en deficiënties gericht beleid staat een beleid gericht op het opvoedingsgebeuren zelf en de optimalisering daarvan in gezinscontext in termen van het scheppen van gunstige sociaal-economisch en sociaal-culturele randvoorwaarden. Deze emancipatorische of ontwikkelingsgerichte opvatting van opvoedingsondersteuning (cf. Van Crombrugge & Vandemeulebroecke, 1992) is gericht op het functionele belang van de continuïteit van de normale opvoedingsrelaties in de verschillende gezinsvormen. Uiteraard vallen de problematische opvoedingsrelaties hieronder, maar het verschil is dat ze niet meer de enige beleidsingang vormen. Gezinsondersteuning en preventief gezinsbeleid kunnen we vanuit een pedagogisch systeemperspectief omschrijven als *'het zodanig beïnvloeden of veranderen van materiële en/of persoonlijke hulpbronnen en/of omgevingscondities van de leden van een primair leefverband, dat de gezinsconstituerende processen van interne cohesie en persoonlijke groei enerzijds en anderzijds van externe adaptatie, orde en structuur in evenwicht zijn, dan wel in evenwicht gebracht worden'* (Gerris, 1992, pag. 14). In het verlengde hiervan is opvoedingsondersteuning in dezelfde brede emancipatorische en functionele betekenis omschreven als *'het zodanig verschaffen of versterken van materiële en/of persoonlijke hulpbronnen en/of omgevingscondities van opvoeder en/of kind dat de opvoedingconstituerende processen van affectie en responsiviteit enerzijds en anderzijds controle en sturing in toenemende mate gekenmerkt worden door wederkerigheid aangepast aan het ontwikkelingsniveau van het kind, en daarmee in toenemende mate gekenmerkt worden door een gelijkwaardige autonomie in en verantwoordelijkheid voor de onderlinge relatie zowel bij ouder-opvoeder als bij kind-jeugdige'* (Gerris, 1992, pag. 15).

Als opvoedings- en gezinsrelaties een wezenlijk onderdeel vormen van onze sociale infrastructuur gericht op sociale integratie, dan lijkt het logisch dat we als samenleving en als overheid deze infrastructuur in zo goed mogelijke conditie brengen en houden. Hiervoor zijn niet geringe investeringen nodig. Een budget van een gezinsministerie zou om de infrastructurele vergelijking maar eens door te trekken, om te beginnen, de omvang kunnen hebben van het budget voor de natte en droge infrastructuur van Verkeer en Waterstaat. Er zijn voldoende werkpunten voor de korte en de langere termijn. Een systematisch gezinsbeleid is iets

anders dan een zogenaamd knelpuntenbeleid. Het zou een misvatting zijn om te denken dat we in Nederland geen gezinsbeleid nodig hebben, omdat het redelijk goed lijkt te gaan met opvoedings- en gezinsrelaties. Uit het rapport 'Opvoeden in Nederland' blijkt dat de grote meerderheid van de ouders desgevraagd een positief beeld heeft van hun eigen opvoeding (Rispiens, Hermanns & Meeus, 1996). Afgezien van het feit dat vooral ouders hierin de informanten zijn over hun opvoeding, is het opvallend dat in de daarop volgende discussie meteen de conclusie werd getrokken: Er zijn weinig knelpunten in de doorsnee-opvoeding, dus hebben we geen generiek gezinsbeleid en dus ook geen gezinsministerie nodig. Ministeries zijn er voor om een zodanige structuur van beleid, regelgeving en stimulering te bouwen, dat de samenleving mobiel blijft. Daar valt onderhoud en uitbouw van wat goed is even goed onder als het oplossen van knelpunten.

Als samenleving zijn we moreel verplicht zoveel mogelijk jongeren in de positieve ontwikkelingsroute te houden en erin terug te brengen als ze eruit zijn gevallen. Als het ons serieus gaat om een zo goed mogelijk voorbereide jeugd in intellectueel, sociaal en moreel opzicht, kunnen we niet volstaan met het reduceren van knelpunten en problemen. Anders gezegd: gezondheid naar geest en lichaam is iets anders dan niet-ziek zijn.

Een preventief jeugdbeleid opgezet vanuit een ecologisch persoon-proces model is in feite ook gezinsbeleid omdat zoals we gezien hebben ouderlijke opvoedingsgedragingen en -bekwaamheden naast gezinsrelaties en gezinscommunicatieprocessen steeds weer een beslissende mediërende rol vervullen tussen sociaal-economische en sociaal-culturele randvoorwaarden en ontwikkelingsuitkomsten bij kind en jeugdige.

Het moge duidelijk zijn dat gezinspedagogisch perspectief meerdere ecologische niveaus omvat. Weiss (1988) onderscheidt er vijf:

- 1 kind;
- 2 ouders;
- 3 ouder-kind relatie;
- 4 gezinsfunctioneren;
- 5 sociale ondersteuning vanuit plaatselijk informeel of formeel sociaal netwerk.

Hieraan wil ik uitdrukkelijk het landelijk macro-niveau toevoegen. In het algemeen zou een landelijk gezinsbeleid zich erop moeten richten om die sociaal-economische en culturele condities te bevorderen die het ouders mogelijk en gemakkelijker maken hun opvoedingsverantwoordelijkheid ten opzichte van jonge en adolescenten kinderen waar te maken. Aan de hand van een aantal integrale jeugdpreventieprogramma's kunnen we nog eens concreet laten zien dat jeugdbeleid ook gezinsbeleid is. Tolan en McKernan-McKay (1986) beschrijven de opzet van een preventieprogramma tegen ernstig antisociaal gedrag dat in 22 weken de volgende procesdoelen afwerkt met de ouders in een grote Amerikaanse binnenstad:

- 1 *monitoring*: blijf op de hoogte van wat kinderen doen en bezig houdt;
- 2 *gezinsregels*: regels, normen en consistente niet-harde disciplinerings;
- 3 *reframing*: negatieve gedragsverwachtingen vervangen door positieve;

- 4 *accent op positieve ervaringen*: toename van positieve gedragsuitwisselingen;
- 5 *luistervaardigheden*: toename in wederkerige communicatiepatronen.

Bogenschneider en Stone (1997) rapporteren over een preventiestudie opgezet als een samenwerkingsproject tussen *gemeentelijke* hulpverleningsinstanties en universiteit waarin ouders van alle adolescenten via een gemeentelijke nieuwsbrief systematisch informatie ontvangen over: monitoring, ouderlijke toegankelijkheid ten opzichte van alcoholgebruik door adolescenten, normatieve ontwikkelingsaspecten van lichamelijke rijping, intellectuele en sociale ontwikkeling, manieren om responsiviteit te tonen, manieren om discussies aan te gaan met adolescenten kinderen over persoonlijke zaken, ouderlijke waarden, opvattingen en gedragsverwachtingen. In dezelfde newsletter werden ook steeds lokale situaties en gebeurtenissen met betrekking tot jongeren aan de orde gesteld met verwijzingen naar informele en formele steunnetwerken (bijvoorbeeld gemeentelijke instanties). Deze nieuwsbrief-preventie had als effect dat ouders beter waren in monitoring, meer discussieerden over achtergronden, zowel met de jongere als met de echtgenoot, en meer responsief gedrag vertoonden (Bogenschneider & Stone, 1997). De conclusie is dat geschreven vormen van beïnvloeding van ouderlijk opvoedingsgedrag effectief kunnen zijn, vooral wanneer betrouwbare en lokaal aangepaste informatie systematisch wordt aangeboden in perioden waarin ouder-kind relaties behoorlijke veranderingen ondergaan zoals tijdens de adolescentiefase waardoor ouders extra ontvankelijk kunnen zijn voor informatie.

#### 4 Moreel fundament? Discussie

In plaats van de stipulatieve conclusie van gezin en gezinsopvoeding als moreel fundament, hebben we de meer exploratieve vraag gesteld in hoeverre gezinsbeleid een moreel funderende betekenis kan hebben voor de samenleving. De morele dimensie zit hierin dat het bevorderen of in stand laten van bepaalde sociaal-economische of sociaal-culturele randvoorwaarden onvermijdelijk implicaties heeft voor ontwikkelingskansen van individuele burgers en het eventueel functioneren van bepaalde gezins- of opvoedingsprocessen. Althans in de paragraaf over preventief jeugd- en gezinsbeleid moge dat duidelijk zijn geworden. Elders heb ik betoogd dat iedere regering impliciet dan wel expliciet een gezinsbeleid voert, vanwege deze talrijke implicaties voor individu en gezin (Gerris, 1996).

Enkele recente maatschappelijke trends zijn in dit verband het vermelden waard. Aan de ene kant neemt de arbeidsparticipatie van de vrouw gestaag toe, het aantal tweeverdieners stijgt en het zogenaamde traditionele gezin met kinderen neemt verder in aantal af. Er valt in Nederland evenals in vele andere westerse landen een onmiskenbare trend te ontdekken dat van overheidswege vooral arbeid buitenshuis economisch wordt beloond, en dat zorgarbeid, verricht binnenshuis voor opvoeding en socialisatie van kinderen en voor eventuele verzorging van gezins- of familieleden.

den, niet gehonoreerd wordt als behorend tot het Bruto Nationaal Product (BNP).

Mede doordat een overheid zoals de Nederlandse kiest voor een verdergaan op de weg van de individualisering worden essentiële functies zoals opvoeding, zorg en verzorging uit hun natuurlijke ecologische setting gehaald en langzamerhand geprivatiseerd tot een zorg- en opvoedingsbedrijfstuk waarin ouders zelf onder eigen verantwoordelijkheid en op eigen kosten schaarse dienstgoederen zoals een plaatsje in de peuterspeelklas of in de kinderopvang moeten zien te bemachtigen. Een soortgelijke run op schaarse plaatsen in de ambulante zorg als in residentiële settings doet zich dag in dag uit meer voor.

Mede door de eenzijdige sociaal-economische waardering van arbeid buitenshuis en het privatiseren van collectieve zorg- en socialisatiefuncties neemt de leeftijd waarop vrouwen hun eerste kind krijgen steeds verder toe, met de daarbij behorende toename van de behoefte aan ingewikkelde gynaecologische ingrepen zoals in vitro fertilisatie en donorinseminatie. Door op latere leeftijd een eerste kind te nemen kan de vrouw namelijk het sociaal-economisch risico van een ongewenste en onvoordelige carrière-onderbreking enigzins vermijden of misschien zelfs voorkomen. De trend die we hier slechts schetsmatig hebben aangeduid, kunnen we in verband met onze vraagstelling opvatten als een van de mogelijke antwoorden op de vraag: Hoe regel je als samenleving fundamentele solidariteitsfuncties zoals opvoeding en zorg. Naast het hierboven geschetste individualiseringsprivatiseringsantwoord<sup>2</sup>, kunnen we een family decline – family restauration antwoord onderscheiden. In dit antwoord wordt rechtstreeks een verband gelegd tussen problematische ontwikkelingsuitkomsten bij kinderen, jongeren en volwassenen zoals hierboven beschreven en de 'verwerpelijke' keuze van de individuele burger voor het loslaten van traditionele gezins- en familieverbanden ten gunste van een materialistische en hedonistische levensstijl (cf. Poppenoe, 1993). De genoemde problematische gedragssuitkomsten bij met name kinderen en jongeren zoals agressieve gewelddadigheid of angstige teruggetrokkenheid en depressie zouden het directe gevolg zijn van het wegvallen van traditionele gezinsstructuren en de daarbij behorende traditionele rolpatronen en rolverdelingen. In deze opvatting zouden preventief gezinsbeleid en jeugdbeleid juist gericht moeten zijn op het herstellen van de gezinsstructuren en rolverdelingen van weleer. Zowel het individualiserings- als het restauratie-antwoord heeft morele implicaties, want gevolgen voor het welzijn en welbevinden van individuele burgers.

Maar onze vraag luidde in hoeverre een gezinsbeleid moreel funde-rend zou kunnen zijn, dat wil zeggen een beleid dat een positieve uitwerking zou kunnen hebben op de ontwikkeling van individu en samenleving. Welke uitwerking welk gezinsbeleid op termijn zal hebben is uiteraard een kwestie voor toekomstig gezinsonderzoek. Afsluitend kunnen we onze verwachtingen als volgt samenvatten: Een individualiseringsprivatiseringsbeleid van primaire opvoedings- en zorgverantwoordelijkheid zou op de langere termijn kunnen uitmonden in een verdergaande tweedeling van

de samenleving zoals die hierboven reeds is beschreven in het kader van de evolutionaire socialisatietheorie. Een restauratief gezinsbeleid zal vermoedelijk niet slagen in een effectieve reductie van de geschetste problematische ontwikkelingsuitkomsten. Een van de redenen voor deze verwachting is dat de restauratiehypothese voorbij gaat aan mediërende gezins- en opvoedingsprocessen en alleen maar oog heeft voor de structurele buitenkant van gezinsvormen. Onze voorlopige conclusie is dan ook dat noch een individualiseringsbeleid noch een restauratiebeleid een fundamentele bijdrage kan leveren aan sociale integratie van de samenleving, omdat ze in onvoldoende mate rekening houden met de achterliggende ontwikkelingsprocessen.

Een derde weg zou volgens mij moeten worden opgebouwd met behulp van dezelfde principes die ten grondslag liggen aan positieve ontwikkelingsuitkomsten bij kind en jeugdige. Deze principes zijn hierboven beschreven in het kader van een ecologisch-persoon-procesmodel van ontwikkeling waarbij het accent ligt op de kwaliteit van opvoedings- en gezinsprocessen zoals die zich in de natuurlijke omgeving van primaire ouder-kindrelaties voordoen. We hebben hierboven ook gezien dat deze basale opvoedings- en gezinsprocessen niet alleen beschermend kunnen werken tegen structurele risicocondities, maar ook op zich positieve ontwikkelingsuitkomsten bevorderen. Een positief moreel funderend gezinsbeleid zou dan moeten worden opgebouwd vanuit het besef dat we ook als samenleving ervoor verantwoordelijk zijn dat kinderen, jongeren en ouders op alle niveaus van het ecologisch model zodanig ondersteund worden dat zoveel mogelijk voorkomen wordt dat kinderen en jongeren in een problematische levensloop terecht komen.

## Noten

- 1 Dit hoofdstuk is gebaseerd op de openbare les 'De opbouw van een jeugdbeleid en een gezinsbeleid vanuit een gezinspedagogisch perspectief', uitgesproken bij de aanvaarding van de wisselleerstoel voor Cultuur en Gezin 'Frans van Mechelen' aan de KU Leuven en het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen, 20 september 1997.
- 2 In dit verband gaan we hier niet nader in op de vraag naar het mensbeeld dat in een strikt doorgevoerd individualiseringsbeleid wordt voorondersteld. We volstaan met de constatering dat zowel uit filosofische als uit psychologische literatuur blijkt dat bij het begrip individu of persoon steeds een sociale omgeving van interacties en relaties met andere personen voorondersteld is. Dit geldt des te sterker voor kinderen en jongeren en hun primaire opvoedingsrelaties.

## Literatuur

- Akker, van den, P. (1995). Modernisering en gezinswaarden in Europees perspectief. In J.R.M. Gerris (Red.), *Gezin: Onderzoek en diagnostiek* (pp. 6-20). Assen: Van Gorcum.
- Amato, P.R., & Keith, B. (1990). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110, 26-46.

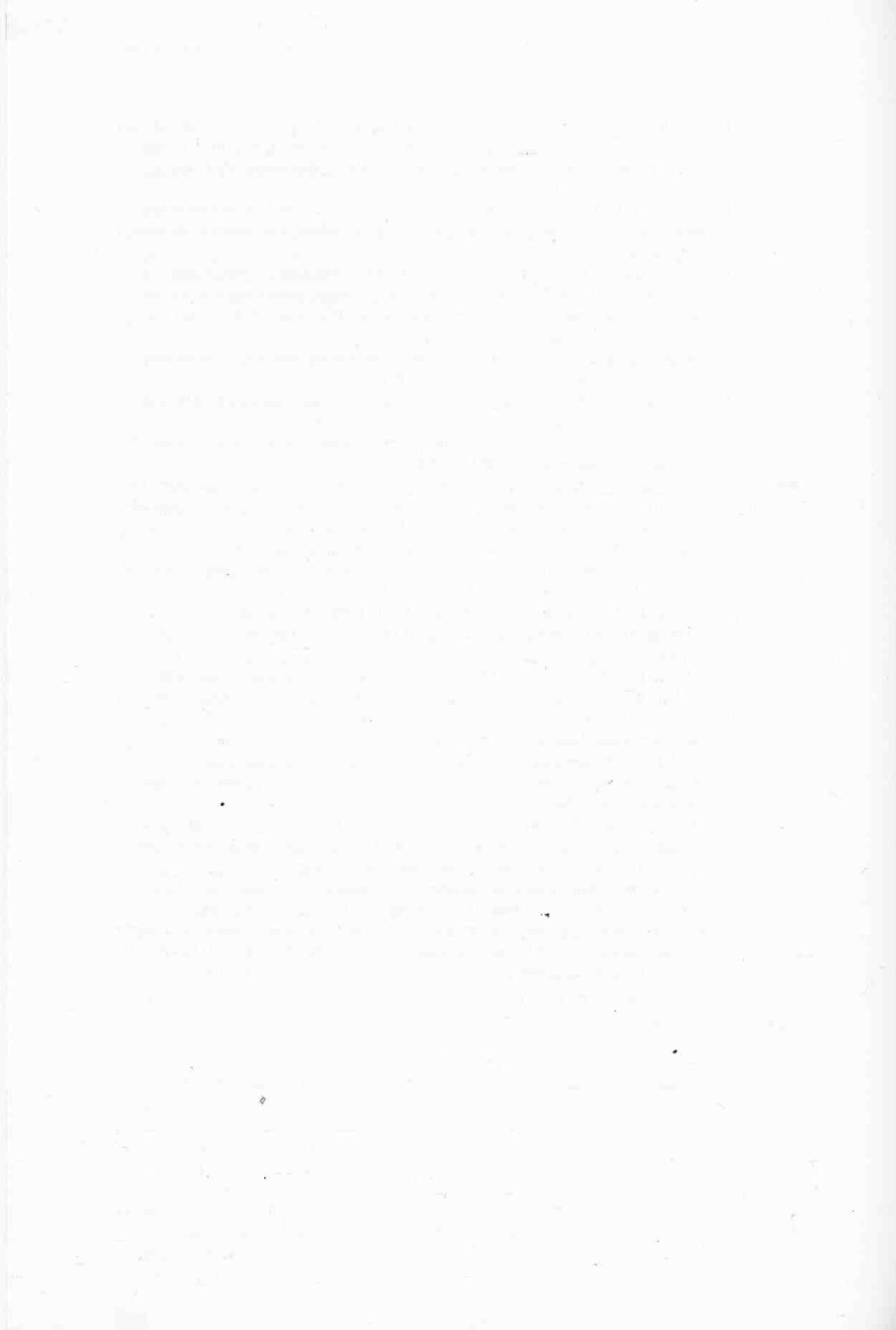


- Amato, P.R. (1996). Explaining the intergenerational transmission of divorce. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 628-640.
- Bahr, H.J. (1979). Family determinants and effects of deviance. In W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye & I.L. Reiss (Eds.), *Contemporary theories about the family* (Vol. 1, pp. 615-643). London: Free Press.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere moderne Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Belsky, J., Steinberg, L., & Draper, P. (1991). Childhood experience, interpersonal development and reproductive strategy: An evolutionary theory of socialization. *Child Development*, 62, 647-670.
- Belsky, J., Youngblade, L., Rovine, M., & Volling, B. (1991). Patterns of marital change and parent-child interaction. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 487-498.
- Bogenschneider, K. (1996). An ecological risk/protective theory for building prevention programs, policies, and community capacity to support youth. *Family Relations*, 45(2), 127-138.
- Bogenschneider, K., & Stone, M. (1997). Delivering parent education to low and high risk parents of adolescents via age-paced newsletters. *Family Relations*, 46(2), 123-134.
- Bornstein, P., Duncan, P., D'Ari, A., Pieniadz, J., Fitzgerald, M., Alraus, C.L., Frankowski, B., Franco, O., Hunt, C., & Oh Cha, S.Y. (1996). Family and parenting behaviors predicting middle school adjustment. A longitudinal study. *Family Relations*, 45, 415-426.
- Brock, A.J.L.L. de (1994). *Ouderlijk opvoedkundig handelen: De invloed van ouder-, kind- en contextuele kenmerken*. Nijmegen: Universiteitsdrukkerij Nijmegen (Academisch proefschrift).
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Dubas, J.S., & Gerris, J.R.M. (1998). *Pubertal maturation and family environment in a longitudinal study of dutch youth*. Paper to be presented at the 7th Biennial meeting of the Society for Research on Adolescence Conference, San Diego, February 26 - March 1, 1998.
- Elder, G.H., Caspi, A., & Downey, G. (1986). Problem behavior and family relationships: Life course and intergenerational themes. In A.B. Sorensen, F.E. Weinert & L.R. Sherrod (Eds.), *Human development and the life course* (pp. 293-340). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elias, N. (1987). *Die Gesellschaft den Individuen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gerris, J.R.M. (1989). Gezinsonderzoek: een multidisciplinair werkteerrein op weg naar een multidisciplinaire benadering. *Gezin. Tijdschrift voor primaire leefvormen*, 1, 5-31.
- Gerris, J.R.M. (1992). Opvoedings- en gezinsondersteuning: Een presentatie van inhouden en afbakening van begrippen. In J.R.M. Gerris (Red.), *Opvoedings- en gezinsondersteuning* (pp. 9-16). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Gerris, J.R.M., Vermulst, A.A., Boxel, D.A.A.M. van, Janssens, J.M.A.M., Zutphen, R.A.H. van, & Felling, A.J.A. (1993). *Parenting in Dutch Families. A representative description of Dutch family life in terms of validated concepts representing characteristics of parents, children, the family as a system and parental socio-cultural value orientations*. Nijmegen: Institute of Family Studies.
- Gerris, J.R.M. (1996). Gezinsbeleid: Nationale redding of nationale kwaal. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 35, 28-32.
- Gerris, J.R.M., Dekovic, M., & Janssens, J.M.A.M. (1997). The relationship between social class and child-rearing behaviors: Parents' perspective taking and value orientations. *Journal of Marriage and the Family* 4, 59(4), pp. 834-847.



- Gerris, J.R.M., Vermulst, A.A., & Brock, A.J.L.L. de (1991). Kwaliteit partnerrelatie, overeenstemming tussen ouders, en geslachtsspecifieke opvoedingspatronen in gezinsdyades: Een exploratie. In J.R.M. Gerris (Ed.), *Ouderschap en ouderlijk functioneren* (pp. 83-109). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Gerris, J.R.M., Vermulst, A.A., & Houtmans, M.J.M. (1997). Opvoedings- en gezinsrelaties tussen jongeren en hun ouders en hun samenhang met persoonlijkheidskenmerken. In J.R.M. Gerris (Red.), *Jongerenproblematiek: Hulpverlening en gezinsonderzoek* (pp. 133-148) Assen: Van Gorcum.
- Gerris, J.R.M., As, N.M.C. van, Wels, P.M.A., & Janssens, J.M.A.M. (in press). Parenting programs: From parent education to family parenting. In L.L'Abate (Ed.), *Handbook of Family-Psychopathology*. New York: Guilford Press.
- Graber, J.A., Brooks-Gunn, J., & Warren, M.P. (1995). The antecedents of menarcheal age: Heridites, family environment, and stressfull life events. *Child Development*, 66, 346-359.
- Groenen, R., & Brouwers, M. (1997). Persoonlijkheidsproblemen en gezinsrelaties van jongeren. In J.R.M. Gerris (Red.), *Jongerenproblematiek: Hulpverlening en gezinsonderzoek* (pp. 32-40). Assen: Van Gorcum.
- Janssens, J.M.A.M. (1997). Bidirectionele invloeden tussen opvoedingsgedrag van ouders en problematisch gedrag van kinderen. In J.R.M. Gerris (Red.), *Jongerenproblematiek: Hulpverlening en gezinsonderzoek* (pp. 18-31). Assen: Van Gorcum.
- Janssens, J.M.A.M., & As, N.M.C. van (1994). Externaliserend gedrag van kinderen. Samenhang met opvoedings- en gezinskenmerken. In J.R.M. Gerris (Red.), *Pedagogische ondersteuning van gezinnen en hulpverleners* (pp. 3-18). Assen: Van Gorcum.
- Lange, A. (1994). *Gedragsverandering in gezinnen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Lange, A. (1996). Directieve gezinstherapie. In J.R.M. Gerris (Red.), *Gezin: Welzijn, gezondheid en hulpverlening* (pp. 109-120). Assen: Van Gorcum.
- Lerner, R.M. (1991). Changing organism-context relations as the basic process of development: A developmental contextual perspective. *Developmental Psychology*, 27, 27-32.
- Lerner, R.M. (1995). *America's youth in crisis: Challenges and choices for programs and policies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.
- Loeber, R., & Dishion, T.J. (1983) Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin*, 94, 68-99.
- Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1987). The prediction of delinquency. In H.C. Quay (Ed.), *Handbook of juvenile delinquency* (pp. 325-382). New York: Wiley.
- Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child development, Vol. IV. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Patterson, G.R., De Baryshe, B.D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Patterson, G.R., Dishion, T.J., & Bank, L. (1984). Family interaction: A process model of deviancy training. *Agressive Behavior*, 10, 253-267.
- Patterson, G.R., Reid, J.B., & Dishion, T.J. (1992). *Antisocial boys: A social interactional approach* (Vol. 4). Eugene, OR: Castalia.
- Poppenoe, D. (1993). American family decline 1960-1990: A review and appraisal. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 527-542.
- Rispens, J., Hermanns, J.M.A., & Meeus, W.H.J. (1996). *Opvoeden in Nederland*. Assen: Van Gorcum.

- Rollins, B.C., & Thomas, D.L. (1979). Parental support, power and control techniques in the socialization of children. In W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye, & I.L. Reiss (Eds.), *Contemporary theories about the family* (Vol. 1, pp. 317-364). London: Free Press.
- Rothbaum, F., & Weisz, J. R. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *116*, 55-74.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M.W. Kent & J.E. Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology: Social competence in children* (pp. 49-74). Hannover, NH: University Press of New England.
- Sampson, R.J., & Laub, J.H. (1993). *Crime in the making. Pathways and turning points*. Cambridge: Harvard University Press.
- Smetana, J.G. (1988). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority. *Child Development*, *59*(2), 321-335.
- Smetana, J.G. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development*, *60*(5), 1052-1067.
- Smetana, J.G. (1994). Parenting styles and beliefs about parental authority. In J.G. Smetana (Ed.), *Beliefs about parenting: Origins and developmental implications* (pp. 21-36). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Steinberg, L., Mounts, N.S., Lamborn, S.D., Donbusch, S.M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, *1*, (1), 19-36.
- Steinberg, L., Donbusch, S.M., & Brown, B.B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement. An ecological perspective. *American Psychologist*, *47* (6), 723-729.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Darling, N., Mounts, N.S. & Donbusch, S.M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent and Neglectful Families. *Child Development*, *65*, 754-770.
- Tolan, P.H., & McKernan-McKay, M. (1996). Preventing serious antisocial behavior in inner-city children: An empirically based family intervention program. *Family Relations*, *45*(2), 148-155.
- Van Crombrugge, H., & Vandemeulebroecke, L. (1992). Naar een concept van vorming van ouders. In J.R.M. Gerris (Red.), *Opvoedings- en gezinsondersteuning* (pp. 27-46). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Veer, A.J.E. de (1991). *Parental disciplinary strategies and the child's moral internalization*. Nijmegen: University of Nijmegen (doctoral dissertation).
- Weiss, H.B. (1988). Family support and education programs: Working through ecological theories of human development. In H.B. Weiss & F.H. Jacobs (Eds.), *Evaluating family programs* (pp. 3-36). New York: De Gruyter.



## HOOFDSTUK 6

# Gehechtheid, ontluikende moraliteit en agressie: naar een sociaal-emotioneel model van antisociaal gedrag

M. H. van IJzendoorn<sup>1</sup>

### 1 Inleiding

In februari 1994 stierf Paul Feyerabend – natuurkundige, filosoof en anarchist – in de leeftijd van 70 jaar als gevolg van een hersentumor. Enkele weken voor zijn dood legde hij de laatste hand aan zijn autobiografie 'Killing Time' die in 1995 zou worden gepubliceerd. In de autobiografie beschrijft Feyerabend hoe hij de depressies en de zelfmoord van zijn moeder overleefde en hoe hij bijna sneuvelde in de Tweede Wereldoorlog, als officier in het Duitse leger. Hij werd gedecoreerd met een paar IJzeren Kruizen en kwam kreupel en impotent uit de oorlog tevoorschijn. Hij vertelt smakelijk over zijn gevechten op filosofisch vlak, vooral met zijn mentor Karl Popper, en hij schetst zichzelf hardhandig als een egoïstisch persoon met een opmerkelijk vlak gevoelsleven. Pas in de laatste 10 jaren van zijn leven lijkt hij zijn emoties te herwinnen – nadat hij intens gehecht is geraakt aan een vrouw – en krijgt hij weer toegang tot zijn ervaringen in de kinderjaren en in de oorlog.

Wat Feyerabend vlak voor zijn dood schrijft over moraliteit is buitengewoon interessant:

*'I conclude that a moral character cannot be created by argument, 'education', or an act of will... Like true love, it is a gift, not an achievement. It depends on accidents such as parental affection, some kind of stability, friendship, and – following therefrom – on a delicate balance between self-confidence and a concern for others. We can create conditions that favor the balance; we cannot create the balance itself... But what can we do in an age like ours that has not yet achieved that balance? .... The answer is obvious: with a few exceptions we shall act in a barbaric way.... But while continuing our own lives in this manner, we should at least try to give our children a chance. We should offer them love and security, not principles...'* (p.174-175).

In deze bijdrage wil ik de aandacht vestigen op de mogelijke samenhang tussen gehechtheid, morele ontwikkeling en agressie bij jonge kinderen en nagaan of Feyerabends intuïtieve accent op geborgenheid als voedingsbodem voor de moraal hout snijdt. Daarbij is het wel van belang te onderstrepen dat antisociaal gedrag nooit mag worden gereduceerd tot een

'gehechtheidsstoornis' in de vroege kindertijd. Integendeel, antisociaal gedrag is bij uitstek multicausaal bepaald, en het wordt beïnvloed door sociale, genetische, en leeftijdsgebonden factoren.

Zo kan gehechtheid niet verklaren waarom de criminaliteit in Engeland van ongeveer 20 per 1000 inwoners in 1961 naar 70 per 1000 inwoners in 1989 is gestegen. Deze stijging loopt keurig parallel aan de toename in inkomensongelijkheid gedurende dezelfde periode (Rutter, 1996). Deze opvallende convergentie van misdaadcijfers en economische parameters over een periode van bijna 30 jaar is natuurlijk geen bewijs van een causale samenhang. Maar inkomensongelijkheid kan wel leiden tot ontevredenheid met de bestaande levensomstandigheden – die doorgaans vergelijkenderwijze worden beoordeeld – en kan daardoor als katalysator dienen voor pogingen om de ongerechtvaardigde verschillen in eigen voordeel om te buigen door crimineel gedrag.

Verder blijkt antisociaal gedrag een opvallende piek te vertonen in de adolescentie, om na de 18de verjaardag snel te verminderen. Zo geeft Moffitt (1993) een beschrijving van de samenhang tussen leeftijd en arrestaties in de Verenigde Staten en ze laat zien dat maar een klein gedeelte van de kinderen die in de adolescentie crimineel gedrag vertonen daarmee doorgaat in de volwassenheid. Deze harde kern van 'levenslange' criminelen moet dan ook scherp onderscheiden worden van de kinderen die zich beperken tot het plegen van misdrijven tijdens het proces van losmaking van hun ouderlijk milieu en het verwerven van aanzien en status in de groep leeftijdsgenoten. 'Puberale' criminaliteit is bijna een normatief verschijnsel waaraan zich een ruime meerderheid van de jongeren in de Westerse landen overgeeft (Moffitt, 1993). Op individueel niveau is het ontbreken van deze puberale criminaliteit eerder zorgelijk dan het optreden ervan. Het is een van de groeistuipen die we in de ontwikkeling naar relatieve zelfstandigheid blijkbaar op de koop toe moeten nemen.

Tenslotte is antisociaal gedrag niet uitsluitend de uitkomst van sociale context, opvoeding of een getroubleerde adolescentie. Het is waarschijnlijk ook genetisch bepaald. In monozygotische tweelingen correleert antisociaal gedrag ongeveer .80, terwijl de samenhang bij niet-verwante broertjes of zusjes (via adoptie bijvoorbeeld) ongeveer .35 is (Rutter, 1996). De forse kloof tussen deze twee correlaties wijst op tamelijk sterke genetische invloeden, los van de opvoeding. Hierbij moeten twee kanttekeningen worden geplaatst. Ten eerste is de meting van antisociaal gedrag beslist niet eenvoudig, en zelf-rapportages lijken niet de meest valide manier te zijn. Er is een risico dat in tweelingsstudies met name antwoordtendities van een erfelijkheidscoëfficiënt worden voorzien, die overigens ook voor een beperkte sociaal-culturele context geldig is. Ten tweede is de speurtocht naar een 'agressie-gen' bij voorbaat tot mislukken gedoemd (Brunner, 1996; Brunner et al., 1993) omdat agressie een te complex verschijnsel is om te passen binnen een reductionistisch model waarin een gen een specifiek syndroom determineert (het zogenaamde 'One Gene – One Disorder' ofwel OCOD model; Plomin, Owen & McGuffin, 1994). De Waal (1996) liet overigens experimenteel zien dat zelfs in geval van de

bestrijding van genetisch bepaalde agressie bij primaten de sociale omgeving (of 'opvoeding') een cruciale rol kan spelen.

Natuurlijk temperen de sociale, leeftijdsgebonden en genetische dimensies van antisociaal gedrag de verwachtingen omtrent de sterkte van de samenhangen met gehechtheidservaringen uit de kinderjaren. Niettemin zal ik de rol van gehechtheid in de vroege ontwikkeling van antisociaal gedrag in kaart brengen zonder te willen suggereren dat hiermee een uitputtende verklaring kan worden gegeven van dit complexe fenomeen.

## 2 Gehechtheid, empathie en gehoorzaamheid

In het tweede levensjaar ontstaan al individuele verschillen in empathie en in gehoorzaamheid aan de ouders (Kagan, 1981; Kagan & Lamb, 1987; Lamb, 1991). Sommige kinderen laten nauwelijks empathie en bezorgdheid zien als een volwassene of kind zich heeft bezeerd of anderszins verdrietig is. Andere kinderen daarentegen tonen al heel vroeg hun mededogen en raken zelf verdrietig bij het zien van andermans verdriet (dit komt zelfs bij babies voor, uiteraard in simpele vorm, Sagi & Hoffman, 1976). Al in de eerste twee levensjaren gehoorzamen sommige kinderen spontaan hun ouders terwijl andere kinderen van dezelfde leeftijd geneigd zijn tot het aangaan van conflicten en tot ongehoorzaam gedrag. De vraag is wel of hier sprake is van voorlopers van latere agressie en antisociaal gedrag. Die vraag is wellicht voor de neiging om (on)gehoorzaam te zijn wat beter te beantwoorden dan voor empathie. Empathie zou zich ontwikkelen in de richting van een belangrijk motief voor altruïstisch en prosociaal gedrag (Eisenberg, Fabes, Carlo & Speer, 1993; Spiecker, 1991) als het is gebaseerd op gevoelens van sympathie, en niet uitsluitend op het spiegelen van andermans verdriet (Hoffman 1984; Eisenberg, Fabes, Miller & Shell, 1990; Zahn-Waxler, Robinson & Emde, 1992). Empathisch of persoonlijk verdriet zou eerder leiden tot vermindering van altruïstisch gedrag omdat er negatieve gevoelens bij het kind zelf door worden opgeroepen.

Er zijn minstens drie verklaringen denkbaar voor het ontstaan van individuele verschillen in ontluikende moraliteit die gedurende de eerste paar jaren steeds stabiel worden. Ten eerste kunnen genetische verschillen een rol spelen. Zahn-Waxler et al. (1992) observeerden mono- en dizygotische tweelingen die opgroeiden in dezelfde gezinnen. Met diverse proefjes en observaties werd de mate van empathie bij de kinderen vastgesteld. De veronderstelling is dat monozygotische tweelingen zich meer op dezelfde wijze moeten gedragen dan dizygotische tweelingen als de opvoedingscontext ongeveer dezelfde is en er sprake is van een zware genetische bagage. De onderzoekers schatten de invloed van erfelijkheid op .30-.40 ( $H^2$ ). Hoewel dit een respectabele invloed is blijft er voldoende ruimte voor andere, bijvoorbeeld meer contextuele, verklaringen voor individuele verschillen in empathie.

Een tweede interpretatie betreft de opvoeding, in het bijzonder in situaties waarin disciplineren vereist is. Hoffman (1984) suggereerde dat wanneer ouders in staat zijn een warme sfeer te scheppen en tegelijk ook op

strikte wijze gedrag van kinderen verbieden dat schadelijk is voor hun medemensen, de empathische gevoelens bij hun kinderen zullen worden gestimuleerd. Bij het disciplineren vindt Hoffman (1984) het van cruciaal belang dat de ouders de redenen van een verbod of gebod duidelijk maken. Dit type disciplineren wordt wel 'inductie' genoemd. Inductie lijkt het tegengestelde van wat Patterson (1976) als 'dwangmatig opvoeden' heeft beschreven, waarbij de negatieve bekrachtiging van ongewenst kindgedrag tot een escalatie van de conflicten tussen ouder en kind leidt. Verschillende onderzoekers hebben de effectiviteit van inductief disciplineren voor kinderen in de schoolleeftijd empirisch kunnen bevestigen (Janssen, Gerris & Janssen, 1990; Grusec & Goodnow, 1994a en b). Als peuters 'van nature' wat angstiger zijn, zou inductie het meeste effect sorteren omdat deze aanpak de angst bij het kind vermindert en ruimte schept voor internalisering van ouderlijke waarden en normen (Kochanska, 1995).

Een derde verklaring voor individuele verschillen in ontluikende moraliteit betreft de gehechtheidsrelatie tussen ouders en kind. We spreken van een gehechtheidsrelatie als een kind in situaties van spanning, angst, ziekte of vermoeidheid geneigd is de nabijheid te zoeken tot een specifieke persoon – doorgaans de ouder (Bowlby, 1969). In zijn studie naar 44 jonge diefjes anticipeerde Bowlby (1944) al op de mogelijke rol van gehechtheid in de ontwikkeling van antisociaal gedrag. Hij ontdekte dat separaties van de ouders en andere gehechtheidsfiguren in de vroege kinderjaren de belangrijkste etiologische factor vormden. Ervaringen met separaties zouden kinderen gevoelsmatig afstoppen en het ontstaan bevorderen van een 'gevoelloze' persoonlijkheid. Dit accent op het gebrek aan emotionele bindingen bij kinderen die veelvuldig agressief en antisociaal gedrag laten zien is beslist niet beperkt gebleven tot de gehechtheidstheorie. In ethische en criminologische theorieën is de affectieve binding tussen kinderen en hun opvoeders van oudsher als relevant voor de ontwikkeling van pro- en antisociaal gedrag beschouwd. In zijn rechtvaardigheidstheorie suggereerde de filosoof John Rawls (1971) bijvoorbeeld dat de afwezigheid van empathische gevoelens een aanwijzing vormt voor het ontbreken van een affectieve band met de ouders of andere opvoeders. Een centrale component in Hirschi's (1969) criminologische theorie is de stelling dat angstige gehechtheid van de kinderen met hun ouders tot fragiele banden met leerkrachten en andere gezagsdragers leidt, en tot een gebrekkige identificatie met de sociale en morele waarden en normen. In feite beweerde Hirschi (1969) dat de internalisatie van normen ingebed is in de affectieve binding van het kind met zijn ouders of andere opvoeders. In later werk is het accent enigszins verschoven in de richting van gebrekkige zelf-controle als oorzaak van antisociaal en delinquent gedrag (Gottfredson & Hirschi, 1990), maar ook zelf-controle ontstaat in de eerste gehechtheidsrelaties die het kind met zijn sociale omgeving aangaat (Richters & Waters, 1992).

We mogen inderdaad veronderstellen dat peuters met een onveilige gehechtheidsrelatie zich minder verplicht zullen voelen om ouderlijke richtlijnen en normen te internaliseren dan veilig gehechte kinderen. De



ouders van onveilige kinderen zullen ook vaker hun toevlucht zoeken tot niet-inlevende autoritaire controle in combinatie met veelvuldige dreigingen met het opschorten van de genegenheid voor het kind. Dit leidt vervolgens tot afgedwongen gehoorzaamheid en gebrek aan verinnerlijking van normen (Waters, Hay & Richters, 1986). Responsieve ouders die prompt en adequaat reageren op de angsten en het verdriet van hun kinderen, stimuleren een veilige band en zijn tegelijk een indringend model van het nut en de noodzaak van empathie in wederzijds bevredigende relaties. Veilige kinderen zijn wellicht ook beter in staat de negatieve gevoelens te reguleren die door andermans pijn of verdriet worden opgeroepen (Cassidy, 1994). Een veilig kind zou minder geneigd zijn negatieve gevoelens te onderdrukken (zoals een angstig-vermijdend kind zou doen) of zich laten overmannen door het verdriet (zoals angstig-ambivalente kinderen geneigd zijn te doen). Daardoor gaan veilige kinderen er eerder toe over de ander te troosten en het eigen verdriet te beheersen. Hoffman (1984) veronderstelt dat het vinden van een evenwicht tussen de eigen emoties en die van anderen de mogelijkheid schept van pro sociaal en altruïstisch gedrag. Daarnaast kan een veilige gehechtheid de weg vrijmaken voor een evenwichtiger beheersing van de negatieve emoties die onvermijdelijk voortvloeien uit de sociale interacties met opvoeders en leeftijdgenoten, waarbij de behoeften en belangen van beide partijen in het geding zijn – soms zelfs ten koste van de onmiddellijke bevrediging van de eigen behoeften (Gottfredson & Hirschi, 1990). Tenslotte zouden veilige kinderen weleens minder geneigd kunnen zijn om door problematisch gedrag de aandacht van ouders en andere opvoeders te trekken dan onveilige kinderen die zich eerder verwaarloosd en zelfs verworpen voelen door hun gehechtheidsfiguren (Greenberg & Speltz, 1988).

De eerste systematische empirische studie naar gehechtheid en ontlukende moraliteit dateert uit het begin van de jaren zeventig (Stayton, Hogan & Ainsworth, 1971). Deze onderzoekers vonden een intrigerende samenhang tussen ouderlijke responsiviteit en de gehoorzaamheid van het kind aan diezelfde ouder. Ze observeerden 25 blanke gezinnen uit de middenklasse met kinderen in de leeftijd van 9-12 maanden thuis. De aandacht ging uit naar twee verschillende aspecten van ontlukende moraliteit: gehoorzaamheid aan verbale opdrachten van de ouder, en verinnerlijkte controle, dat wil zeggen 'spontane' gedragscontrole. Ontlukende moraliteit was sterk gecorreleerd met ouderlijke responsiviteit, maar niet met het verbale of fysieke disciplineren door de ouders. Stayton et al. (1971) benadrukten de ethologische en evolutionaire interpretatie van gehechtheid en moraliteit die als twee kanten van dezelfde medaille werden beschouwd. Kinderen die niets liever willen dan de wijdere omgeving verkennen, zouden door gehoorzaamheid 'aan het lijntje' van een beschermende volwassene worden gehouden en zo tegen gevaren worden beschermd. De affectieve band tussen kind en ouders zou op zichzelf al gehoorzaamheid aan ouderlijke regels bevorderen, en in de meeste omgevingen zou deze gehoorzaamheid ook biologisch voordelig zijn geweest.

In navolging van deze eerste studie observeerden Londerville en Main

(1981) 36 eenjarige kinderen in de zogenaamde 'Vreemde Situatie' waarin de veiligheid van een gehechtheidsrelatie kan worden bepaald (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). Meer dan de helft van de kinderen werd als veilig gehecht getypeerd. Een half jaar later werden dezelfde kinderen met hun ouders in diverse tests en spelsituaties geobserveerd. Veilige kinderen bleken gehoorzamer en coöperatiever te zijn dan de onveilige kinderen. De ouders van veilige kinderen gebruikten vaker inductieve disciplinerende dan ouders van onveilige kinderen; eerstgenoemde ouders lieten 'zachtere' fysieke interventies zien en gaven hun opdrachten op een warmere toon. In hun recente studie van de relatie tussen gehechtheid en de verwerving van waarden en normen benadrukken Bretherton, Golby en Cho (in druk) ook de optimale combinatie van sensitieve interactie met duidelijke grenzen stellen. Door hun aandacht voor verinnerlijkte gedragscontrole anticiperen Londerville en Main (1981) op Kochanska's (1995; Kochanska, Aksan & Koenig, 1995) latere onderscheid tussen situationele en verinnerlijkte gehoorzaamheid, waarbij uiteraard alleen de laatstgenoemde vorm van gehoorzaamheid morele trekken heeft.

Een belangrijke recente studie naar de relatie tussen gehechtheid en morele internalisatie is door Kochanska (1995) uitgevoerd. In een steekproef van 103 peuters onderzocht Kochanska de samenhang tussen angstig temperament, veilige gehechtheid en opvoeden. De idee was dat in de vigerende theorievorming over ontluikende moraliteit te weinig aandacht is besteed aan de rol van temperamentverschillen tussen kinderen. Angstig temperament bleek inderdaad samen te hangen met diverse maten voor ontluikende moraliteit. Voor kinderen met een relatief angstig temperament was een zachte vorm van ouderlijk disciplineren zonder nadruk op macht de beste weg naar verinnerlijking van morele waarden en normen. Voor de minder angstige kinderen was vooral de veilige gehechtheidsrelatie met de ouder van belang voor morele internalisatie, en bleek 'zacht' disciplineren minder gewicht in de schaal te leggen. Bij angstige kinderen moeten ouders er alles aan doen de neiging tot angstige reacties bij het kind in disciplineringsituaties tegen te gaan, terwijl bij de makkelijkere kinderen juist de band met de ouders doorslaggevend is (Kochanska, 1995). Bij eerstgenoemde kinderen is de regulatie van negatieve emoties cruciaal, terwijl bij de laatstgenoemde kinderen ouders kunnen voortbouwen op de emotie-regulatie die de veilige band met zich meebrengt.

Ook bij oudere kinderen is er een relatie tussen gehechtheid en moraliteit gevonden. Denham (1994) onderzocht de reacties van vierjarige kinderen op gesimuleerde emoties van verdriet en boosheid van hun moeders. Denham keek daarbij vooral naar prosociale en meelevende reacties bij de kinderen. Kinderen die meer prosociaal reageerden bleken ook vaker veilig gehecht te zijn aan hun moeder. Verder bleken kinderen die meeleefden met het verdriet of de boosheid van de moeder vaker veilig gehecht, terwijl kinderen die overstuur raakten en niet prosociaal maar juist defensief reageerden vaker angstig gehecht waren. In deze studie is niet naar het opvoeden en disciplineren van de ouder gekeken zodat Kochanska's bevindingen maar ten dele gerepliceerd werden.

Gebrekkige morele internalisatie zou een belangrijke oorzaak kunnen zijn van antisociaal en agressief gedrag van kinderen in de basisschoolleeftijd tegenover leeftijdgenoten. In de volgende paragraaf zullen we enkele studies bespreken naar gehechtheid in de vroege kinderjaren en agressief gedrag 5-10 jaar later.

### 3 Onveilige gehechtheid en agressie

Angstig-vermijdende kinderen hebben tal van ervaringen achter de rug met afwijzingen van hun ouders en ze lijken hun eigen gevoelens van angst in stressvolle situaties te onderdrukken om te voorkomen dat hun nog meer afwijzing ten deel valt. Het zijn juist deze kinderen die het vijandige gedrag van hun ouders als model nemen voor hun eigen gedrag tegenover leeftijdgenoten. Renken et al. (1989) bestudeerden de vroege antecedenten van agressie en passief-afzijdig gedrag van 191 kinderen in de basisschoolleeftijd die uit gedepriveerde gezinnen afkomstig waren. De antecedenten betroffen drie gebieden:

- 1 een achtergrond van angstige gehechtheid;
- 2 vijandige ouderlijke zorg; en
- 3 stressvolle levensomstandigheden.

Agressie en passief-afzijdig gedrag werden door de leerkrachten vastgesteld. De uitkomsten lieten opvallende sekse-verschillen zien. Angstig-vermijdende gehechtheid voorspelde latere agressie bij de jongens maar niet bij de meisjes. Vijandige ouderlijke zorg leidde tot agressie bij meisjes en jongens. Angstige-ambivalente gehechtheid voorspelde alleen bij jongens passief-teruggetrokken gedrag. De sociaal-economische status van de gezinnen voegde niets toe aan de voorspelling van gedrag in de basisschoolleeftijd. Gehechtheid lijkt dus een belangrijker determinant van problematisch gedrag bij jongens dan bij meisjes, terwijl beide seksen hun afwijzende en vijandige ouder tot voorbeeld nemen van eigen gedrag tegenover klasgenoten.

In het Minnesota project (Sroufe, 1988) zijn diverse andere studies naar de samenhang van gehechtheid met latere gehoorzaamheid, empathie en antisociaal gedrag uitgevoerd. Hier is vooral een aantal deelprojecten van belang. In een van die deelprojecten werden 40 kinderen geselecteerd op basis van hun gehechtheid met de ouder met het doel om gelijke aantallen angstige en veilige kinderen in de steekproef op te nemen. Leerkrachten in de kleuterklassen vonden de veilige kinderen meer competent omgaan met de klasgenoten en ze beschouwden deze kinderen ook als meer empathisch dan de onveilige kinderen (Sroufe, 1988). De klasgenoten plaatsten de onveilige kinderen lager op de sociometrische ladder dan de veilige kinderen. Kinderen die in hun vroege kinderjaren veilig gehecht waren geweest bleken minder vaak de slachtoffers of de agressors te zijn tijdens het spel, terwijl angstig-vermijdende kinderen juist vaker de agressors waren (Sroufe, 1988; Troy & Sroufe, 1987). In een kleinere groep van 24 kinderen bestudeerden Kestenbaum, Farber en Sroufe (1989) empathie

voor emotioneel verdriet van anderen. Onafhankelijke observatoren en leerkrachten gaven ieder kind een empathie-score. Ook hier bleken de angstig-vermijdende kinderen minder empathisch te zijn dan de andere kinderen. Deze studie werd uitgevoerd in de natuurlijke setting van een kleuterklas waarbij empathie zonder de wat kunstmatige gespeelde negatieve emoties werd gemeten. Deze gang van zaken komt uiteraard de ecologische validiteit van de resultaten ten goede.

Sroufe en zijn collega's volgden 28 kinderen tot in de zesde groep van de basisschool en observeerden hun gedrag op school gedurende drie dagen. Alweer verschilden de veilige kinderen van de onveilige kinderen in omgang met leeftijdsgenoten: er werd meer agressie en minder pro-sociaal gedrag bij kinderen waargenomen die in hun eerste levensjaar angstig gehecht waren geweest (Sroufe, 1988). Door de bijzondere onderzoeksopzet (longitudinaal, een gedepriveerde groep gezinnen, met een selectie van 'extreme' groepen, in een experimentele onderwijssetting) zijn de resultaten van het Minnesota project tot nog toe nergens gerepliceerd. De samenhang tussen angstig-vermijdende gehechtheid en later agressief gedrag is ook nog niet teruggevonden in 'normale' steekproeven uit de middenmilieus (Fagot & Kavanagh, 1990; Lewis, Feiring, McGuffog & Jaskir, 1984). Er is een belangrijke uitzondering op deze regel, namelijk de studie van Teti en Ablard (1989) naar de gehechtheid van twee kinderen in hetzelfde (middenklasse) gezin. Deze onderzoekers vonden dat veilige kinderen eerder gehoorzaamden aan hun ouders en minder agressief tegen hen waren, terwijl de veilig gehechte oudere broer of zus meer empathie toonden voor het verdriet van het jongste kind in het gezin.

In de eerste fase van het Minnesota project is gedesorganiseerde gehechtheid niet gemeten. Daarom is het niet mogelijk na te gaan of angstig-vermijdende gehechtheid alleen of in combinatie met gedesorganiseerde gehechtheid tot een gebrekkige empathie of verhoogde agressie zou leiden. Gedesorganiseerde gehechtheid is de meest 'angstige' vorm van gehechtheid gebleken, bijvoorbeeld in psychofysiologisch onderzoek (Spangler & Grossmann, 1993). Deze vorm van gehechtheid verwijst naar een tijdelijke verstoring of zelfs uiteenvallen van de gangbare gehechtheidsstrategie van het kind die ontstaat als het gedurende langere tijd wordt geconfronteerd met twee onverenigbare bronnen van angst: een stressvolle situatie in combinatie met een beangstigende volwassene die tegelijk als enige gehechtheidsfiguur in staat is soelaas te bieden (Main & Hesse, 1990; Main & Solomon, 1990). Het ligt voor de hand dat gedesorganiseerde gehechtheid sterk oververtegenwoordigd is bij mishandelde kinderen (Cicchetti, 1991).

In diverse studies hebben Lyons-Ruth en haar collega's (1993, 1995, 1996) laten zien dat gedesorganiseerde gehechtheid in de eerste levensjaren een goede voorspeller is van agressie in de kleuterperiode. Zo bestudeerden Lyons-Ruth, Alpern en Repacholi (1993) de relatie tussen gehechtheid van lagere milieu kinderen in de leeftijd van 18 maanden en gedragsproblemen rond het vijfde levensjaar zoals door de leerkrachten geobserveerd. Gedesorganiseerde gehechtheid bleek de sterkste voorspel-

ler van agressiviteit, ook in vergelijking tot problemen bij de moeder of intelligentie van het kind. Van de agressieve kleuters was 71% gedesororganiseerd geweest. Ook depressie van de moeder was een predictor. Depressie leidt tot vijandiger en opdringeriger gedrag van de moeder en kan zo leiden tot gedesororganiseerde gehechtheid alsmede tot een secundaire, vermijdende gehechtheidsstrategie. Juist de combinatie van desorganisatie en vermijding zou tot verhoogde agressie tegenover leeftijdsgenootjes kunnen leiden (Lyons-Ruth, 1996).

Een bevestiging van deze samenhang vonden Speltz, DeKlyen, Greenberg en Dryden (1995) in een onderzoek naar een groep jongens met een klinische diagnose ODD (Oppositional Defiant Disorder). Onveilige gehechtheid bleek een goede voorspeller van deze klinische vorm van agressief gedrag. Bij de wat oudere kinderen in de kleuterleeftijd waren het vooral de 'controleerende' kinderen die ruim vertegenwoordigd waren in de ODD groep. Op oudere leeftijd ontwikkelt gedesororganiseerde gehechtheid zich in de richting van controleerend gedrag ten aanzien van de opvoeder (Main & Solomon, 1990). In een replicatie onder gedragsgestoorde jongens bleek de gedesororganiseerde of de vermijdende vorm van gehechtheid te overwegen (Greenberg, Speltz, DeKlyen & Endriga, 1991).

In haar dissertatie beschrijft DeKlyen (1996) het verschil in gehechtheid van de moeders van een gedragsgestoorde klinische groep en een vergelijkingsgroep. Onveilige moeders waren sterk oververtegenwoordigd in de klinische groep, en de meerderheid van de onveilige moeders had te kampen met onverwerkt verlies van gehechtheidsfiguren of onverwerkt ander trauma. Overmatige agressie en andere gedragsproblemen bleken in de studies van Greenberg en zijn collega's dus vooral samen te gaan met onveilige gehechtheid bij de moeders (met name onverwerkt verlies), en gedesororganiseerde gehechtheid bij de kinderen. Onverwerkt verlies of ander trauma blijken ouders op hun kinderen over te dragen in de vorm van gedesororganiseerde gehechtheid, zo is uit tal van studies onder 'normale', niet-klinische groepen gebleken (Van IJzendoorn, 1995). Overmatige agressie bij kinderen zou dus heel goed kunnen samenhangen met de intergenerationele overdracht van onveilige (gedesororganiseerde) gehechtheid. Onverwerkt verlies uit zich bij ouders in gedesorieënteerd spreken over de dood van een geliefd persoon of ander trauma.

De samenhang tussen gedesororganiseerde gehechtheid en agressie is wellicht het sterkst voorhanden in klinische groepen met ernstige vormen van agressief gedrag. In niet-klinische groepen met minder ernstige vormen van agressie zou het verband weleens minder duidelijk kunnen zijn (Shaw & Vondra, 1995).

#### 4 Conclusies

Vroege ervaringen met gehechtheid kunnen later agressief en antisociaal gedrag alleen beïnvloeden als gehechtheid een relatief stabiel fenomeen is of in ieder geval haar sporen ook na jaren nog achterlaat. Daarbij komt dat de samenhang tussen vroege gehechtheid, gebrek aan empathisch vermo-

gen en gehoorzaamheid in de peutertijd, en agressie in de kleuterperiode alleen dan relevant is voor de ontwikkeling van antisociaal gedrag in de adolescentie en vroege volwassenheid, wanneer zowel gehechtheid alsook de voorlopers van dat antisociaal gedrag relatief stabiel zijn. Er is uiteraard nooit voldoende bewijsmateriaal voor deze verregaande assumpties. Wel zijn er intussen diverse longitudinale studies naar gehechtheid in de eerste 20 levensjaren afgerond (Waters, Merrick, Alberskeim & Treboux, 1995; Hamilton, 1994) die laten zien dat gehechtheid in het tweede levensjaar een goede voorspeller is van gehechtheid in de adolescentie. Belangrijk is in dit verband dat ook discontinuïteiten in de ontwikkeling van gehechtheid konden worden verklaard, en wel op grond van discontinuïteiten in het gezin waarin de kinderen opgroeiden (scheiding, ziekte, verlies van ouders bijvoorbeeld).

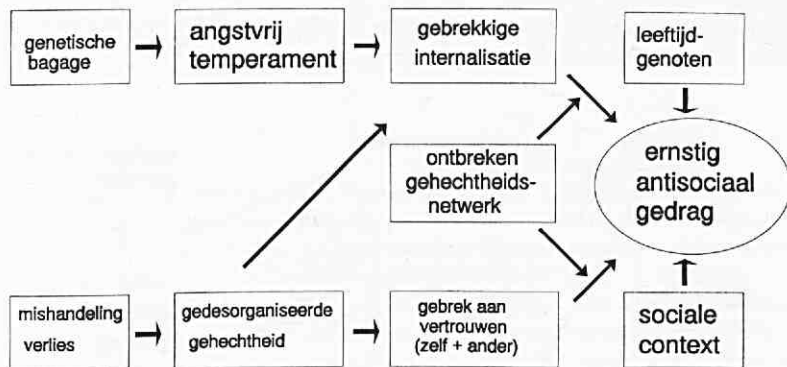
Ook antisociaal gedrag is relatief stabiel gedurende de eerste 20 jaar. Olweus (1979) analyseerde 16 longitudinale studies en vond een hoge mate van stabiliteit tussen vroege indicators van agressie en latere criminaliteit. Recente longitudinale studies bevestigen dit beeld (Sampson & Laub, 1990; Lynam, 1996). In een prospectieve longitudinale studie onder kinderen die een groot deel van hun kinderjaren in tehuizen waren opgegroeid en een vergelijkingsgroep van kinderen uit extreem lage milieus, vonden Zoccolillo en zijn collega's (1992) dat ongeveer tweevijfde van de kinderen met ernstige gedragsproblemen in de vroege volwassenheid een antisociale persoonlijkheidsstoornis liet zien, terwijl ongeveer hetzelfde aantal kinderen met andere problemen in de sociale omgang te kampen had. Opgroeien in internaten en tehuizen leidt vaak tot een opeenstapeling van verbroken relaties met potentiële gehechtheidspersonen, en tot onvermogen om nog nieuwe emotionele bindingen aan te gaan (Van IJzendoorn et al., in druk).

Natuurlijk zullen talrijke delinquenten een relatief goede kindertijd hebben meegemaakt en een adequate opvoeding, en vele kinderen met gedragsproblemen zullen zich niettemin tot keurig aangepaste burgers ontwikkelen (Lynam, 1996). Verschillende contextuele factoren kunnen bepalen waarom sommige individuen de grens overschrijden naar crimineel gedrag, terwijl anderen met ongeveer dezelfde achtergrond en ervaringen diezelfde grens niet overschrijden. Er is geen sprake van volledige determinatie van antisociaal gedrag in de adolescentie of volwassenheid op grond van vroege gehechtheidservaringen of vroegere gedragsproblemen. Niettemin kunnen we gezien de opmerkelijke stabiliteit van gehechtheid en agressie, speculeren over de gevolgen van een samenhang tussen deze twee dimensies van ontwikkeling voor later antisociaal gedrag. Het is een plausibele hypothese dat eerdere problemen met gehechtheidsrelaties predictieve waarde hebben voor later antisociaal gedrag, onafhankelijk van en additioneel boven andere belangrijke determinanten, zoals de huidige leefomstandigheden (Spender & Scott, 1996).

Angstige gehechtheid blijkt een risico-factor te zijn in de ontwikkeling van ernstig antisociaal gedrag. In het bijzonder gedesorganiseerde gehechtheid (wellicht vooral in combinatie met angstig-vermijdende



gehechtheid), hangt samen met verhoogde agressie in de kinderjaren, maar ook met ernstige criminaliteit in de (jong) volwassenheid (Fonagy et al., 1996; Van IJzendoorn et al., in druk). Gedesorganiseerde gehechtheid is een van de gevolgen van ervaringen met mishandeling of verlies van gehechtheidsfiguren in de vroege kinderjaren (Main & Hesse, 1990) en kan tot een diepgaand gebrek aan vertrouwen in anderen en in zichzelf leiden. De belangrijke rol van fysieke mishandeling in de ontwikkeling van agressief gedrag is wellicht ook verklaarbaar op grond van een gebrekkige informatie-verwerking zoals Dodge, Bates en Pettit (1990) aantoonde. Mishandeling heeft tot gevolg dat het kind de wereld als vijandiger gaat zien dan nodig is, en dat is precies wat de gehechtheidstheorie zou voorspellen. Ook kan temperament een rol spelen. Kochanska (1995) liet zien dat een impulsief en 'angstvrij' temperament morele internalisatie kan belemmeren. Hyperactiviteit en gebrekkige concentratie kunnen de waarschijnlijkheid verhogen dat het kind zich tot een antisociale persoonlijkheid ontwikkelt (Lynam, 1996). Genetische aanleg kan juist op deze punten een faciliterende rol spelen (Plomin, 1994). Tenslotte zal de combinatie van gebrekkige morele internalisatie en gebrekkig vertrouwen in anderen en in zichzelf vooral tot ernstige criminaliteit leiden als een netwerk van veilige relaties ook op latere leeftijd ontbreekt en leeftijdgenoten een model voor crimineel gedrag vormen. Op basis van deze overwegingen stellen we in het heuristische, in figuur 6.1 weergegeven model voor dat tot doel heeft de pedagogische antecedenten en het mogelijke ontwikkelingsverloop van ernstig agressief en antisociaal gedrag in kaart te brengen.

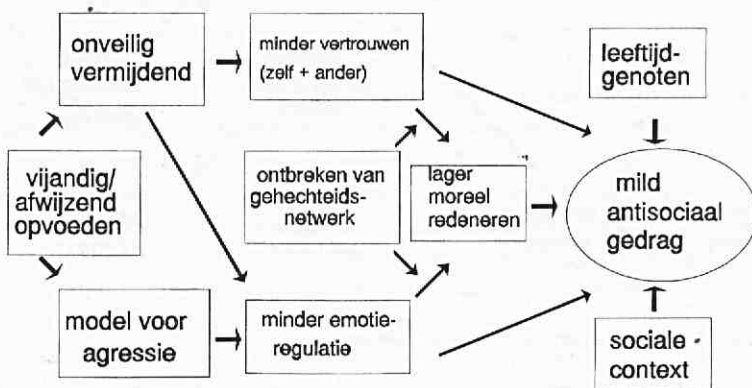


Figuur 6.1 Antecedenten van ernstig antisociaal gedrag

De ontwikkeling van milde vormen van antisociaal gedrag is wellicht gekenmerkt door andere antecedenten en een enigszins ander verloop. Een vijandige en afwijzende stijl van opvoeden – maar niet mishandeling of verwaarlozing – zou het begin kunnen vormen van een ontwikkeling in de richting van milde vormen van agressie en antisociaal gedrag. Temperament speelt hierbij wellicht geen zware rol omdat binnen normale gren-



zen kenmerken van een moeilijk temperament blijken te kunnen worden gecompenseerd door sensitief opvoeden (Sroufe, 1985); wel kan een moeilijk temperament de gevolgen van insensitief opvoeden wat versterken. De insensitieve stijl van opvoeden heeft tenminste twee gevolgen: Ten eerste wordt het kind voortdurend blootgesteld aan een model van insensitief, niet-empathisch en zelfs vijandig gedrag, terwijl voor veel kinderen juist de opvoeding een eerste en indrukwekkende demonstratie is van een optimale vorm van altruïstisch gedrag (Emde, Johnson & Easterbrooks, 1987; Spiecker, 1991). Ten tweede kan vijandig opvoeden leiden tot een angstige gehechtheidsrelatie, in het bijzonder tot een angstig-vermijdende relatie (Ainsworth et al., 1978) omdat het kind zal leren om door het onderdrukken van negatieve emoties afwijzing door de ouders te voorkomen. Afwijzing door ouders vindt namelijk doorgaans plaats in de context van negatieve emoties die het kind niet meer onder controle heeft (zoals huilen). De regulatie van negatieve emoties wordt ook belemmerd door het agressief en afwijzend gedrag van de ouders, want het zijn juist die emoties die het kind moet zien te reguleren in contact met leeftijdgenootjes. Angstig gehechte kinderen zien hun behoefte aan veiligheid en geborgenheid maar ten dele bevredigd. Ze zijn daarom geneigd de gehechtheidspersoon voortdurend te volgen en blijven gefixeerd op de onvervulde behoeften aan een vertrouwenwekkende relatie. Daardoor zijn ze niet in staat om echt vertrouwen in en oprechte empathie voor anderen aan de dag te leggen. Verminderd vertrouwen in zichzelf en in anderen gecombineerd met verminderde regulatie van negatieve emoties kan leiden tot een stagnerende morele ontwikkeling en tot milde vormen van agressief en antisociaal gedrag. Deze overwegingen kunnen worden samengevat in het heuristische in figuur 6.2 weergegeven model voor de ontwikkeling van milde vormen van antisociaal gedrag.



Figuur 6.2 Antecedenten van milde vormen van antisociaal gedrag

De belangrijkste functie van de twee modellen is om te herinneren aan Hirschi's (1969) speculaties over angstige gehechtheid als een van de

belangrijkste wortels van antisociaal en crimineel gedrag. In het werk van Kohlberg (1984) wordt de cognitieve component van moreel redeneren en moreel gedrag benadrukt. In Hoffmans (1994) idee van inductie wordt eveneens de cognitieve en niet zozeer de relationele dimensie van disciplineren door ouders geaccentueerd. Grusec en Goodnow (1994a en b) wijzen erop dat ouderlijk disciplineren ook accuraat moet worden waargenomen door het kind; zij wijzen erop dat de aanvaarding of afwijzing van inductieve restricties op gedrag door de kinderen zelf cruciaal is voor de verinnerlijking van de waarden en normen van hun ouders. Kochanska (1995) toonde aan hoe een angstvrij karakter in combinatie met inductie de morele internalisatie stimuleert. In onze modellen worden deze belangrijke inzichten geïntegreerd vanuit het perspectief van de gehechtheidstheorie waarin de evolutionaire basis van zowel gehechtheid alsook gehoorzaamheid wordt onderschreven. In navolging van Hirschi (1969), Rawls (1971) en Feyerabend (1995) gaan we er niet van uit dat temperament, cognitie of disciplineren kinderen kunnen vormen tot morele wezens; integendeel, moraliteit heeft een stevige basis in vroege ervaringen met gehechtheid die leiden tot een optimale regulatie van negatieve emoties, alsmede tot een delicaat emotioneel evenwicht tussen zelfvertrouwen en betrokkenheid op medemensen (Feyerabend, 1995).

## Noot

- 1 Deze bijdrage is een sterk verkorte weergave van een artikel over 'Attachment, morality, and aggression: Toward a developmental socio-emotional model of antisocial behavior' dat in de *International Journal of Behavioral Development* verschijnt. De bijdrage is geschreven tijdens het verblijf van de auteur aan het NIAS (Netherlands Institute for Advanced Study in the Humanities and Social Sciences) in het academisch jaar 1996-1997.

## Literatuur

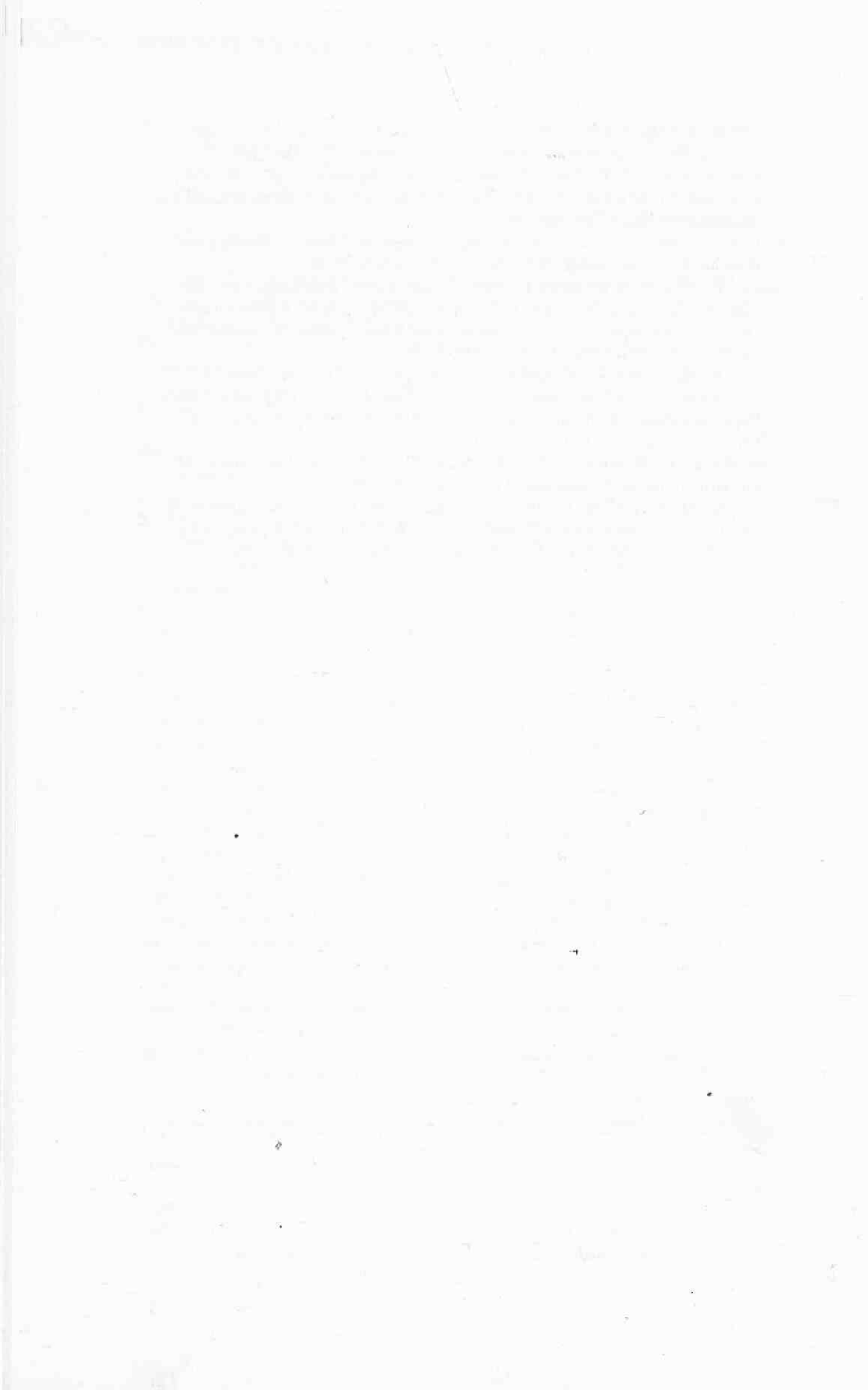
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment, a psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bowlby, J. (1944). Forty-four juvenile thieves: Their characters and home life. *International Journal of Psycho-Analysis*, 25, 19-52; 107-127.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. I: Attachment*. New York: Basic Books.
- Brunner, H.G. (1996). MAOA deficiency and abnormal behaviour: Perspectives on an association. In G.R. Bock & J.A. Goode (Eds.), *Genetics of criminal and antisocial behaviour* (pp. 155-167). Chichester: Wiley.
- Brunner, H.G., Nelen, M., Breakefield, X.O., Ropers, H.H., & Van Oost, B.A. (1993). Abnormal behavior associated with a point mutation in the structural gene for Monoamine Oxidase A. *Science*, 262, 578-580.
- Cassidy, J. (1994). Emotion Regulation: Influences of Attachment Relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 2-3, 228-249.
- Cicchetti, D. (1991). Fractures in the crystal: Developmental psychopathology and the emergence of self. Special Issue: The development of self: The first three years. *Developmental Review*, 11, 271-287.

- Denham, S.A. (1994). Mother-child emotional communication and preschoolers' security of attachment and dependency. *Journal of Genetic Psychology*, 155, 119-121.
- DeKlyen, M. (1996). Disruptive behavior disorder and intergenerational attachment patterns: a comparison of clinic referred and normally functioning preschoolers and their mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 357-365.
- Dodge, K.A., Bates, J.E., & Pettit, G.S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Carlo, G., & Speer, A.L. (1993). The relations of empathy-related emotions and maternal practices to children's comforting behavior. Special Issue: Social context, social behavior, and socialization. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 140-150.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Miller, P.A., & Shell, R. (1990). Preschoolers' vicarious emotional responding and their situational and dispositional prosocial behavior. *Merrill Palmer Quarterly*, 36, 507-529.
- Emde, R.N., Johnson, W.F., & Easterbrooks, M.A. (1987). The do's and don'ts of early moral development: Psychoanalytic tradition and current research. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp. 245-276). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Fagot, B.I., & Kavanagh, K. (1990). The prediction of antisocial behavior from avoidant attachment classification. *Child Development*, 61, 864-873.
- Feyerabend, P. (1995). *Killing time. The autobiography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fonagy, P., Leigh, T., Steele, M., Steele, H., Kennedy, R., Mattoon, G., Target, M., & Gerber, A. (1996). The relation of attachment status, psychiatric classification, and response to psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 22-31.
- Gottfredson, M.R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Greenberg, M.T., & Speltz, M.L. (1988). Attachment and the ontogeny of conduct problems. In J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* (pp. 177-218). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Greenberg, M.T., Speltz, M.L., DeKlyen, M., & Endriga, M.C. (1991). Attachment security in preschoolers with and without externalizing behavior problems: A replication. Special Issue: Attachment and developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 3, 413-430.
- Grusec, J.E., & Goodnow, J.J. (1994a). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Grusec, J.E., & Goodnow, J.J. (1994b). Summing up and looking to the future. *Developmental Psychology*, 30, 29-31.
- Hamilton, C.E. (1994). *Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence*. Unpublished doctoral dissertation, University of California at Los Angeles.
- Hirschi, T. (1969). *The causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hoffman, M.L. (1984). Empathy, Its Limitations, and Its Role in a Comprehensive Moral Theory. In J.L. Gewirtz & W. Kurtines (Eds.), *Morality, moral development and moral behavior* (pp. 283-302). New York: Wiley.
- Hoffman, M.L. (1994). Discipline and internalization. *Developmental Psychology*, 30, 26-28.

- Ijzendoorn, M.H. van (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117, 387-403.
- Ijzendoorn, M.H. van, Feldbrugge, J.T.T.M., Derks, F.C.H., Ruiters, C. de, Verhagen, M.F.M., Philipse, M.W.G., Staak, C.F.M. van der, & Riksen-Walraven, J.M.A. (in press). Attachment representations of personality disordered criminal offenders. *American Journal of Orthopsychiatry*.
- Janssens, J.M., Gerris, J.R., & Janssen, A.W. (1990). Ouderlijke opvoedingsgedragingen, empathie en prosociale ontwikkeling van het kind *Pedagogische Studien*, 67, 403-416.
- Kagan, J. (1981). *The second year; The emergence of self-awareness*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Kagan, J., & Lamb, S. (1987). *The emergence of morality in young children*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kestenbaum, R., Farber, E.A., & Sroufe, L.A. (1989). Individual differences in empathy among preschoolers: Relation to attachment history. *New Directions for Child Development*, 1989, 51-64.
- Kochanska, G. (1995). Children's temperament, mothers' discipline, and security of attachment: Multiple pathways to emerging internalization. *Child Development*, 66, 597-615.
- Kochanska, G., Aksan, N., & Koenig, A.L. (1995). A longitudinal study of the roots of preschoolers' conscience: Committed compliance and emerging internalization. *Child Development*, 66, 1752-1769.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. Volume two. The psychology of moral development*. New York: Harper & Row.
- Lamb, S. (1991). Internal state words: Their relation to moral development and to maternal communications about moral development in the second year of life. *First Language*, 11, 391-406.
- Lewis, M., Feiring, C., McGuffog, C., & Jaskir, J. (1984). Predicting psychopathology in six-year-olds from early social relations. *Child Development*, 55, 123-136.
- Londerville, S., & Main, M. (1981). Security of attachment, compliance, and maternal training methods in the second year of life. *Developmental Psychology*, 17, 289-299.
- Lynam, D.R. (1996). Early identification of chronic offenders: who is the fledgling psychopath. *Psychological Bulletin*, 120, 209-234.
- Lyons-Ruth, K. (1995). Broadening our conceptual frameworks: Can we reintroduce relational strategies and implicit representational systems to the study of psychopathology? *Developmental Psychology*, 31, 432-436.
- Lyons-Ruth, K. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behavior problems: The role of disorganized early attachment patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 64-73.
- Lyons Ruth, K., Alpern, L., & Repacholi, B. (1993). Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. *Child Development*, 64, 572-585.
- Main, M., & Hesse, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development. (pp. 161-182). Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development (pp. 121-160). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, 852-875.
- Patterson, G.R. (1976). The aggressive child: Victim and architect of a coercive system. In E.J. Mash, L.A. Hamerlynck & L.C. Handy (Eds.), *Behavior modification and families* (pp. 267-316). New York: Brunner/Mazel.
- Plomin, R. (1994). Nature, nurture, and social development. *Social Development*, 3, 37-53.
- Plomin, R., Owen, M.J., & McGuffin, P. (1994). The genetic basis of complex human behaviors. *Science*, 264, 1733-1739.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Renken, B., Egeland, B., Marvinney, D., Mangelsdorf, S., & Sroufe, L.A. (1989). Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school. Special Issue: Long-term stability and change in personality. *Journal of Personality*, 57, 257-281.
- Richters, J.E., & Waters, E. (1992). Attachment and socialization: The positive side of social influence. In M. Lewis & S. Feinman (Eds.), *Social influences and behavior*. New York: Plenum.
- Rutter, M. (1996). Introduction: concepts of antisocial behaviour, of cause and of genetic influences. In G.R. Bock & J.A. Goode (Eds.), *Genetics of criminal and antisocial behaviour* (pp. 1-20). Chichester: Wiley.
- Sagi, A.&, Hoffman, M.L. (1976). Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology*, 12-2, 175-176.
- Sampson, R.J., & Laub, J.H. (1990). Crime and deviance over the life course: The salience of adult social bonds. *American Sociological Review*, 55, 609-627.
- Shaw, D.S., & Vondra, J.I. (1995). Infant attachment security and maternal predictors of early behavior problems: A longitudinal study of low-income families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 335-357.
- Spangler, G., & Grossmann, K.E. (1993). Biobehavioral organization in securely and insecurely attached infants. *Child Development*, 64, 1439-1450.
- Speltz, M.L., Deklyen, M., Greenberg, M.T., & Dryden, M. (1995). Clinic referral for oppositional defiant disorder: Relative significance of attachment and behavioral variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 487-507.
- Spender, Q., & Scott, S. (1996). Conduct disorder. *Current Opinion In Psychiatry*, 9, 273-277.
- Spiecker, B. (1991). *Emoties en morele opvoeding. Wijsgerig-pedagogische studies* [Emotions and moral education]. Amsterdam: Boom.
- Sroufe, L.A. (1985). Attachment classification from the perspective of infant-caregiver relationships and infant temperament. *Child Development*, 56, 1-14.
- Sroufe, L.A. (1988). The role of infant-caregiver attachment in development. In J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* (pp. 18-38). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stayton, D.J., Hogan, R., & Ainsworth, M.D.S. (1971). Infant obedience and maternal behavior: The origins of socialization reconsidered. *Child Development*, 42, 1057-1069.

- Teti, D.M., & Ablard, K.E. (1989). Security of attachment and infant-sibling relationships: A laboratory study. *Child Development*, 60, 1519-1528.
- Troy, M., & Sroufe, L.A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 166-172.
- Waal, F. de (1996). *Good natured. The origins of right and wrong in humans and other animals*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waters, E., Hay, D., & Richters, J. (1986). Infant-parent attachment and the origins of prosocial behavior. In D. Olweus, J. Block & M. Radke-Yarrow (Eds.). *Development of antisocial and prosocial behavior. Research, theories, and issues* (pp.97-125). Orlando: Academic Press.
- Waters, E., Merrick, S.K., Albersheim, L.J., & Treboux, D. (1995, March). *Attachment security from infancy to early adulthood: A 20-year longitudinal study*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.
- Zahn Waxler, C., Robinson, J.L., & Emde, R.N. (1992). The development of empathy in twins. *Developmental Psychology*, 28, 1038-1047.
- Zoccolillo, M., Pickles, A., Quinton, D., & Rutter, M. (1992). The outcome of childhood conduct disorder: implications for defining adult personality disorder and conduct disorder. *Psychological Medicine*, 22, 971-986.





## HOOFDSTUK 7

# Personen met een verstandelijke handicap en integratie in de samenleving

*A.Th.G. van Gennep*

### 1 Inleiding

Na het einde van de Tweede Wereldoorlog ontstond met name in de Verenigde Staten de opvatting, dat in een democratische samenleving alle leden de gelegenheid moeten krijgen om gelijkwaardig te participeren aan het maatschappelijk leven. Deze opvatting leidde in de jaren zestig tot integratiebewegingen van minderheidsgroepen. Een van die minderheidsgroepen werd gevormd door personen met een verstandelijke handicap (Scheerenberger, 1976).

In diezelfde periode werd in de Scandinavische landen een nieuw beleidsprincipe voor de zorg voor mensen met een verstandelijke handicap ontwikkeld: het normalisatie-principe (Nirje, 1969). Dit principe houdt in, dat personen met een verstandelijke handicap zo veel mogelijk moeten kunnen leven onder omstandigheden en volgens leefpatronen, zoals die bestaan voor de andere mensen in de samenleving. Vanuit Zweden werd dit principe rond 1970 geïntroduceerd in de Verenigde Staten.

Het gevolg van deze ontwikkelingen was, dat instituten voor personen met een verstandelijke handicap steeds meer werden gezien als een segregerende vorm van zorg. Integratie werd dan ook vooral gedefinieerd als de-institutionalisatie. Dit leidde eerst tot voorzichtige, maar in de jaren tachtig tot grootschalige de-institutionalisatie in Noord-West Europa en Noord-Amerika (Mansell & Ericsson, 1996). Tabel 7.1 geeft een overzicht.

**Tabel 7.1**  
*Veranderingen van het aantal instituutplaatsen*

Land	Jaar	Aantal	Jaar	Aantal	Vershil
USA	1967	194.000	1994	65.000	-129.000
Engeland	1980	50.000	1995	14.000	-36.000
Schotland	1980	6.260	1990	3.750	-2.510
Ierland	1980	5.700	1990	4.900	-800
Zweden	1968	14.000	1996	1.300	-12.700
Denemarken	1979	9.000	1994	5.400	-3.600
Finland	1985	5.000	1990	3.200	-1.800
Noorwegen	1976	5.500	1996	0	-5.500
Nederland	1980	30.000	1996	32.000	+2.000

Bron: Roren, IASSID congres, Helsinki, 1996

Nederland vormt dus een uitzondering. Niet alleen neemt het aantal instituutplaatsen hier nog steeds toe. Ook is Nederland het land met het hoogste percentage ernstiger verstandelijk gehandicapten in instituten, namelijk ongeveer 50%.

Het wordt dus tijd dat ook in Nederland begonnen wordt met de-institutionalisatie.

Intussen is men gaan inzien, dat integratie meer is dan de-institutionalisatie. De Zweed Wallner (1982) maakte in dit verband onderscheid tussen fysieke, functionele en sociale integratie.

- 1 *Fysieke integratie* betekent dat mensen met een verstandelijke handicap leven temidden van mensen zonder handicap.
- 2 *Functionele integratie* betekent dat mensen met een verstandelijke handicap gebruik maken van wat de samenleving te bieden heeft, bij voorbeeld reizen met openbaar vervoer, inkopen doen in winkels, bezoeken van restaurants, bioscopen, theaters, bibliotheken, deelnemen aan sportclubs, hobbyclubs enzovoort.
- 3 *Sociale integratie* betekent dat iemand met een verstandelijke handicap een gelijkberechtigd persoon en gerespecteerd partner in de samenleving is.

In Nederland zijn het vooral pedagogen, die zich inzetten voor de-institutionalisatie en integratie van personen met een verstandelijke handicap. Niet alleen voor integratie in het onderwijs, maar ook in andere domeinen van de samenleving, bijvoorbeeld in het bedrijfsleven en op het gebied van de huisvesting. Hierbij richten de pedagogen zich niet alleen op kinderen en jeugdigen, maar ook op volwassenen. Daarom zal ik daar eerst op ingaan.

## **2 Over de opvoeding van personen met een verstandelijke handicap: opvoeding met een open einde**

Als mensen geboren worden, zijn ze nog niet 'af'. Zij moeten zich dan nog ontwikkelen, tot zij vol-ontwikkeld, vol-wassen zijn.

Die ontwikkeling voltrekt zich niet vanzelf. Om zich te kunnen ontwikkelen zijn nog niet volwassen mensen afhankelijk van hulp van mensen die al volwassen zijn. Deze hulp noemen wij opvoeding. Zonder opvoeding zal de mens niet volwassen worden.

De opvoeding eindigt, zodra de zich met hulp van opvoeders ontwikkelende mens een zodanig niveau van ontwikkeling heeft bereikt, dat hij in voldoende mate zelf vorm en inhoud kan geven aan het eigen bestaan: dit stadium in de ontwikkeling noemen wij volwassenheid met als centraal kenmerk zelfstandigheid.

Ongeveer 99% van alle mensen bereikt dit stadium rond 18 jaar. Een gering aantal mensen bereikt dit stadium echter niet rond deze leeftijd. Deze personen bereiken dan wel een zekere mate van zelfstandigheid, maar die mate is onvoldoende om zelf vorm en inhoud te geven aan het eigen bestaan. Zij zijn daarom langer, meestal zelfs levenslang, aangewe-

zen op opvoeding. Zij worden mensen met een verstandelijke handicap genoemd.

Kunnen wij bij deze personen nog spreken van opvoeding? In de relevante literatuur wordt dit thema nauwelijks geproblematiseerd: het opvoeden van personen met een verstandelijke handicap ouder dan 18 jaar is in die literatuur een vanzelfsprekendheid. Feuser (1987) bijvoorbeeld noemt het pedagogisch handelen met kinderen, jeugdigen en volwassenen met een verstandelijke handicap opvoeding, waarbij organische en/of sociale benadelingen zich als condities in het opvoedingsproces manifesteren.

Jakobs (1987) acht het echter raadzaam om het begrip 'opvoeding' te vervangen door het begrip 'levensbegeleiding' of 'assistentie'. Dit laatste begrip ontleent hij aan Bach (1980); diens assistentiebegrip wordt er door gekenmerkt, dat het zich afzet *tegen* bevoogden, beleren, manipuleren en 'helpen' en zich uitspreekt *voor* berekende risico's, laten proberen, terughoudendheid, aanbieden maar ook eisen stellen. Maar Jakobs geeft toe dat het bij assistentie in wezen toch gaat om 'Anleitung', waarbij hij verwijst naar de omschrijving van Bach, dat het in de opvoeding principieel gaat om 'Anleitung'. In feite gaat het bij assistentie en dergelijke dus om opvoeding, maar anders genoemd.

Siegenthaler (1983) stelt, dat de hardheid van de realiteit van verstandelijke handicap ons dwingt om ons op het wezen van menszijn en opvoeding te bezinnen. Van hieruit wordt de pedagogiek als geheel verrijkt en mogelijkwijze gecorrigeerd. De opvoedingsverhouding blijft voortdurend, tot op hoge leeftijd, bestaan en eindigt bij mensen met een verstandelijke handicap niet bij de leeftijd van 18 jaar.

De opvatting, dat orthopedagogen zich in hun professionele handelen richten op *alle* personen met een verstandelijke handicap ongeacht hun leeftijd, is niet alleen een vanzelfsprekendheid in de orthopedagogiek van de verstandelijk gehandicapten, maar ook in het maatschappelijke veld. In de nieuwe opleiding GZ-psycholoog(/pedagoog) in het kader van de wet B.I.G. worden personen met een verstandelijke handicap ouder dan 18 jaar gerekend tot het werkterrein van de orthopedagogen. Van de naar schatting 866 orthopedagogen werkzaam in de zorg voor verstandelijk gehandicapten zijn er 467 (= 54%) gericht op personen boven 18 jaar; van de naar schatting 378 psychologen zijn er 265 (= 70%) gericht op personen ouder dan 18 jaar; een verhouding van 2:1 (Brunenberg, Neijmeijer, Hutschemakers, 1995). De zorg voor mensen met een verstandelijke handicap, is overwegend een orthopedagogische zorg.

Kortom: zowel op theoretische als maatschappelijke gronden is het gerechtvaardigd, te spreken van opvoeding van personen met een verstandelijke handicap ook als deze ouder zijn dan 18 jaar. Dit impliceert dat bestaande opvattingen over het einde van de opvoeding moeten worden gecorrigeerd: het gaat om een open einde.

### 3 Van segregatie naar integratie

In de ontwikkeling van de zorg voor mensen met een verstandelijke handicap kunnen drie perioden worden onderscheiden: *segregatie*, *normalisatie* en *integratie*. Ik zal deze perioden nu achtereenvolgens bespreken. Vervolgens zal ik een vergelijking maken tussen normalisatie en integratie. Tenslotte zal ik enkele conclusies trekken.

#### 3.1 Segregatie

Tot ongeveer 1970 werd in Nederland vrijwel uitsluitend de nadruk gelegd op het beschermen van mensen met een verstandelijke handicap. De bescherming werd gezocht in het creëren van speciale situaties, namelijk de speciale school, de sociale werkvoorziening en het instituut.

In Nederland wonen thans ongeveer 30.000 personen met een verstandelijke handicap in een instituut; hiervan is ongeveer 10% jonger dan 18 jaar. Dit aantal zal in de nabije toekomst afnemen om de volgende redenen.

- 1 Vanwege hoge leeftijd zal in de nabije toekomst een hoger percentage bewoners dan op dit moment overlijden.
- 2 Ouders en familieleden van jongere bewoners en van bewoners die nog niet zo lang op het instituutsterrein wonen (ongeveer 15%), geven de voorkeur aan kleinschalige voorzieningen in de samenleving.
- 3 De meeste ouders (80%) van wie het kind op de wachtlijst staat voor een instituut, geven de voorkeur aan een kleinschalige voorziening in de samenleving. Dit kan worden geconcludeerd op basis van de bevindingen uit drie wachtlijstonderzoeken (Van Gennep & Calis 1990, 1991, 1993). Van de 891 wachtenden stonden er 346 (= 40%) op een wachtlijst voor een instituut; hiervan waren er 178 jonger dan 20 jaar. Bij ongeveer de helft van deze kinderen was sprake van psycho-sociale gedragsproblemen (met name gedragsstoornissen, aandachtzoekend gedrag en automutilatie) en bij ongeveer een derde van ernstige verzorgingsbehoefte (non-ambulantie en incontinentie). Slechts bij 10% was geen sprake van deze problemen.

Op grond van deze gegevens kunnen wij verwachten, dat het aantal aanmeldingen voor een instituut gereduceerd zal worden en dat een klein deel van de huidige bewoners gede-institutionaliseerd zal worden. Verdere de-institutionalisatie zal in Nederland vermoedelijk trager verlopen dan in andere landen, om de volgende redenen.

Ten eerste bestaat er een tekort aan plaatsen in woonvoorzieningen in de samenleving; tot uitdrukking komend in lange wachtlijsten. Zolang dit tekort niet is opgeheven, zal men nog gebruik moeten maken van de bestaande plaatsen in instituten, ook al geeft men de voorkeur aan een plaats in de samenleving.

Ten tweede geven ouders en familieleden van volwassen personen die al langer in een instituut wonen, de voorkeur aan het continueren hier-

van. Zij zijn tevreden over de bestaande instituten. En inderdaad, Nederlandse instituten zijn over het algemeen beter dan instituten in bijvoorbeeld de Verenigde Staten en Engeland. Tabel 7.2 geeft een vergelijking van gegevens uit een Amerikaans onderzoek (Raynes, Pratt & Roses, 1979) en een Nederlands onderzoek (Van Gennep, 1989). De gegevens werden verzameld aan de hand van drie meetinstrumenten: RRMP, ICI en IPE. De RRMP (Revised Resident Management Practices Scale) meet de mate van bewonergerichtheid van de bejegening, bijvoorbeeld flexibiliteit, individualiteit, privacy. De ICI (Index of Community Involvement) meet de mate van contact met de samenleving, bijvoorbeeld bezoeken aan ouders, vrienden en kennissen, bezoeken van bioscoop, museum en dergelijke. De IPE (Index of Physical Environment) meet de mate van normaliteit van inrichting van de woning, bijvoorbeeld of iedere bewoner een eigen kamer heeft, hoe de huiskamer is ingericht enzovoort. De cijfers in tabel 7.2 zijn gemiddelde scores van instituutsgroepen, uitgesplitst naar bewoners van laag niveau en bewoners van hoog niveau.

**Tabel 7.2**  
*Kwaliteit van de zorg in Nederlandse en Amerikaanse instituten*

	Nederland		Verenigde Staten	
	laag niveau	hoog niveau	laag niveau	hoog niveau
RRMP	9	3	29	17
ICI	37	24	43	32
IPE	28	19	68	43
RRMP	0= meest bewonergericht		56= minst bewonergericht	
ICI	0= meest geïntegreerd		52= minst geïntegreerd	
IPE	0= meest normaal		88= minst normaal	

Het ziet er dus naar uit dat de-institutionalisatie in Nederland beperkt zal plaatsvinden. Maar het beleid van de overheid, van de Nederlandse Vereniging voor Gehandicaptenzorg en van de Federatie van Ouderverenigingen blijft gericht op integratie in de samenleving. Men wil nieuwe opnamen in instituten zo veel mogelijk beperken en opnamen in woonvoorzieningen in de samenleving bevorderen. Een belangrijke stoot tot dit beleid werd gegeven door het normalisatie-principe.

### 3.2 Normalisatie

Het normalisatie-principe ontstond in de jaren zestig in de Scandinavische landen. Dit principe houdt in dat mensen met een verstandelijke handicap, voor zover dat mogelijk is, moeten kunnen leven volgens leefpatronen en onder leefomstandigheden, zoals die er zijn voor mensen zonder handicap. Het gaat dus om gelijke rechten voor mensen met en zonder handicap. Maar wij mogen niet forceren; voor zover dat mogelijk is (Nirje, 1969).

De introductie van het normalisatieprincipe in Nederland had tot gevolg, dat sinds 1970 steeds meer personen met een verstandelijke handi-

cap in de samenleving blijven wonen en dat een beperkt aantal bewoners van een instituut naar de samenleving verhuisde (= de-institutionalisatie). Er bestaat thans een continuüm aan woonvoorzieningen in de samenleving:

- 1 *Socio-woningen*: hierin wonen thans ongeveer 2000 gede-institutionali-seerde bewoners. Hun dagbesteding hebben ze nog steeds op het insti-tuutsterrein.
- 2 a *Gezinsvervangende tehuizen*. Deze bestaan in de regel uit enkele groe-pen van 4 tot 8 bewoners met in totaal ongeveer 25 bewoners. In de laat-ste tien jaren is het gezinsvervangend tehuis steeds meer geëvolueerd tot een beheereenheid. Dat wil zeggen: de bewoners wonen steeds vaker in gewone huizen, die op enige afstand van elkaar liggen.
- 2 b *Dependants bij een gezinsvervangend tehuis*. Dit zijn meestal woningen in de buurt van een gezinsvervangend tehuis, waarin 4 tot 6 ex-bewo-ners van dat gezinsvervangend tehuis wonen die een grotere mate van zelfstandigheid hebben ontwikkeld dan de doorsnee populatie van dat tehuis. De begeleiding vindt plaats vanuit het gezinsvervangend tehuis, maar de begeleiders zijn niet permanent aanwezig.

In gezinsvervangende tehuizen (inclusief de dependances) wonen thans ongeveer 15.000 personen met een verstandelijke handicap, waarvan ruim 3% kinderen en jeugdigen.

Het belangrijkste verschil tussen bewoners van socio-woningen en bewoners van gezinsvervangende tehuizen is, dat bewoners van een socio-woning op een iets lager niveau functioneren. Ook bestaat er enig verschil in de kwaliteit van de zorg tussen socio-woningen en gezinsvervangende tehuizen: de leefomstandigheden en leefpatronen in een gezinsvervan-gend tehuis zijn meer genormaliseerd dan in een socio-woning. Tabel 7.3 geeft een overzicht van de kwaliteit in de woonvoorzieningen voor verge-lijkbare bewoners, namelijk volwassenen van hoog niveau (Van Gennep, 1989). De cijfers zijn gemiddelde scores over groepen.

Tabel 7.3  
Kwaliteit van de zorg in drie typen woonvoorzieningen

	Instituut	Socio-woning	Gezinsvervangend tehuis
rrmp	3	0	1
ici	24	23	26
ipe	19	14	11
rrmp	0= meest bewonergericht	56= minst bewonergericht	
ici	0= meest geïntegreerd	52= minst geïntegreerd	
ipe	0= meest normaal	88=minst normaal	

Het belangrijkste verschil tussen de drie woontypen is dus gelegen in de fysieke omgeving; volwassen bewoners van hoger niveau en zonder ernsti-ge gedragsproblemen profiteren van de verhuizing vanuit een instituut naar een socio-woning (= de-institutionalisatie).

De drie woontypen vormen een continuüm, van minder naar meer genormaliseerd. De bewoners kunnen op een parallel-continuüm geplaatst worden, van lager naar hoger niveau van functioneren. Het lijkt er op, dat men meer genormaliseerd 'mag' wonen, naar mate men op een hoger niveau functioneert: het doorstroom-model.

Maar ook in de meer genormaliseerde woonvoorzieningen is de mate van integratie beperkt. De inrichtingscultuur lijkt nog steeds aanwezig in kleinschalige woonvoorzieningen in de samenleving: men spreekt hier wel van micro-institutionalisatie. Dit geldt ook voor de dagbesteding in het dagverblijf voor volwassenen (DVO) en de Sociale Werkplaats (Van Gennep, 1997).

### 3.3 Integratie

De periode van normalisatie betekende een grote stap vooruit op weg naar integratie. Maar geleidelijk worden nu ook de beperkingen zichtbaar. Integratie blijft meestal beperkt tot fysieke en functionele integratie, sociale integratie lukt nauwelijks (Van Gennep, 1997). Daarom gaat men nu meer de nadruk leggen op sociale integratie.

De sociale wereld van een persoon met een verstandelijke handicap bestaat uit een sociaal netwerk en een sociaal vangnet. Het sociale netwerk bestaat uit ouders, familie, vrienden, burens, vrijwilligers. Het sociale vangnet bestaat uit het aanbod van het zorgsysteem, onder andere begeleiding, voorzieningen en financiën. In de nieuwe visie moet het sociale vangnet pas in werking treden als het sociale netwerk niet meer toereikend steun kan bieden bij het zelf vorm en inhoud geven aan het eigen bestaan. De middelen van het zorgsysteem moeten dan in directe samenhang met het sociale netwerk worden ingezet en wel zodanig, dat de betrokkenen de verantwoordelijkheid blijven behouden.

Gezinsondersteuning in de kinder- en jeugd jaren is daar een voorbeeld van. Er zijn diverse vormen van gezinsondersteuning ontwikkeld, waarvan ik er enkele zal bespreken.

Één vorm betreft de *geïntegreerde opvang in reguliere kindercentra* van jonge kinderen met een verstandelijke handicap. Deze kinderen werden in een groep van kinderen zonder een handicap geplaatst. In een klein exploratief onderzoek (Van Gennep & De Bruijn, 1996) kwamen de volgende bevindingen naar voren. De onderzochte groep bestond uit 15 kinderen, die bij de eerste meting een gemiddelde leeftijd hadden van 32 maanden. De periode tussen de eerste en de eindmeting was 11.6 maanden. De ontwikkeling van de kinderen werd gemeten met de PPAC van Gunzburg. Het gemiddeld niveau was bij de eerste meting 70.5 (*sd* 35.6) en bij de eindmeting 85.6 (*sd* 34.4). De vooruitgang bleek statistisch significant (T-toets,  $p = 0.002$ ). Ook werd nagegaan of er bij de ouders veranderingen waren opgetreden. Dit werd gemeten met de Vragenlijst Visie op ouderschap en de Vragenlijst Opvoedend Handelen van Janssen. De gemiddelde verschillen waren statistisch niet significant. Over het geheel genomen waren de



ouders tevreden over de geboden zorg; ze waren minder tevreden over de groeps grootte en de individuele aandacht. De groepsleiding was over het algemeen enthousiast, ondanks de ervaren verzwaring van de werklust. De leidinggevendenden waren ook positief, maar zij gaven aan dat enige uitbreiding van de personeelsformatie en enige professionele ondersteuning een noodzakelijke voorwaarde voor deze integratie is. De geïntegreerde opvang leidde niet tot negatieve reacties bij de ouders van de andere kinderen.

Een andere vorm van gezinsondersteuning is de *logeeropvang*. Kinderen met een verstandelijke handicap die thuis wonen, kunnen enkele malen per jaar voor ongeveer een week logeren in een categoriaal kinderdhuis of in een gezinsvervangend tehuis. Een evaluatie-onderzoek (Van Gennep & Meijer, 1993) leidde tot de volgende bevindingen. De onderzochte groep bestond uit 61 personen; 18 personen waren ouder dan 20 jaar. De periode van het onderzoek was 1 jaar. Het niveau van functioneren van de onderzochte personen (gemeten met de Afhankelijkheidsschaal en de Index of Social Competence) veranderde in dit jaar nauwelijks. Ook de scores op de Vragenlijst Visie op Ouderschap en de Vragenlijst Opvoedend Handelen veranderden nauwelijks.

Als belangrijkste problemen in het gezin noemden de ouders: weekendopvang 85%, opvoeding 75%, lichamelijke verzorging 62%, aandacht voor anderen in het gezin 59%, huishoudelijk werk 53%, contacten buiten het gezin 51%, opvang bij een avondje uit 31%. De volgende vormen van hulp werden gewenst ter oplossing van de problemen: logeeropvang 100%, vrijetijdsopvang 75%, hulp bij opvoeding 66%, vaste oppas 54%, hulp in de huishouding 36%, voorlichting 25%.

In dit project werd alleen tegemoetgekomen aan de vraag naar logeeropvang. Het belangrijkste effect van de logeeropvang was, dat de ouders weekends hadden waarin zij tot rust konden komen, zich niet belast voelden, tijd voor zichzelf en anderen in het gezin hadden, er eens op uit konden gaan. Bereidheid tot uitstel van uithuisplaatsing kwam voor bij de ouders waarvan het kind nog niet op de wachtlijst stond. Maar bij de ouders waarvan het kind al op een wachtlijst stond, was er een tendens om het kind sneller uit huis te plaatsen: de logeeropvang leidde ertoe dat de ouders wendden aan het niet meer thuis zijn van hun kind. Logeeropvang als vorm van gezinsondersteuning voldoet dus als hulpaanbod uitstekend, maar geeft slechts een oplossing voor een beperkt aantal problemen en bevordert hierdoor slechts in beperkte mate integratie.

Gezinsondersteuning moet dus meeromvattend zijn. Dan zijn de ouders mogelijk bereid om hun kind niet uit huis te plaatsen. Dit werd onderzocht in het project *Flexibele Kinderzorg*. (Van Gennep, Jongbloed & Seegers, 1996). Het onderzoek beoogde antwoord te geven op de vraag, of gezinsondersteuning een alternatief kan zijn voor opname in een instituut. De gelden, bestemd voor 40 instituutplaatsen, werden gebruikt om de gezinsondersteuning te financieren voor gezinnen, waarvan een kind op de wachtlijst stond voor opname in een instituut. De ouders konden zelf kiezen: uithuisplaatsing of gezinsondersteuning. Bij de start van het

project kozen 13 ouderparen voor uithuisplaatsing; 27 ouderparen kozen voor gezinsondersteuning.

In de loop van het project (duur 3 jaren, 1993-1996) plaatsten 3 ouderparen hun uithuisgeplaatste kind uit onvrede over naar een ander instituut. Van de 27 ouderparen die voor gezinsondersteuning kozen, haakten 3 ouderparen uit onvrede af. Bij het einde van het onderzoek bestond de projectgroep dus nog uit 24 kinderen en de controlegroep (de uithuisgeplaatste kinderen) uit 10 kinderen. Hierop hebben de hierna vermelde gegevens betrekking.

De projectgroep bestond uit drie subgroepen:

projectgroep 1 (7 kinderen, gemiddelde leeftijd 14.1 jaar);

projectgroep 2 (4 kinderen, gemiddelde leeftijd 11.5 jaar);

projectgroep 3 (13 kinderen, gemiddelde leeftijd 8.6 jaar).

Projectgroep 1 kwam het eerst in aanmerking voor deelname aan het project, vervolgens projectgroep 2 en ten slotte projectgroep 3. De mate van urgentie van de hulpvraag was bepalend, hoe snel men aan het project kon deelnemen: uit de gemiddelde leeftijd van de kinderen van de projectgroepen blijkt, dat de urgentie van de hulpvraag groter was naarmate de kinderen ouder waren. De gemiddelde leeftijd van de controlegroep was 11.5 jaar

Het niveau van functioneren was bij alle groepen laag en verbeterde in de loop van het onderzoek iets: meestal was er bij verbetering sprake van afname van psycho-sociale gedragsproblemen en van incontinentie. Tussen projectgroep 1 en de controlegroep, die beide evenlang aan het project deelnamen, was er weinig verschil in de verbeteringen.

De problemen in het gezin namen in de loop van het project het meest af bij de controlegroep (het kind was immers uit huis geplaatst), bij de projectgroepen het meest bij projectgroep 3, met de jongste kinderen. De visie op ouderschap verbeterde alleen bij projectgroep 3 niet; bij projectgroep 1 en bij de controlegroep was er sprake van de grootste verbeteringen, waarbij er onderling nauwelijks verschillen optraden. Het opvoedend handelen verbeterde lichtelijk bij projectgroep 3 en de controlegroep.

De mate van tevredenheid was bij de ouders van projectgroep 3 het hoogst en bij die van projectgroep 2 het laagst. Bij alle projectgroepen nam de mate van tevredenheid toe, maar bij de controlegroep nam de mate van tevredenheid af. De tevredenheid varieerde bij de eindmeting gemiddeld van voldoende tot goed, ondanks de ervaren knelpunten.

De ervaringen met projectgroep 3 suggereren, dat gezinsondersteuning het meeste resultaat heeft als de kinderen nog jong zijn.

In dit project bleek, dat een aantal ouders door de ervaringen met gezinsondersteuning besloten om hun kind niet uit huis te plaatsen, hoewel het kind reeds op de wachtlijst stond.

Van de 27 ouderparen, die gezinsondersteuning kregen, haakten er 3 af; 2 ouderparen besloten om hun kind alsnog uit huis te plaatsen en 3 ouderparen waren ontevreden over de gezinsondersteuning. Dit betekent dat het succespercentage 70% was. Het succespercentage bij de controlegroep was, zoals reeds vermeld, 77%. Het verschil is gering. Daarom kan

worden gesteld, dat gezinsondersteuning ter preventie van uithuisplaat-sing (= segregatie) vruchtbaar is: immers de tevreden ouders plaatsten hun kind niet uit huis, hoewel ze dat vóór de gezinsondersteuning wel van plan waren.

Bij alle genoemde vormen van gezinsondersteuning wordt integratie van kinderen en jeugdigen met een verstandelijke handicap in de samenleving bevorderd, niet alleen de fysieke en functionele integratie, maar ook de sociale integratie, omdat het sociale netwerk intact blijft.

*Ondersteund Wonen* (supported living) van personen ouder dan 18 jaar is daar ook een voorbeeld van. In dit systeem krijgt de persoon met een verstandelijke handicap – eventueel door bemiddeling van een stichting – een woning aangeboden om daar alleen (of met nog iemand als betrokkenen dat wensen) te gaan wonen. Ondersteuning wordt geboden voor zover nodig. De ondersteuning wordt gegeven door een stichting in samenwerking met de ouders, familie, vrienden, burens, vrijwilligers en eerstelijnsvoorzieningen. In dit systeem is er dus sprake van ingebouwde sociale integratie.

De resultaten van een evaluatie-onderzoek naar de eerste ervaringen met ondersteund wonen in Nederland waren positief (Van Gennep, Mucek & Timmermans, 1995). Aan het project namen 12 bewoners deel. Het gemiddelde niveau van redzaamheid (gemeten met de SRZ-P) was bij de start in 1993 7.3 en bij de afsluiting van het onderzoek in 1995 8.0; er was dus sprake van een lichte verbetering. De gemiddelde score op de Schaal voor Extra Aandacht vragend gedrag (SEAG) was in 1993 2.7 en in 1995 2.5: de gemiddeld toch al geringe gedragsproblematiek was in de loop van het project dus nog iets afgenomen.

De nadruk in de ondersteuning lag in eerste instantie op materiële zaken zoals financiën, maaltijdverzorging, huishoudelijke verzorging enzovoort. Geleidelijk verschoof die nadruk naar meer immateriële zaken zoals ondersteuning bij relatieproblemen, psycho-sociale gedragsproblemen en netwerkontwikkeling. De mate van ondersteuning was extensief.

De mate van succes was bij 6 personen goed, bij 3 personen matig, bij 2 personen slecht en bij 1 persoon onduidelijk. Ik zal nu twee voorbeelden bespreken.

Het eerste voorbeeld betreft een paar, bestaande uit een man, Didi, 35 jaar, en een vrouw, Maria, 30 jaar. Beiden functioneren iets boven het gemiddelde van de doorsnee populatie van een gezinsvervangend tehuis. Maria had een relatie met een man, maar die relatie was geen succes. Daarna heeft zij korte tijd in een gezinsvervangend tehuis gewoond. Didi woonde toen nog thuis bij zijn ouders. Zij leerden elkaar kennen en besloten een jaar later om te gaan samenwonen. Zij wonen nu bijna twee jaar op een flat. De ondersteuning wordt gegeven door de ouders en door twee medewerkers vanuit een gezinsvervangend tehuis. De nadruk in de ondersteuning lag aanvankelijk op de structurering van de tijd, op de financiën en op het huishouden. Toen deze ondersteuning succesvol was, verschoof de nadruk naar ondersteuning van de relatie. Deze wordt gekenmerkt

door conflicten vanwege communicatieproblemen. Maria is namelijk slechthorend en Didi kan vaak het geduld niet opbrengen om naar haar te luisteren. Dit vraagt veel ondersteuning en deze wordt nu met succes gegeven.

Het tweede voorbeeld betreft een alleenwonende jongeman, Manta, 21 jaar. Hij functioneert beneden het gemiddelde niveau van de populatie van een gezinsvervangend tehuis. Hij woonde tot voor kort zelfstandig, met enige begeleiding. Dit was geen succes: hij kon het huishouden niet aan, raakte vermoeid en versliep zich vaak. Hij woont nu in een deel van een groepswoning, die bestaat uit vier zit-slaapkamers, twee douches (inclusief toilet) en één gezamenlijke keuken. De woning is gesitueerd in een nieuwbouwwijk, met in de directe omgeving openbaar vervoer. Manta heeft contact met één andere bewoner in de groepswoning. Hij krijgt ondersteuning met betrekking tot het op tijd opstaan, huishouding, omgaan met geld, opbouwen en onderhouden van contacten. Manta reageert sterk op prikkels van buiten; hij telefoneert veel en koopt veel. Dit leidde tot financiële problemen en tot ruzie met zijn moeder die zijn financiën voor hem beheerde. Sindsdien beheert zijn begeleider zijn financiën. Het huishouden bleef veel problemen geven. Hiervoor krijgt hij nu extra ondersteuning gedurende vier avonden per week. Ook in de arbeidssituatie waren er veel problemen. Gesprekken op de werkplaats met de werkleiding hebben hier verbetering in gebracht. De tijdelijke afwezigheid van de bewoner met wie hij veel contact had, leidde ertoe dat Manta ging rondzwerfen in de buurt. Hierbij werd hij veel gepest door de kinderen in de buurt. Een gesprek van de begeleider met deze kinderen heeft dit probleem opgelost. De uitgebreide ondersteuning lijkt nu vruchten af te werpen. Maar de situatie is nog niet optimaal, met name niet in de werksituatie. Lange tijd heeft men betwijfeld of ondersteund wonen wel adequaat is voor deze jongeman. Zelf denkt hij van wel.

Het vermelde onderzoek is tot nu toe het enige onderzoek in Nederland. In de Verenigde Staten is op grotere schaal onderzoek gedaan. Het meest omvangrijke onderzoek is gedaan door Lozano (1993). Hij evalueerde in een longitudinaal onderzoek over zeven jaar het functioneren van bijna 1500 personen, die gebruik maakten van ondersteund wonen. Hij kwam tot de bevinding dat personen, die veel ondersteuning kregen, in hun eigen woning bleven wonen. Ook degenen die vooraf een training hadden gehad in woonvaardigheden, en bij wie die vaardigheden behouden bleven of verbeterden, bleven in hun eigen woning wonen. De vaardigheden van degenen die vooraf geen training kregen, verbeterden ook als effect van de ervaring van het zelfstandig wonen. Kortom: de reële ervaring te wonen in een eigen woning is het belangrijkste. De essentie van deze resultaten is, dat wij niet iemand zelfstandig moeten laten wonen nadat hij heeft bewezen over de vaardigheden daartoe te beschikken. Nee, wij moeten iemand die daartoe de wens uit, zelfstandig laten wonen en daarbij die ondersteuning geven die nodig is. Het aanleren van specifieke vaardigheden moet gebeuren binnen de context van ondersteund wonen.

#### 4 Normalisatie versus integratie

In de periode van normalisatie is er in Nederland geleidelijk overeenstemming ontstaan over wat de beste wijze van wonen is voor mensen met een verstandelijke handicap, namelijk: in kleine groepen met ongeveer gelijke begeleidingsbehoefte, gehuisvest in gewone huizen die worden beheerd door stichtingen, betaald door zorgverzekeringen en overheid, begeleid door personeel dat volgens rooster werkt en professionele zorg biedt gericht op het bevorderen van de zelfstandigheid van de bewoners. De voorzieningen vormen een continuüm, waarbinnen een doorstroommodel wordt gehanteerd. Aan dit continuüm-denken kleeft een aantal bezwaren:

- het legt de nadruk op voorzieningen en gebouwen in plaats van op dienstverlening;
- het rechtvaardigt ook het meest inperkende woontype;
- het verwacht intensiteit van de begeleiding met inperking in de woonsituatie;
- het gaat ervan uit dat mensen 'klaar' moeten zijn voor wonen in de samenleving;
- het suggereert dat mensen naar een nieuw woontype moeten verhuizen naarmate ze meer vaardigheden ontwikkelen;
- het verleent slechts lippendienst aan specifieke behoeften van een individu omdat geïndividualiseerde zorg in de praktijk inhoudt dat de keuze van de betrokkene beperkt wordt tot wat beschikbaar is;
- het versluiert een fundamentele vraag van mensenrechten: waarom is het nodig om de rechten van mensen met een verstandelijke handicap in te perken, namelijk om zelf je woonsituatie te kiezen en aan het maatschappelijk leven te participeren?

In essentie hevelt het continuüm van woonvoorzieningen de bureaucratische beheerspraktijk van het instituutssysteem over naar de samenleving. Wonen van mensen in de samenleving wordt opgevat als groepswonen. Dit roept vragen op met betrekking tot de mate, waarin bewoners van gezinsvervangende tehuizen en socio-woningen zelf hun eigen bestaan vorm en inhoud mogen geven. Bovendien blijkt dat wonen zelfs in kleine woonvoorzieningen in de samenleving soms net zo weinig geïntegreerd kan zijn als in instituten (Van Gennep, 1997).

Het concept ondersteund wonen gaat ervan uit, dat mensen met een verstandelijke handicap met ondersteuning aangenaam en veilig moeten kunnen wonen in een eigen woning naar keuze en moeten kunnen deelnemen aan het maatschappelijk leven. Flexibiliteit is hierbij essentieel: er is sprake van een voortgaande verandering van behoefte aan ondersteuning.

In de uitvoering van ondersteund wonen lag oorspronkelijk de nadruk geheel op de betrokken persoon. Daarna kwam de nadruk te liggen op de persoon én de begeleider. Geleidelijk begint het accent te verschuiven naar het gehele sociale netwerk: de betrokkene, de dienstverlener, de

familie, de vrienden, de buren, de werkgever, de collega's op het werk. Het belangrijkste doel van ondersteuning is het bevorderen van integratie; daarom moeten wij waar mogelijk gewone ondersteuning gebruiken.

## 5 Conclusie

Leven in de samenleving lijkt haalbaar voor de meeste personen met een verstandelijke handicap. Gezinsondersteuning en individueel wonen bieden de meeste kansen op optimale integratie. Het is op dit moment niet duidelijk, of individueel wonen voor de meeste personen met een verstandelijke handicap haalbaar is. Vooralsnog is het verstandig om te starten met personen met een matige verstandelijke handicap, die in een gezinsvervangend tehuis, in een socio-woning of nog bij hun ouders wonen.

In het voorgaande is de nadruk gelegd op de woonsituatie. Maar de dagactiviteitensituatie kent een soortgelijke ontwikkeling. In de fase van segregatie lag de nadruk op dagactiviteiten in het dagactiviteitencentrum van het instituut. In de fase van normalisatie verschoof de nadruk naar het speciale dagverblijf, de speciale school en de sociale werkplaats. In de fase van de integratie verschuift het accent opnieuw, nu van speciaal naar regulier dagverblijf, van speciale school naar reguliere school, van sociale werkplaats naar ondersteund werken (zie schema 7.1).

stadium	wonen	dagbesteding
segregatie	instituut	dagactiviteitencentrum
normalisatie	socio-woning gezinsverv.tehuis dependance	speciale school speciaal dagverblijf sociale werkplaats
integratie	ondersteund wonen	reguliere school regulier dagverblijf ondersteund werken

Schema 7.1 Ontwikkelingen in wonen en dagbesteding

Normalisatie was een noodzakelijke maar niet voldoende voorwaarde voor optimale integratie. Ondersteuning door een sociaal netwerk is een garantie voor optimale integratie.

## Literatuur

- Bach, H. (1980). *Geistigbehindertenpädagogik*. Berlin: Marhold.
- Brunenberg, W., Neijmeijer, L., & Hutschemakers, G. (1995). *Beroep: psycholoog/pedagoog. Een verkennend onderzoek naar persoon, werk en werkplek van pedagogen en psychologen*. Utrecht: NcGV
- Feuser, G. (1987). Thesen zu den Stichworten 'Pädagogik, Heil- und Sonderpädagogik und Psychiatrie'. In W.Dreher, Th. Hofmann & Chr.



- Bradl (Red.), *Geistigbehinderte zwischen Pädagogik und Psychiatrie* (pp.93-106). Bonn: Psychiatrie-Verlag.
- Gennep, A.T.G. van (1989). Quality of care in Dutch residential facilities. *The British Journal of Mental Subnormality*, vol. XXXV, Part 1, no 68, 58-62.
- Gennep, A.T.G. van (1994). Quality of care in Dutch residential facilities: towards an orthopedagogical approach. *The British Journal of Developmental Disabilities*, vol. XL, Part 2, no 79, 104-110.
- Gennep, A.Th.G. van (1997). *Paradigmaverschuiving in de visie op zorg voor mensen met een verstandelijke handicap*. Oratie Universiteit Maastricht. Maastricht: Unigraphic.
- Gennep, A.T.G. van, & Calis, W. (1990). *De achterkant van de wachttijst* Nunspeet: SPV.
- Gennep, A.T.G. van, & Calis, W. (1991). *Waar wachten we op?* Rotterdam: B.O.B.
- Gennep, A.T.G. van, & Calis, W. (1993). *Zorg in Zicht*. Aalsmeer: ROZAM
- Gennep, A. van, & Meijer N.F. (1993). *Logeergelegenheid in Amsterdam* Amsterdam: UvA.
- Gennep, A. van, Mucek, M., & Timmermans, W. (1995). *Individueel wonen; een kleine revolutie*. 's Gravenhage: Provincie Zuid-Holland.
- Gennep, A.T.G. van, & Bruijn, M.E. de (1996). *Geïntegreerde opvang van jonge gehandicapte kinderen in reguliere kindercentra in Amsterdam* Amsterdam: UvA.
- Gennep, A. van, Jongbloed M., & Seegers M. (1996). *Flexibele kindzorg* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Jakobs, H. (1987). Erwachsen-werden, Erwachsen-sein bei geistiger Behinderung. In H. Jakobs, A. König & G. Theunissen (Red.), *Lebensräume - Lebensperspektiven* (pp. 18-61). Frankfurt a.M.: AFRA-Verlag. Paul Haupt.
- Lozano, B. (1993). Independent living: relation among training, skills and success. *American Journal on Mental Retardation*, 98(2), 249-262.
- Nirje, B. (1969). The principle of normalization and its human management. In R. Kugel & W. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (pp.179-195). Washington, DC: The President's Committee on Mental Retardation.
- O'Brien, J.\* (1991). Down stairs that are never your own: supporting people with developmental disabilities in their own homes. *Mental Retardation*, 32(1), 1-6.
- Raynes, N.V., Pratt, M.W., & Roses, S. (1979). *Organizational structure and the care of the mentally retarded*. London: Croom Helm.
- Scheerenberger, R.C. (1976). *Deinstitutionalization and Institutional Reform*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Siegenthaler, H. (1983). *Anthropologische Grundlagen zur Erziehung geistig-schwerst-Behinderter* Bern/Stuttgart: Paul Haupt.
- Wallner, T. (1982). Die Wohnversorgung geistig Behinderter in Schweden. In: *Humanes Wohnen, seine Bedeutung für das Leben geistig behinderter Erwachsener* (pp. 232-242). Marburg/Lahn: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V.



# Dertig jaar onderzoek naar effecten van pogingen de cognitieve ontwikkeling van jonge kinderen te stimuleren

G.A. Kohnstamm

### Inleiding

Voordat ik verslag doe van wat naar alle waarschijnlijkheid mijn laatste onderzoek is geweest naar de gevolgen van experimentele stimulering van de vroege cognitieve ontwikkeling, wil ik in grote lijnen mijn verleden op dit gebied schetsen. Niet omdat ik daar trots op ben. Daarvoor is er te weinig van overgebleven. Wel omdat ik mij nog steeds verbonden voel met de mensen met wie ik aan die projecten heb samengewerkt. Ik ben hen erkentelijk voor hun inspanningen en voor hun vriendschap. We hebben vol optimisme die projecten tot een goed einde gebracht. We hebben heel veel kinderen op een prettige manier heel verschillende dingen proberen te leren, al zullen maar weinige van die kinderen – de meesten inmiddels volwassen – zich daarvan iets kunnen herinneren. Niet alles is als sneeuw voor de zon verdwenen. Hier en daar zijn nog de sporen zichtbaar van waar we mee bezig geweest zijn.

Een andere reden om over het verleden te vertellen is dat het voor ouderen prettig is als jongeren blijken te weten wat wij vroeger deden en waarom.

### 1 Een terugblik

Tijdens mijn psychologie-studie in Amsterdam raakte ik geïnteresseerd in theorie en proefjes van Piaget, daartoe gestimuleerd door het lezen van artikelen van mijn grootvader (zie bijvoorbeeld Ph. Kohnstamm, 1948). In een doctoraal werkstuk probeerde ik vier- en vijfjarige kleuters uit de Rivierenbuurt in Amsterdam het inzicht bij te brengen in Piagets opgaven van de kwantificering van inclusie-relaties: zijn er in jouw klas nu meer meisjes of meer kinderen? Carel van Parreren, toen nog lector aan de UvA, bij wie ik kandidaat-assistent was, hielp mij de resultaten van dit onderzoek te publiceren in *Acta Psychologica*. Ik voel de opwinding nog van de verzoeken om overdrukjes die uit de hele wereld binnenkwamen. Er waren toen nog vrijwel geen fotokopieermachines, en als je uit een tijdschrift iets hebben wilde moest je de auteurs wel aanschrijven. Ik spaarde die kaartjes met vreemde adressen en postzegels erop en koesterde ze. Een Amerikaanse psycholoog uit Cleveland, Ohio, Ralph Ojemann, nodigde me uit voor een

zaal van honderden leerkrachten te komen spreken, een maand voordat Bärbel Inhelder daar zou komen om Piaget bij de door het behaviorisch dieet vermagerde geesten te introduceren. Ik was nog geen dertig en de dollar stond op drie gulden tachtig cent. Voor lezing (Kohnstamm, 1966) en drie dagen workshop kreeg ik een honorarium van 400 dollar. Voor twee volgende lezingen in Montréal nog eens 150 dollar. Voor het eerst kwam ik toen ook in New York waar ik de Piaget-kenner Harry Beilin leerde kennen. Inmiddels werkte ik aan het Pedagogisch Instituut van de Utrechtse Universiteit, bij professor Langeveld. Voor mijn proefschrift probeerde ik nogmaals uit te vinden wat de waarde was van de goede antwoorden die ik met een 'didactische methode' (zo noemden de Amerikanen dat toen) bij veel van die jonge kinderen kon bewerkstelligen. Op allerlei criteria was de kwaliteit van het aangebrachte inzicht groter dan Piagets theorie voorspelde en kon verklaren. Maar toch stelde de generalisatiekracht van die – volgens de Piagetianen te vroeg – aangebrachte, of losgemaakte, inzichten, teleur (Kohnstamm, 1967). De debatten die ik daarover had met collega's in het buitenland waren stimulerend en opwindend. Hadden we in een andere tijd geleefd dan was ik misschien wel in de denkpsychologie gebleven, al was ik mij ervan bewust dat ik Piaget in zijn moeilijker theoretische werken niet kon volgen. Maar we leefden nu eenmaal in de tweede helft van de jaren zestig en de democratiseringsgolf spoelde over Nederland. Ik kon en wilde mij niet onttrekken aan de vraag naar het maatschappelijk nut van mijn wetenschappelijk werk. En hoe fascinerend de denkpsychologische vragen ook geweest waren, toch voelde ik mij toen meer aangetrokken tot de schijnbaar veel praktischer en in elk geval urgentere vragen van in taal en denken achterblijvende leerlingen.

Samen met Freda Rebelsky uit Boston gaf ik in 1967 een werkgroep waarin de toen belangrijkste literatuur behandeld werd op het gebied van compensatieprogramma's, in het Amerikaans-Engels *programs for compensatory education* geheten, of *enrichment programs*. Uiteraard werd daarin ook het beroemde longitudinale onderzoek van Harold Skeels besproken naar het latere levensverloop van Amerikaanse weeskinderen die na te zijn verzorgd door zwakbegaafde surrogaat-moeders werden geadopteerd in middle-class gezinnen (Skeels, 1966). De lange termijn ontwikkeling van deze geadopteerde groep verliep reusachtig veel beter dan van de kinderen die in het weeshuis achterbleven. Dit feit heeft mijn denken over dit soort zaken aanvankelijk sterk bepaald. In die Utrechtse werkgroep rijpte toen het plan om te gaan onderzoeken in hoeverre het taalgedrag van kleuters uit het milieu der minstgeschoolden te verbeteren was en welk effect dat zou hebben op de latere schoolprestaties. Het Utrechtse Compensatieprogramma voor 4- en 5-jarige kleuters kwam tot stand, een samenwerkingsproject van drie deelprogramma's, een gezinsbeïnvloedingsprogramma onder leiding van Jan Rupp, een schoolvoorbereidingsprogramma onder leiding van Frans Teunissen en het taal-denk programma onder mijn eigen leiding, daarbij geholpen door Anthon de Vries. Andere mensen die in die jaren in Nederland met soortgelijke programma's hetzelfde doel nastreefden waren Jan Grandia in Rotterdam, Co van

Calcar in Enschede en later in Amsterdam, en Rudi Gerstel in Haarlem.

Wij begonnen dit werk tegen de achtergrond van soortgelijke pogingen in de Verenigde Staten. Zelf had ik het boekje van Maya Pines uit 1966 *Revolution in learning* in het Nederlands helpen vertalen. Het verscheen hier onder de titel *Kinderen kunnen méér* (Pines, 1969) en bevatte onder meer een hoofdstuk over het compensatieprogramma van de Amerikanen Carl Bereiter en Siegfried Engelman, onder de titel 'de snelkookpanmethode'. Ons programma begon in 1967 en werd in 1971 afgesloten met een evaluatie (De Vries, 1974; Scheerens, 1987). De resultaten vielen tegen. De kinderen die aan ons programma hadden deelgenomen deden het op school nauwelijks beter dan een vergelijkbare controlegroep. Ons programma werd zwaar bekritiseerd, enerzijds door leidende figuren uit de kleuterschoolwereld, zoals mevrouw Nijkamp en mevrouw Bladergroen, anderzijds door taalkundigen, meest socio-linguïsten.

Het ging in die tijd alleen om autochtone Nederlandstalige kinderen van ouders met geringe schoolopleiding. Geen van de Nederlandse programma's was speciaal gericht op allochtone kinderen. Daar waren er toen kennelijk nog niet genoeg van. Ter illustratie van dit feit het volgende dat ik vond in een krantenknipsel uit die tijd.

*'Op een novemberavond in 1972 wordt in de Afrikaanderwijk van Rotterdam een bijeenkomst gehouden om te praten over het in die wijk lopende programma 'Onderwijs en Sociaal Milieu' van Jan Grandia. Het project wordt in die wijk intensief gevolgd door allerlei gespreksgroepen en werkgroepen. Een van die groepen is de onderwijscommissie van de wijkraad. Behalve Grandia zelf zijn zes moeders een drie vaders uit de buurt aanwezig, benevens een lid van de wijkraad, de politiek secretaris van de CPN (Communistische Partij Nederland) in de Afrikaanderbuurt, een leidster van een clubhuis in de buurt en een functionaris van het Opbouwwerk. Het gesprek nadert zijn einde. De groep praat nog even uitvoerig over het probleem van de buitenlandse kinderen op de lagere scholen in de Afrikaander buurt. Chinezen, Surinamers, Turken, Joegoslaven, er wonen veel buitenlanders in deze buurt en hun kinderen zitten natuurlijk op de lagere scholen. Dat geeft problemen. 'Eigenlijk zouden deze buitenlandse kinderen op de scholen in de betere wijken moeten zitten', luidt de conclusie, 'want het onderwijs aan deze kinderen mag niet ten koste gaan van kinderen uit de volksbuurten, die toch al achtergesteld zijn.' (Herkomst van dit knipsel niet meer te traceren).*

In 1970 werden regelmatig ideologische debatten gehouden over de juistheid van het streven de taalvaardigheid van 'arbeiderskinderen' te verbeteren. Uit de inmiddels 'gedemocratiseerde' afdeling Onderwijs sociologie van de Leidse universiteit, voortgekomen uit het werk van professor van Heek (Het verborgen talent, 1968), stelden Jan Brands en Cor Vervoort kritische vragen bij de uitgangspunten van de compensatieprogramma's. Zie bijvoorbeeld het artikel 'Lief zijn voor taalarme kinderen' van de journalist, nu hoogleraar, Jan Bank, in de Volkskrant van 12 november 1970. Men beriep zich onder andere op het werk van de Engelse onderzoeker Basil Bernstein met zijn onderscheid tussen een *restricted* en een *elaborated*

taalcode (Bernstein 1961, 1971). Het was verkeerd van een taalachterstand van arbeiderskinderen te spreken. Zij zouden alleen minder vertrouwd zijn met situaties ('contexten' genoemd) die om een elaborated code vragen zoals ook in schoolklassen het geval zou zijn. De term compensatieprogramma's werd bekritiseerd omdat dit begrip kenmerkend zou zijn voor een 'deficiency' benadering, in tegenstelling tot een meer adequate 'difference' benadering die het anders-zijn, en niet het minder-zijn van de taal van de arbeidersklasse benadrukte. Daarom werden toen andere termen geprefereerd, zoals verrijgingsprogramma's en activeringsprogramma's. Het is opmerkelijk dat tegenwoordig dit bezwaar tegen de term compensatieprogramma's niet meer gehoord wordt. Zo pleit bijvoorbeeld de Nijmeegse onderzoeker Paul Jungbluth voor een terugkeer van die compensatieprogramma's, waarbij hij dan ook het GEON-programma noemt, dat door De Vries en Stokking uit ons Utrechtse taal-denkprogramma werd ontwikkeld. Volgens een verslag door Carola Schoor in *Didactief & School* van juni 1997 zei Jungbluth op de Onderwijsresearchdagen in Leuven (mei, 1997) het volgende:

*'Ik pleit hier voor een terugkeer naar het compensatie-onderwijs, zoals dat begin jaren zestig in zwang was. Het is eigenlijk in de vergeethoek geraakt. We kennen het eigenlijk alleen nog van Sesamstraat, maar dat is alweer lang geleden verworden tot het programma van Wim T. Schippers waar vooral elitekinderen van Nederland naar kijken. Je moet op school aanbieden wat sommige kinderen al van huis uit meekrijgen.'*

Afgezien van de vergeethoek in de vergeethoek van Schoor, is het beslist niet waar dat Sesamstraat een programma van Wim Schippers geworden is. Als iemand er zijn stempel op heeft gedrukt is dat de oud-onderwijzer Aart Staartjes. Verder moet dat 'begin jaren zestig' 'begin jaren zeventig' zijn. Of het waar is dat tegenwoordig vooral 'elite-kinderen', zoals Jungbluth de kinderen noemt van Nederlandse ouders met een HAVO diploma of hoger, naar Sesamstraat kijken en niet de 'arbeiderskinderen', moet de dienst kijken en luisteronderzoek van de NPS maar uitmaken. Overigens is het wel waar dat destijds het Amerikaanse *Sesame Street* als compensatie-programma bedoeld was. Ik hoorde er voor het eerst van op een kleine conferentie van de OECD in Noorwegen in 1969. De Harvard-psycholinguïste Courtney Cazden vertelde er enthousiast over, als mogelijk goedkoop alternatief ('one dollar per child!') voor het relatief dure Head Start programma. Ik berichtte over een eerste effectmeting van Sesame Street in *Vrij Nederland* en werd toen door de NOS gevraagd in New York bij Children's Television Workshop poolshoogte te gaan nemen en te adviseren over een mogelijke Nederlandse versie. In mijn, positieve, advies vergeleek ik Sesame Street met een ook heel aantrekkelijk Frans programma *Jardin Magique*, dat alleen nog maar op papier bestond. Na een VARA-proefprogramma door Frank Diamant (van een heel uur zoals ook Sesame Street in de V.S. werd gemaakt en was bedoeld met oog op de leereffecten) duurde het toch nog vijf jaar voordat het dagelijkse programma er hier kwam, aanvankelijk in

een financiële coproductie van NOS en BRT. Aan Vlaamse zijde deed Anne-Marie Schaerlaekens de wetenschappelijke begeleiding en aan Nederlandse zijde deed ik die samen met Peter Levelt. Al bij het formuleren van de doelstellingen voor de schrijvers aan het programma werd het oorspronkelijk Amerikaanse doel een compensatieprogramma te zijn sterk gerelativeerd. Het accent voor het Nederlandse programma kwam veel meer te liggen op de sociale en emotionele ontwikkeling van *alle* Nederlandstalige kinderen, dus ook die uit Aerdenhout en Wassenaar.

Na de tegenvallende resultaten verkregen met het Utrechtse taal-denken programma volgde ik een lijn die ook al in de Verenigde Staten was begonnen, gericht op kinderen van jongere leeftijd. Amerikaanse voorbeelden, in het bijzonder van Bettye Caldwell in Syracuse, lieten veelbelovende resultaten zien van goed georganiseerde kinderdagverblijven. Deze gedachtengang leefde ook al enige tijd bij ambtenaren van het toenmalige ministerie voor CRM (nu VWS). Zij hadden grote behoefte aan kennis omtrent de ontwikkeling van jonge kinderen in de sociaal-economisch lagere milieus van onze samenleving en aan kennis omtrent de mogelijkheden deze ontwikkeling in gunstige zin te beïnvloeden. Daartoe vroegen zij in 1966 de Amsterdamse sociologe Lily van Rijswijk een literatuurstudie over dit onderwerp te schrijven. Deze kwam in 1969 gereed onder de titel *Kind en Milieu*. Voor het ministerie diende deze studie als uitgangspunt voor een eerste crèche-onderzoek, en mij werd verzocht voor zo een project een opzet te maken. Zo kwam de 'Proefkreche' er, van 1970 tot 1975, in een voor dat doel aangepast herenhuis aan de Weteringschans in Amsterdam. De effecten, op de leeftijd van 4 jaar, direct na afloop van het dagelijks verblijf in deze crèche, waren niet slecht. Maar bij een follow-up onderzoek, een en twee jaar later, waren de testresultaten van de experimentele groep helaas niet meer van die van de controlegroep te onderscheiden (Kohnstamm, Van der Lem, Cornelisse, Kleerekoper, Colland & Van der Doef, 1976). Ook bij een tweede follow-up onderzoek, op 12-jarige leeftijd, uitgevoerd door Jan-Willem Veerman, konden geen significante verschillen gevonden worden ten gunste van de kinderen die destijds dagelijks onze mooie crèche bezocht hadden. Ofschoon tien jaar later Scheerens (1987) de kwaliteit van ons effect-onderzoek prees, wisten wij wel dat ook dit onderzoek niet had voldaan aan de eis dat kinderen eigenlijk volgens toeval toegewezen behoren te worden aan experimentele en controlegroepen. Aan die eis was internationaal in die tijd ook maar heel zelden voldaan. Een gunstige uitzondering werd gerapporteerd in een nog steeds heel lezenswaardig verslag van Miller en Dyer (1975). Dat betrof een onderzoek dat in 1968 begonnen werd in Louisville, Kentucky, met vier verschillende soorten experimentele kleuterklasjes voor 4-jarige, overwegend zwarte, kinderen. Dit onderzoek lijkt naar zijn aard erg op het dit jaar in Nederland begonnen vergelijkend onderzoek naar de effecten van de programma's *Piramide* en *Kaleidoscoop*. In de begeleidingscommissie daarvan heb ik zo nu en dan een déja vu beleving. In vergaderingen waar Jan Slavenburg bij is, merk ik dat hij dezelfde ervaring heeft als ik. Zijn verslaggeving van de evaluatie van het Rotterdamse OSM-project (Slavenburg

1978; 1986; zie ook Scheerens, 1987) hebben mij destijds een bevestiging gegeven van eigen ervaringen en daarop gebaseerde verwachtingen. Maar bij eigen werk denk ik altijd eerder dat ik het misschien wel helemaal verkeerd heb gedaan, en dáárdoor te weinig resultaat heb gekregen. Helaas is ook het aantal projecten van anderen met overtuigende negatieve resultaten veel groter dan het aantal projecten met overtuigende positieve resultaten. Deze zomer las ik in de International Herald Tribune (van 3 juli, 1997) een zelfs mij nog schokkend krantenbericht dat ik hier vrijwel in zijn geheel citeer:

***Teenage Moms Stay Jobless Despite Aid, Study Shows***

*by Barbara Vobedja, Washington Post Service*

*Washington – One of the nation's best-funded programs for disadvantaged teenage mothers has failed to improve their chances of becoming self-sufficient, according to a rigorous study carried out over several years (...). The study found that teenagers enrolled in the program, called New Chance, were no more likely to find a job, leave welfare or avoid having another child than young mothers who had not received its intensive services. Three and a half years after they entered the program, about 75 percent of the young women were receiving public assistance, 28 percent were working and three quarters had become pregnant with an additional child.*

*The findings offer more evidence that improving the lives of the nation's most disadvantaged families is extraordinarily difficult, and even the most intensive programs have little effect in counteracting the powerful forces at work in poor communities(...).*

*The study results, made public by the Manpower Research and Demonstration Corporation, a New York-based research organization that also designed the aid program, were disappointing because New Chance is considered among the most elaborate and comprehensive of its kind, operating in 12 cities around the country. The program spent about \$9.000 per mother, showering them with education and training, child care, parenting classes, health care and counseling.*

*The program did increase the likelihood that the teenagers would receive a high school equivalency degree, but it did not increase their earnings compared with other teenage mothers, nor did the program help their children become anymore academically prepared for preschool.*

De ruimte ontbreekt mij hier voor een totaal-evaluatie. Ook weet ik nog steeds niet wat ik er nu eigenlijk van moet denken. Wellicht komen straks Opstap Opnieuw, Kaleidoscoop en Piramide met prachtige en duurzame resultaten. Wel ben ik van mening dat wij zinvol bezig zijn geweest. Talloze leerkrachten, leidsters, ouders en kinderen, hebben ons aangemoedigd door te gaan. Telkens werden nieuwe subsidies gekregen. Die gaven veel mooie werkgelegenheid voor jonge mensen die van kinderen hielden. Veel studenten en assistenten hebben geleerd van het werk in deze projecten.

Sommige van de actoren van vroeger zijn al aan ouderdom overleden. Zo Jan Grandia, en mijn twee 'chefs' Van Parreren en Langeveld. Ik vraag me dikwijls af hoe Co van Calcar over de tegenwoordige projecten, en over



de resultaten van het Onderwijsvoorrangsbeleid gedacht zou hebben, en welke rol hij daarin zou hebben gespeeld, ware hij in Parijs niet onder een auto gekomen. Het meerdelig verslag van zijn Amsterdamse werk (Van Calcar, 1980) is een monument van gedrevenheid. Twijfel aan het nut en effect van zijn onderwijsinnovaties was hem vreemd. Aan zijn nagedachtenis draag ik dit artikel op.

Hier moet ik deze onvolledige en fragmentarische terugblik besluiten om plaats te maken voor een kort verslag van mijn laatste effect-studie op dit terrein.

## 2 Een onderzoek naar effecten van het programma *Opstapje op van huis uit* Turkse kinderen<sup>1</sup>

Opstapje is een programma, ontwikkeld door de Averroës Stichting te Amsterdam. Het is gericht op allochtone moeders met kinderen die bij aanvang van het programma twee jaar oud zijn. Reeds enkele jaren werd de uitvoering van het programma door ons team begeleid en geëvalueerd (Meesters & Kloek, 1993). Deze evaluatie was tot 1995 van het formatieve type, gericht op de verbetering van de uitvoering van het programma. In 1995 werd in overleg met de Averroës Stichting en het subsidiërende Ministerie voor VWS besloten tot een eerste proef met effect-evaluatie, ook wel 'summatieve evaluatie' genoemd.

De inhoud van deze evaluatie en het aantal daarin te betrekken gezinnen moesten beperkt worden tot wat met een bescheiden budget kon worden gedaan. Er moesten keuzes gemaakt worden betreffende het aantal en het soort van meetinstrumenten en betreffende het aantal en het soort van projectlocaties en gezinnen.

Ofschoon de belangrijkste doelstelling van Opstapje is dat er een blijvende verbetering aangebracht wordt in de kwaliteit van de interactie tussen moeder en kind, was het al direct duidelijk dat het onderzoeken of deze interactie inderdaad door het meedoen aan het programma verbetert, met het beschikbare budget onmogelijk was te doen. Voor zo een onderzoek moeten video-opnamen gemaakt worden van interactie-processen, het best bij de kinderen thuis, maar eventueel ook in een standaard-situatie in een ruimte van een instituut of school. Het maken en achteraf coderen van zulke video-opnamen is een tijdrovend en dus duur karwei, dat nog duurder wordt als men vanwege de gewenste objectiviteit en betrouwbaarheid de banden laat scoren door meerdere beoordelaars.

Overwegende dat deze beoogde verbetering van de interacties tussen moeder en kind toch uiteindelijk zou moeten resulteren in een snellere en betere ontwikkeling van de kinderen, besloten wij deze eerste evaluatie voornamelijk te beperken tot aan de kinderen af te nemen tests, gericht op het (objectief) bepalen van het ontwikkelingsniveau in verschillende vaardigheden. Ook werd de ouders en de leerkrachten gevraagd een vragenlijst in te vullen.

Er werden twee metingen verricht, de eerste in 1995 bij 4-jarige kinderen en de tweede in 1996 bij 5-jarige kinderen. Voor de 4-jarige ex-Opstapje



kinderen was het op het moment van testen al enkele maanden geleden dat de deelname van hun moeders aan Opstapje werd beëindigd. Voor de 5-jarige ex-Opstapje kinderen lag die periode nog verder terug, gemiddeld 17 maanden.

Hierna wordt achtereenvolgens verslag gedaan van de meting bij 4-jarigen (de eerste meting) en van de meting bij 5-jarigen (de tweede meting).

## 2.1 Eerste meting: Methode

Omdat het onmogelijk was de kinderen vanaf het begin van hun deelname aan Opstapje in hun ontwikkeling te volgen – dit zou een project met een duur van tenminste 3,5 jaar betekend hebben – konden geen gegevens verzameld worden over het ontwikkelingspeil van de kinderen voorafgaand aan de deelname aan Opstapje. Er was dus geen 'pretest' waarmee na afloop verkregen 'posttest' resultaten vergeleken zouden kunnen worden. De evaluatie moest zich dus beperken tot een posttest-only model, waarbij, eveneens achteraf, een vergelijkingsgroep gevonden moest worden van kinderen die niet aan Opstapje hadden deelgenomen.

Gelukkig deed zich in dit onderzoek de bijzondere gelegenheid voor van de beschikbaarheid van een groep ouders die niet aan Opstapje had meegedaan maar zich had opgegeven voor deelname aan het Opstap-programma voor 4- en 5-jarige kleuters. Verondersteld mocht worden dat bij deze ouders eenzelfde soort positieve motivatie bestond als bij Opstapje-ouders.

### *De onderzoeksgroepen*

Omdat Opstapje in haar eerste jaren vooral op Turkse ouders was gericht, in aantal meer dan de helft van het totaal aantal deelnemende moeders en peuters, en zich ook voor Opstap altijd al veel Turkse ouders aanmelden, en omdat de omvang van deze evaluatie beperkt moest blijven tot wat betaalbaar was, werd gekozen voor een onderzoek bij uitsluitend Turkse kinderen en hun moeders. Het streefdoel was om uit beide groepen, de Opstapje-groep en de vergelijkingsgroep, 35 kinderen getest te krijgen. In totaal werden voor deelname aan het onderzoek 19 locaties benaderd waar Opstapje- of Opstap-programma's werden uitgevoerd. Uiteindelijk werden 10 locaties bereid gevonden mee te doen.

### *Het tijdstip waarop de tests werden afgenomen*

Om verschillende redenen werd besloten het testen van de kinderen in het najaar te laten plaatsvinden. Een van die redenen was dat pas in september bekend werd welke kinderen daadwerkelijk aan Opstap gingen deelnemen en dus als vergelijkingskinderen konden dienen. Dit betekende dat de testresultaten van de Opstapje-groep niet direct na afloop van het programma, in juli of augustus, werden verkregen, maar pas enkele maanden later, dat wil zeggen voor de meeste kinderen pas in november 1995. Ook de vergelijkingsgroep werd in die tijd getest, toen de kinderen uit die groep al enige weken aan het Opstap-programma deelnamen. Ook in

december en zelfs in januari en begin februari zijn nog kinderen uit beide groepen getest, waarbij voor de Opstapje-groep de tijd sedert het einde van het programma steeds langer werd en voor de Opstap-groep de mogelijkheid om te profiteren van het Opstap-programma steeds groter.

Deze relatief late posttest maakte het voor eventuele Opstapje-effecten moeilijker zich te manifesteren. De reden dat het testprogramma niet vóór de kerstvakantie kon worden afgerond, was dat het buitengewoon moeilijk bleek voldoende geschikte kinderen te vinden en op tijd getest te krijgen.

#### *De meetinstrumenten*

Er werden drie soorten meetinstrumenten gebruikt:

- 1 tests afgenomen aan de kinderen;
- 2 een vragenlijst voor de moeders;
- 3 een vragenlijst voor de leerkrachten van groep 1.

#### *Tests afgenomen aan de kinderen*

In een vooronderzoek werd een voorselectie van tests afgenomen bij Turkse kinderen. Op grond van tijdsduur, en van de begrijpelijkheid voor de kinderen werd een aantal tests geschrapt of ingekort. Alle tests werden in het Turks afgenomen. Ook alle uitleg werd in het Turks gegeven. Er waren drie soorten tests die verspreid over twee testdagen werden afgenomen. Dit om concentratieverlies te voorkomen.

- a twee onderdelen van de Toets Tweetaligheid uit het Leerlingvolgsysteem van het CITO: Passieve Woordenschat en Begrippen (gedeeltelijk);
- b twee subtests uit de test Ordenen van het Leerlingvolgsysteem van het CITO: Tellen en Vergelijken op aantal;
- c de letterplank (eigen ontwerp).

Om na te gaan hoe handig de kinderen geworden waren in het herkennen van weinig van elkaar verschillende vormen, en om daarbij ook hun gedrag te kunnen observeren, werd een plank ontworpen waarop letters konden worden neergezet, volgens het voorbeeld van een tweede letterplank. Deze letters, tesamen het woord 'letterplankje' vormend, hoefden de kinderen natuurlijk niet te kennen. Voorafgaand aan de letters van het woord 'letterplankje' werd geoefend met de letters die tesamen de woorden 'pan' en 'krent' vormden. Naast een aantal gedragsobservaties wordt gemoteerd hoeveel letters de kinderen op de goede plaatsen neerzetten en hoeveel tijd daarvoor nodig was. De letters waren ongeveer 6 x 4 cm groot.

Naast het aantal letters goed en de tijdsduur die daarvoor benodigd was werd een observatiescore berekend. De testleidster gaf het kind onder meer een score van 1 – 5 op de volgende vier uitspraken: *Het kind nam tijdens deze test zelf het initiatief; het kind deed enthousiast mee; het kind was geconcentreerd en het kind toonde doorzettingsvermogen.* Een totaalscore, 'letterplank werkhouding', werd berekend over deze vier uitspraken. In tabel 8.1 wordt onderscheiden tussen *letterplank goed, letterplank tijd en letterplank werkhouding.*

*Vragenlijst voor de leerkrachten: de SCHOBL-R*

Van deze bekende vragenlijst (Bleichrodt, Resing & Zaal, 1993) werden alleen de vragen horend bij de schalen *Extraversie* en *Werkhouding* afgenomen. Dit om de leerkrachten zo min mogelijk te belasten. Helaas is ook deze lijst niet door alle leerkrachten ingevuld. Wel zijn er ook voor een groep klasgenoten van Opstapje en vergelijkingskinderen SCHOBL-R vragenlijsten ingevuld.

*Het instrueren van en oefenen door de testleiders*

In mei en juni voorafgaand aan het testprogramma werden zeven Turkstalige testleiders geworven en geïnstrueerd. Het trainingsprogramma was zorgvuldig opgezet. Er werd geoefend op Turkse kleuters van ongeveer dezelfde leeftijd als die in het najaar getest zouden worden. De Turkstalige testleiders studeerden allen psychologie of pedagogiek.

*Leeftijd van de kinderen*

Er werden in totaal 46 ex-Opstapje kinderen getest en 51 Opstapje-vergelijkingskinderen. Helaas bleken er achteraf voor de vergelijkingsgroep belangrijk méér oudere kinderen getest te zijn dan voor de Opstapje-groep. En aangezien er bij deze eerste meting over alle kinderen samen een positieve correlatie bleek te zijn van ongeveer .40 tussen leeftijd en de scores op de tests *Passieve Woordenschat* en *Tellen en Vergelijken*, werd besloten voor de vergelijking tussen beide groepen slechts een deel van de geteste kinderen te gebruiken, namelijk zij die op de eerste testdag ouder waren dan 4 jaar en 0 maanden en jonger dan 4 jaar en 11 maanden. Van de twee groepen worden hier dus de kinderen vergeleken die tussen de 48 en 58 maanden oud waren. Dit waren er 44 in de Opstapje-groep tegen 35 in de vergelijkingsgroep. De Opstapje-groep bleef daarmee, ondanks de aangebrachte reductie in leeftijdsrange, gemiddeld twee maanden jonger dan de vergelijkingsgroep. En omdat ook voor deze gereduceerde groep in zijn geheel gerekend nog enkele significante correlaties tussen leeftijd bij testen en testcores bleken te bestaan, moest alsnog en waar nodig – door middel van co-variantie analyse – voor dit leeftijdsverschil gecontroleerd worden.

*Sekse van de kinderen*

Het percentage jongens was in beide groepen zevenenvijftig. In de nog niet op leeftijd geselecteerde totale groep van in totaal 96 geteste kinderen bleek geen enkel significant sekse-effect te bestaan, op geen van de tests. Ook in de wel op leeftijd geselecteerde groepen was er nergens een significant sekse-verschil, met uitzondering van de schaal *Werkhouding* uit de SCHOBL-R. Deze vragenlijst werd in de uitgedunde groepen evenwel slechts voor 25 jongens en 18 meisjes ingevuld terugontvangen. Het verschil tussen de gemiddelden was vrij groot, ongeveer één standaarddeviatie ten gunste van de meisjes ( $p = .005$ ). Dat leerkrachten meisjes positiever beoordelen op schalen zoals SCHOBL-Werkhouding is een algemeen bekend gegeven.

*Peuterspeelzaalbezoek*

Van de Opstapje-groep had 68% ook een peuterspeelzaal bezocht. In de vergelijkingsgroep lag dit percentage iets lager: 52%.

*Thuistaal*

Van de moeders in de Opstapje-groep sprak 80% hoofdzakelijk in het Turks met hun kinderen en van de vaders 73%. In de overige gezinnen werd gemengd Nederlands en Turks gesproken.

In de vergelijkingsgroep lagen de percentages voor uitsluitend Turks iets lager: 64% voor de moeders en 52% voor de vaders.

## 2.2 Eerste meting: Resultaten

*Verschillen op de afgenomen tests tussen de beide groepen*

Slechts op één van de afgenomen tests werd een statistisch significant verschil in gemiddelde testcores gevonden (t-toetsen). In tabel 8.1 staan de gemiddelden en standaarddeviaties voor beide groepen. Alleen bij de test *Passieve Woordenschat* en bij de beoordeling van de werkhouding op de Letterplank werd een gering (statistisch significant) verschil gevonden, ten gunste van de vergelijkingsgroep. Bij dit resultaat is gecontroleerd voor het geringe leeftijdsvoordeel in de vergelijkingsgroep. Bij een variantie-analyse met leeftijd als controle variabele bleken de groepsverschillen op beide testcores (*Passieve Woordenschat* en *Letterplank Werkhouding*) verwaarloosbaar klein te worden.

*Vergelijking van de gemiddelde testcores met wat aan normgegevens van deze tests bekend is*

Slechts van één van de gebruikte tests is een normscore bekend. In de handleiding bij de *Passieve Woordenschat* staat dat de Turkse kinderen aan het begin van groep 1 gemiddeld tussen de 24 en 30 punten halen en aan het einde van groep 1 gemiddeld tussen de 38 en 42 punten. De kinderen in dit onderzoek zaten ongeveer 3 maanden in groep 1. De gemiddelde scores van de twee groepen waren respectievelijk 31.3 en 34.8 (zie tabel 8.1). Deze gemiddelden lijken in overeenstemming met de range van de normscore.

Tabel 8.1  
Gemiddelden en spreidingen op alle tests voor beide groepen

	Opstapje-groep (n = 44)		Vergelijkingsgroep (n = 35)	
	m	sd	m	sd
Passieve Woordenschat	31.3	8.4	34.8	7.3(*)
Kleurnamen	10.3	2.9	10.1	3.5
Relatiebegrippen	9.4	2.2	8.9	2.1
Tellen + Vergelijken	5.8	2.0	6.0	2.1
Letterplank goed	11.1	3.3	10.8	3.1
Letterplank tijd	193	89	191	89
Letterplank Werkh	16.0	4.0	17.9	1.8 *

(\*)  $p = .055$

\*  $p < .01$

*Kwam de beoordeelde kwaliteit van uitvoering van Opstapje tot uiting in de test-scores van de kinderen?*

Behalve de vergelijking tussen de Opstapje-groep en de vergelijkingsgroep is nog nagegaan of de kwaliteit van de uitvoering van Opstapje tot uiting kwam in de testcores van de kinderen. Op basis van kennis over de wijze waarop de doelstellingen van Opstapje in de praktijk van de verschillende locaties gerealiseerd werden is aan de verschillende locaties van Opstapje een cijfer gegeven van 1 (beste uitvoering) tot 4 (minst goede uitvoering). Eén locatie kreeg een 1, één een 2, twee een 3 en twee een 4. Vervolgens is met behulp van rangcorrelatie-berekening nagegaan of er verband was met de hoogte van de testcores van de kinderen die aan het programma op die locaties hadden meegedaan. Voor de meeste tests was dat niet het geval. Alleen voor *kleurnamen* en *letterplank-tijd* waren er zwakke doch statistisch significante correlaties, maar deze waren in tegengestelde richting van wat verwacht werd: Hoe minder de beoordeelde kwaliteit van de uitvoering hoe hoger de testresultaten. Wel was er een licht verband in de 'goede' richting tussen de kwaliteit van de uitvoering en de latere beoordeling door de leerkrachten op de schaal Werkhouding van de SCHOBL ( $r = -.37$ ;  $n = 24$ ;  $p = .036$ ).

*Resultaten verkregen met de vragenlijsten voor leerkrachten*

Helaas was het aantal kinderen voor wie een ingevulde SCHOBL beschikbaar was gering. De SCHOBL werd ingevuld voor 23 Opstapje-kinderen en 20 kinderen uit de vergelijkingsgroep. Op de schaal Werkhouding haalden beide groepen gemiddeld precies evenveel punten, 44. Dit komt overeen met een normscore van 9,5 hetgeen in overeenstemming is met wat de schaalontwerpers voor Turkse kinderen vonden. Op de schaal Extraversie van de SCHOBL kreeg de Opstapje-groep een gemiddeld iets hogere beoordeling dan de Vergelijkingsgroep (40 tegenover 38 punten; normscore 9 tegenover 8,5) maar dit kleine verschil is statistisch niet significant.

De conclusie moet na het voorafgaande zijn dat bij deze eerste meting geen blijvende effecten van het programma Opstapje vastgesteld konden worden. Daarbij moet men wel bedenken dat de groep waarmee vergeleken werd gemiddeld twee maanden ouder was en evenals de Opstapje-groep reeds enige maanden in groep 1 van de basisschool zat. Bovendien was deze groep begonnen aan het programma Opstap voor 4- tot 6-jarigen en hun moeders.

Zoals hierboven al is aangegeven moest de Opstapje-groep daarmee optornen tegen een sterke tegenstander. De moeders uit de Vergelijkingsgroep waren even gemotiveerd als die uit de Opstapje-groep, hetgeen mag blijken uit het feit dat zij hun kinderen hadden aangemeld voor deelname aan het Opstap-programma. De kinderen uit de Vergelijkingsgroep gingen in meerderheid naar peuterspeelzalen in de tijd dat de Opstapje-groep deelnam aan Opstapje en daarnaast ook naar peuterspeelzalen ging. Vandaar dat besloten werd tot een vervolgonderzoek.

### 2.3 Tweede meting: Methode

Na deze toch wat teleurstellende resultaten van de eerste meting kwam de vraag op of de vergelijking met de beginnende Opstap kinderen het niet te moeilijk had gemaakt om effecten van Opstapje te vinden. Wat als er vergeleken zou zijn met kinderen die aan géén van de Averroës-programma's zouden hebben deelgenomen? Ten tweede stelden wij ons de vraag of er op wat langere termijn wél effecten te constateren zouden zijn.

Immers, Opstapje beoogt vooral bij de moeders een gedrags- en houdingsverandering te bewerkstelligen die blijvend gevolgen zou moeten hebben op de wijze waarop zij voor hun kinderen een gunstige ontwikkelingsomgeving scheppen. Als zo'n verandering inderdaad door Opstapje-deelname bewerkt zou worden, zouden misschien juist pas na een jaar of langer de gunstige effecten op de kinderen zichtbaar kunnen worden. Daarom werd tot een tweede meting besloten, een jaar na de eerste, waarbij de ex-Opstapje kinderen in groep 2 van de basisschool vergeleken zouden worden met klasgenootjes die eveneens van Turkse herkomst waren, maar noch aan Opstapje noch aan Opstap hadden deelgenomen.

#### *De onderzoeksgroepen*

Gepoogd werd zoveel mogelijk van de ex-Opstapje kinderen die najaar 1995 getest waren opnieuw te testen. Daartoe moesten de ouders benaderd worden met verzoek om nieuwe medewerking. Op twee van de locaties bleken ex-Opstapje moeders en kinderen tegen de bedoeling overgestapt te zijn op Opstap. Dat maakte hen ongeschikt voor het vervolgonderzoek. Op een andere locatie wilden de ouders niet aan een tweede onderzoek meewerken. Een klein aantal kinderen was naar een onbekende school verhuisd. Om dit 'verlies' aan kinderen goed te maken werd een nieuwe locatie toegevoegd.

De tests werden aan de kinderen afgenomen in de maanden november en december 1996 en in januari 1997.

#### *De meetinstrumenten*

##### 1 Test afgenomen aan de kinderen

In twee testafnamen, meestal met enkele dagen tussenpoze, werden de tests afgenomen. Iedere afname duurde gemiddeld 30 tot 45 minuten. Bij de selectie van tests werd eerst gekeken naar de bruikbaarheid voor 5-jarigen van de tests gebruikt bij de eerste meting. Daarbij vielen de *letterplank* en het CITO-onderdeel *Vergelijken op aantal* af omdat die voor de meeste 5-jarigen te makkelijk zijn. Het CITO-onderdeel *tellen* werd niet geselecteerd, maar daarentegen wel de onderdelen *hoeveelheid* en *relationele begrippen* uit het onderdeel *Begrippen*.

In onderzoek van de taakgroep Orthopedagogiek van de Vrije Universiteit werd eerder ervaring opgedaan met het testen van cognitieve vaardigheden van kleuters van Surinaamse en Turkse herkomst (De Jong, Klapwijk & Van der Leij, 1995). Na bestudering van de resultaten uit dit

onderzoek werden drie tests gekozen die een significante (ofschon niet hoge) voorspellende waarde hebben voor onderwijsprestaties in groep 3 (zie De Jong, Knol & Van der Leij, 1996).

- a Twee onderdelen van de Toets Tweetaligheid uit het CITO Leerlingvolgsysteem van het CITO: Passieve Woordenschat en Begrippen.  
Aan de onderdelen die ook al bij de eerste meting werden afgenomen werden nu ook de onderdelen *hoeveelheid* en *relationele begrippen* toegevoegd.
- b Blokpatronen  
Bij de blokpatronentest (BPT) uit de Leidse Diagnostische Test (Schroots & Van Alphen de Veer, 1976), wordt de kinderen gevraagd met behulp van blokjes patronen na te leggen. Deze test bestaat uit 15 patronen die toenemen in moeilijkheid. Per item kunnen 2 punten behaald worden, waardoor de maximale score 30 is.
- c Woordenspantest  
Met een aangepaste versie van de woordenspantest (WST) van de Leidse Diagnostische Test wordt het fonologisch coderen in het werkgeheugen gemeten. Deze test werd eerder bij allochtone kinderen gebruikt in onderzoek van De Jong e.a. (1996).  
Bij elk item in de test moet een reeks op band aangeboden woorden kortstondig onthouden worden en in volgorde gereproduceerd door het aanwijzen van plaatjes die de woorden weergeven. Wanneer het kind de goede volgorde aanwijst krijgt het 1 punt. Na drie fouten wordt de test afgebroken. Het aantal woorden in de reeks neemt toe van twee tot zeven. De maximale score op de test is 14.
- d Rapid Automatized Naming  
Met behulp van een test voor Rapid Automated Naming (RAN) wordt het ophalen van een fonologische representatie nagegaan. Ook deze test werd ontleend aan het onderzoek van De Jong e.a. De test is bedoeld om de snelheid waarmee bekende figuren benoemd kunnen worden, vast te stellen. De test bestaat uit twee kaarten. Op elk van de kaarten komen 5 voorwerpen (jas, deur, oog, mes en boek) verschillende keren voor. De volgorde waarin de voorwerpen zijn afgebeeld is willekeurig. De eerste kaart telt 32 afbeeldingen, de tweede 28. Bij elke kaart luidt de opdracht om zo snel mogelijk alle afgebeelde voorwerpen te benoemen. De tijd die hiervoor nodig is wordt geregistreerd. De uiteindelijke score is de tijd die nodig was voor de eerste en tweede afname. Deze tijden wordt bij elkaar opgeteld.

## 2 Vragenlijsten voor leerkrachten

Om de indruk van de leerkracht over de kinderen te verkrijgen werd gebruik gemaakt van de SCHOBL-R en het door het ITS ontwikkelde *leerlingprofiel* (Jungbluth, 1994). Dit leerlingprofiel bevat vragen naar gedrag en houding van het kind, de denk- en leer vermogens van het kind en het contact met de ouders.



*Leeftijd en sekse van de kinderen*

Er konden 33 Opstapje kinderen getest worden en 18 klasgenootjes. Vooral het vinden van voldoende Turkse klasgenootjes die niet aan Opstapje of Opstap hadden deelgenomen en waarvan de ouders het desondanks goedkeurden dat zij aan het onderzoek mee zouden doen, bleek moeilijk.

De gemiddelde leeftijd was voor de Opstapje groep 66 maanden en voor de klasgenootjes 67,5 maanden. Wederom was de Vergelijkingsgroep dus iets ouder. Ook waren er meer meisjes in de Vergelijkingsgroep (50% meisjes) dan in de Opstapje groep (35%).

## 2.4 Tweede meting: Resultaten

*Vergelijking van de testresultaten van beide groepen*

Op geen van de tests werd een significant verschil gevonden ten gunste van een van beide groepen (t-toetsen). De gemiddelde scores van beide groepen lagen in de meeste gevallen heel dicht bij elkaar. Waar zij nog enigszins van elkaar afweken was dat meestal ten gunste van de Vergelijkingsgroep, maar zulke verschillen bereikten nergens het toevalscriterium van kleiner dan 5 procent.

*Samenhang testcores met leeftijd en sekse*

Leeftijd in maanden correleerde dit keer vrijwel niet met de testcores. De hoogste correlatie die gevonden werd was met de resultaten op de test Blokpatronen ( $r = .29$ ;  $n = 50$ ). Andere tests die nog enigszins met leeftijd correleerden waren Kleurnamen-Nederlands ( $r = .25$ ) en de tijdsmeting bij het snel verwoorden van namen van afgebeelde voorwerpen (RAN) ( $r = -.23$ ). Maar bij 16 andere testresultaten varieerden de correlaties tussen de .00 en .15. Ook werd op geen van de tests een significant sekse-verschil gevonden.

Op grond van het bovenstaande was er geen reden om bij de vergelijking van de testcores van beide groepen rekening te houden met het lichte voordeel dat de vergelijkingsgroep aanvankelijk leek te hebben door een iets hogere gemiddelde leeftijd en een hoger percentage meisjes. Het feit dat, zoals hieronder zal blijken, de leerkrachten op de SCHOBL-R en het leerlingprofiel de meisjes significant hoger beoordeelden op de schalen voor Werkhouding, resulteerde dus niet in betere resultaten van de meisjes op de tests afgenomen in dit onderzoek.

*Vergelijking test afgenomen in het Turks en het Nederlands*

Uit de toets Tweektaligheid van het CITO leerlingvolgsysteem werden twee onderdelen eerst in het Turks en bij een tweede zitting in het Nederlands afgenomen.

Op *Passieve woordenschat* was het resultaat bij het testen in het Turks belangrijk beter dan bij het testen in het Nederlands. Maar op de totaalscore van de toets Begrippen was er geen verschil. Bij de onderdelen *Vorm* en *Kleur* ging het in het Nederlands gemiddeld iets beter dan in het Turks en bij het onderdeel *Hoeveelheidsbegrippen* was het omgekeerde het geval.

Aangezien deze tests altijd eerst in het Turks en pas bij een tweede gelegenheid in het Nederlands werden afgenomen is niet uit te sluiten dat de tweede afname geprofiteerd heeft van de eerste.

*Resultaten verkregen met de vragenlijsten voor leerkrachten*

*SCHOBL-R*

Tussen beide groepen werden geen significante verschillen gevonden op de scores voor Extraversie, Werkhouding, Aangenaam gedrag en Emotionaliteit. Wel was er een sekse-verschil. De leerkrachten schaalden de meisjes als groep hoger in op de factor Werkhouding ( $p = .02$ ) en lager op emotionele stabiliteit, maar dit laatste verschil haalde het significantie-criterium niet ( $p = .07$ ).

*Leerlingprofiel*

Tussen beide groepen werd slechts bij één item een significant verschil gevonden. Op de uitspraak 'geeft snel op als iets niet lukt', een Werkhouding-item, werd de vergelijkingsgroep iets gunstiger beoordeeld ( $p = .02$ ). Ook hier werden wel weer sekse-verschillen gevonden. Op de Werkhouding-items 'werkt nauwkeurig' en 'denkt al gauw dat zijn of haar werk af is' (omgekeerd gescoord) werden de meisjes hoger ingeschaald dan de jongens ( $p < .01$ ). Anderzijds kregen de jongens hogere scores op de gedragschaaltjes die 'externaliserend' gedrag meten: 'is vaak brutaal' en 'maakt nooit ruzie' (omgekeerd gescoord) ( $p < .05$ ). In dezelfde lijn gaven de leerkrachten aan met meisjes gemiddeld een betere relatie te hebben ( $p < .01$ ).

## 2.5 Conclusie

Wederom konden wij geen verschillen vinden tussen de testcores van een groep ex-Opstapje kinderen en een Vergelijkingsgroep samengesteld uit klasgenootjes die niet aan Opstapje en ook niet aan Opstap hadden deelgenomen. De beide groepen waren klein (respectievelijk 33 en 18 kinderen) en dan moeten groepsverschillen in testcores vrij groot zijn om de statistische toets op de mogelijkheid van een toevalsuitkomst te kunnen doorstaan. Wij moeten ons hierbij realiseren dat de kinderen inmiddels gemiddeld al anderhalf jaar in de eerste twee groepen van de basisschool zaten, en dat de Opstapje-periode voor de Opstapje-groep al anderhalf jaar geleden was afgesloten. Van belang lijkt ons ook dat de kinderen over zoveel verschillende basisscholen verspreid raakten. Het feit dat zowel met de leeftijd van de kinderen als het opleidingsniveau van de ouders vrijwel geen verband gevonden werd zou er op kunnen duiden dat het effect van de verschillende onderwijscondities in al die verschillende schoolklassen belangrijker is geweest dan wat daaraan al of niet vooraf ging. Helaas beschikten wij niet over vergelijkende gegevens betreffende de kwaliteit van het onderwijs op die verschillende scholen. Zulke vergelijkende gegevens zijn overigens in een onderzoek van dit type onmogelijk te verkrijgen.

In twee opeenvolgende jaren hebben wij dus niet kunnen aantonen dat

van huis uit Turkse kinderen die met hun moeders aan Opstapje deelnamen daardoor hogere scores haalden op de tests die hen na afloop werden afgenomen. Dit in vergelijking met kinderen (en moeders) die niet aan Opstapje deelnamen.

De eerste meting vond ongeveer een half jaar plaats nadat het programma Opstapje was beëindigd, de tweede meting ongeveer anderhalf jaar. Beide keren werd ervoor gezorgd dat de kinderen getest werden door Turks sprekende testassistenten. Ook leerkracht-beoordelingen op schalen voor Werkhouding gaven geen verschillen te zien ten gunste van de ex-Opstapje kinderen.

Ofschoon wij ons best deden om zo goed mogelijke vergelijkingsgroepen te vinden bleek dit beide keren erg moeilijk. Zowel vanwege het relatief kleine aantal kinderen als vanwege de niet perfecte matching tussen de groepen op enkele schijnbaar belangrijke variabelen, mogen deze teleurstellende resultaten niet tegen Opstapje gebruikt worden.

Wij adviseerden de Averroës Stichting te gaan zoeken naar andere vormen van effect-evaluatie. De medewerkers die bij deze programma's betrokken zijn hebben over het algemeen de sterke overtuiging dat wat zij aanrichten gunstige effecten heeft, zowel op de moeders als op de kinderen. Zij kunnen dan ook de testresultaten zoals hier gerapporteerd moeilijk aanvaarden. Zoals een schoolhoofd van een basisschool in Amsterdam-Oost mij onlangs over de effecten van de 'Verlengde Schooldag' zei: 'Je kunt die wel waarnemen maar niet meten'. Zal het mogelijk zijn om meetinstrumenten te ontwikkelen die ook objectief kunnen aantonen wat door de betrokkenen zelf zo duidelijk wordt waargenomen?

### 3 Tot besluit

Aan het einde van dit onderzoeksverslag gekomen ligt het voor de hand nog even terug te keren naar de periode in het eerste deel van dit hoofdstuk beschreven. Hebben wij sindsdien wezenlijke vooruitgang geboekt? We schrijven onze artikelen nu op tekstverwerkers, wonderen van vernuft waar wij toen niet van konden dromen. De kinderen uit de Nederlandse milieus der minstgeschoolden zijn naar verhouding veel minder talrijk geworden, enerzijds doordat meer jongeren langer (en beter?) zijn geschoold, anderzijds doordat het aantal kinderen per gezin is afgenomen. Voor autochtone Nederlandse kinderen is compensatie op grote schaal veel minder noodzakelijk geworden (deze mening wordt niet gedeeld door Jungbluth; zie Schoor, 1997). Voor de allochtone kinderen wordt de sleutel tot succes nog steeds en opnieuw gezocht in de voor- en vroegschoolse periode. De allochtone ouders zijn over het algemeen heel positief over de speciale aandacht die hun kinderen krijgen. Het Nederlands beleid in dezen wordt in het buitenland gewaardeerd. De Unesco heeft bij de Averroës Stichting een internationaal trainingscentrum gevestigd. Er is op veel professioneler wijze dan voorheen een systeem van advies en hulp aan ouders opgezet, in veel verschillende talen. Er wordt gewerkt dat de spaanders eraf vliegen. Alleen lukt het niet bij de kin-

deren een vooruitgang te meten die groter is dan normaal. Want normaal gaan gelukkig alle kinderen, of bijna alle kinderen, vooruit in hun ontwikkeling. Een compensatieprogramma moet die normale ontwikkeling zien te versnellen, en die versnelling moet meetbaar zijn.

Voor de zoveelste keer kon in dit onderzoek geen versnelling door een compensatieprogramma vastgesteld worden. Dat is spijtig. Niet alleen voor de programma-ontwikkelaars en -uitvoerders, maar ook voor de Sociale Wetenschappen in het algemeen. Hoe anders zou men over deze wetenschappen denken als wij regelmatig onbetwiste successen behaalden? Als uit onze evaluaties zou blijken dat wij wisten *hoe wat* te beïnvloeden om een maatschappelijk gewenst doel te bereiken? Als wij dat met objectieve maatstaven hard konden maken? Wij zijn heel goed geworden in het kwantitatief analyseren, maar blijken nog steeds niet effectief te kunnen programmeren. Daarom kunnen we ook nog steeds niet zeggen welke didactische werkwijze de beste resultaten geeft (vgl. Sontag, 1997) en lijkt ons object van onderzoek, het lerende kind, telkens weer een andere route te volgen dan die wij verwacht hadden. Was die verwachting misschien onderdeel van de meer-omvattende illusie van de *maakbaarheid van de samenleving*? De verwachting kinderen van laaggeschoolde ouders zo te kunnen 'bewerken' dat zij in hun denken en presteren hun 'achterstand' inlopen is tenminste zo oud als de tijd van mijn grootvader en het werk van diens Nutsseminarium voor de Pedagogiek. Het idee om dat in de eerste plaats via de ouders te doen is pas dertig jaar oud. Een eindconclusie kan nog niet getrokken worden. Er lopen nog teveel projecten ter verbetering van het niveau van taal en denken van 'achterstandskinderen'. De lange termijn effecten van al die projecten zullen pas in de volgende eeuw bekend worden.

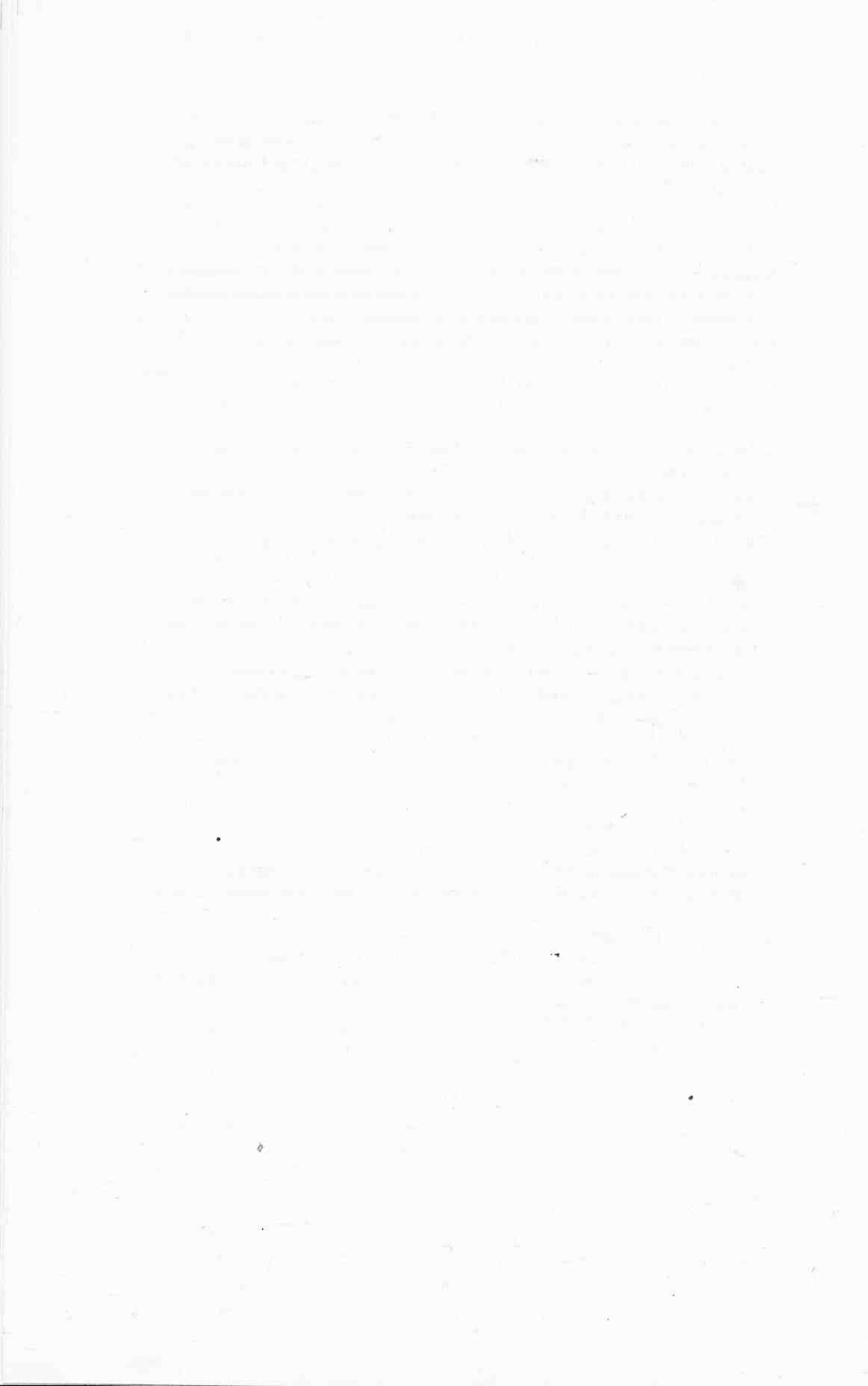
#### Noot

- 1 Dit is een verkorte weergave van een rapport dat onder de titel 'Je kunt het waarnemen maar niet meten' in juli 1997 werd uitgebracht aan de Averroës Stichting, door G.A. Kohnstamm, G. Meesters en M. Simons.

#### Literatuur

- Bernstein, B. (1961). Social structure, language and learning. *Educational Research*, 3, 163-176.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bleichrodt, N., Resing, W.C.M., & Zaal, J.N. (1993). *SCHOBL-R Beoordeling van schoolgedrag*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Calcar, C. van (1980). *Innovatieproject Amsterdam. Eindverslag*. Amsterdam: Van Gennep. (zie ook Deel I, *Bronnenboek*, 1975).
- Heek, F. van, e.a. (1968). *Het verborgen talent. Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiedheid*. Meppel: Boom.
- Jong, P.F. de, Klápwijk, M.J.G., & Leij, A. van der (1995). Cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden van kleuters in relatie tot hun etnische herkomst. *Pedagogische Studiën*, 72, 172-185.

- Jong, P.F. de, Knol, D. L., & Leij, A. van der (1996). *Predictie van onderwijsachterstanden*. Voorlopige rapportage ten behoeve van de Commissie Indicatiestelling Onderwijsachterstanden. Amsterdam: Vrije Universiteit, vakgroep Pedagogiek.
- Jungbluth, P. (1994). *Onderzoeksinstrumenten voor het PRIMA-cohort - het '3-minuten leerlingprofiel'; de ouder vragenlijst (uitgebreide en korte versie) etc.* Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Kohnstamm, G.A. (1966). Experiments in the teaching of thought operations. In R.H. Ojemann & K. Pritchett (Eds.), *Giving emphasis to guided learning*. Cleveland, Ohio: Educational Research Council.
- Kohnstamm, G.A. (1967). *Piaget's analysis of class inclusion: right or wrong?* The Hague: Mouton.
- Kohnstamm, D., Lem, T. van der, Cornelisse, M., Kleerekoper, L., Colland, V., & Doef, S. van der (1976). *Had de proefkreche effekt?* Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.
- Kohnstamm, Ph. (1948). *Keur uit het didactisch werk*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Meesters, G., & Kloek, J. (1993). (Eindredactie: Herman Vuijsje) *Eén jaar Opstapje en Klimrek*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Miller, L.B., & Dyer, J.L. (1975). Four preschool programs their dimensions and effects. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, no. 162.
- Pines, M. (1969). *Kinderen kunnen méér; opzienbarende resultaten bij het 'onderwijs' aan babies en kleuters*. Wageningen: Veen. Vertaling en bewerking van Pines, M. (1966) *Revolution in learning*.
- Rijswijk-Clerkx, L.E. van (1969). *Kind en Milieu*. Assen: van Gorcum.
- Scheerens, J. (1987). *Enhancing educational opportunities for disadvantaged learners a review of Dutch research on compensatory education and educational development policy*. Amsterdam: North Holland Publishing Company.
- Schoor, C. (1997). Segregatie vraagt om ander onderwijsvoorrrangsbeleid. *Didaktief & School*, 27(6), 4-7.
- Schroots, J.J.F., & Alphen de Veer, R.J. van (1976). *Leidse diagnostische Test*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Skeels, H.M. (1966). Adult status of children with contrasting early life experiences. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, no. 105.
- Slavenburg, J.H. (1978) (Red.) *Het projekt Onderwijs en Sociaal Milieu*. Tilburg: Zwijzen.
- Slavenburg, J.H. (1986). *Onderwijsstimulering en gezinsactivering*. Academisch proefschrift, Rijksuniversiteit van Groningen.'s-Gravenhage: S.V.O.
- Sontag, L. (1997). Vormgeving en effecten van onderwijs aan vier- tot zevenjarige. Academisch proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Vries, A.K. de (1974). *The Utrecht Language and Thought Program*. Academisch proefschrift, Rijksuniversiteit Utrecht. Groningen: V.R.B.



# Opvoedingsondersteuning als alternatief voor 'early intervention'

*J.M.A. Hermanns*

### 1 Inleiding

Alle kinderen en hun opvoeders ondervinden voor kortere of langere tijd wel eens problemen. Soms zijn deze problemen echter complexer en langduriger van aard en is er sprake van een problematische ontwikkeling: de ontwikkeling van het kind, het gedrag van het kind of het gedrag van zijn opvoeders overschrijden grenzen die door henzelf of door anderen onaanvaardbaar geacht worden.

De gevolgen van een problematische ontwikkeling van kinderen voor die kinderen, hun ouders en de samenleving in het algemeen, kunnen zeer ernstig zijn. Of het nu gaat om ernstige gedragsproblemen, psychische problemen, delinquentie of problemen in het onderwijs, de persoonlijke gevolgen zijn ingrijpend en de maatschappelijke kosten zijn omvangrijk. Zo werd in 1996 meer dan 118.000 maal voor of door kinderen en jongeren een beroep gedaan op instellingen voor jeugdhulpverlening, waarbij het in ruim 36.000 gevallen ging om een opname in een instelling voor dagbehandeling, residentiële zorg of om pleegzorg (Stichting Registratie Jeugdvoorzieningen, 1997). De Riaggs telden daarnaast meer dan 70.000 cliënten onder de 18 jaar en in de kinder- en jeugdpsychiatrie werden rond de 1000 kinderen en jongeren opgenomen. Meer dan 120.000 kinderen volgen thans speciaal onderwijs (Doornbos, 1997). De ernstige en met name de gewelddadige jeugdcriminaliteit neemt spectaculair toe. Volgens politiecijfers worden jaarlijks rond de 42.000 jeugdigen verdacht van een misdrijf (Van der Laan, 1995). Nu zijn deze statistieken van instellingen geen nauwkeurige bepaling van de precieze omvang van de problematiek. In ieder geval is het zo dat er een onbekende, maar aanzienlijke overlap in het cliëntenbestand van de genoemde voorzieningen bestaat. Daarnaast moeten deze cijfers gerelativeerd worden omdat aanbod immers ook vraag schept. Het tellen van het feitelijk gebruik van voorzieningen is maar één van de invalshoeken die men kan gebruiken bij het schatten van de ernst en de omvang van de problemen van Nederlandse kinderen en jongeren. Geheel betekenisloos zijn deze cijfers echter niet. Naast het feit dat er achter deze cijfers groot leed van ouders en kinderen schuilt, zijn deze ook voortdurend aanleiding tot maatschappelijke en politieke bemoeienis met de jeugd.

Een van die bemoeienissen betreft pogingen om door preventie-acti-



teiten te voorkomen dat de genoemde problemen ontstaan. Als het gaat om pogingen om in de vroege ontwikkeling van kinderen of in de opvoedingssituatie van die kinderen veranderingen tot stand te brengen, die voorkomen dat problematische ontwikkelingstrajecten zoals ernstige gedragsproblemen, psychische problemen, jeugdcriminaliteit, schoolproblemen en dergelijke ontstaan in de latere ontwikkeling van het kind, spreekt men traditioneel over 'early intervention' of 'vroege interventie'.

Het is maatschappelijk gezien een aantrekkelijke gedachte dat het mogelijk zou zijn om door lichte en niet al te kostbare vormen van pedagogische begeleiding en ontwikkelingsstimulering te voorkomen dat het later ernstig mis gaat met de opvoeding van het kind en het gezin. Deze gedachte kan aanleiding zijn tot extreme standpunten. Nog zeer recent werd vanuit justitiële kringen bepleit alle ouders van jonge kinderen waarvan men mag aannemen dat ze een risicogroep vormen voor het ontstaan van jeugdcriminaliteit trainingen in het opvoeden te geven. Zonodig zou er sprake moeten zijn van bepaalde vormen van dwang zoals een voorlopige Onder Toezicht Stelling (Junger-Tas, 1997). Meer doordachte plannen die op de 'early intervention'-gedachte gebaseerd zijn, betreffen voor-schoolse programma's voor ontwikkelingsstimulering in gezinnen zoals Opstap, Opstapje (Rispen, 1995), programma's voor opvoedingsondersteuning zoals Home Start (Hermanns, Van de Venne & Leseman (1997), en talloze programma's voor kindercentra zoals Kaleidoscoop of het KLOS-programma (De Groot, Van Buggenum, De Boer & Hermanns, 1995). Deze bijdrage bevat een bespreking van de achterliggende pedagogische en ontwikkelingspsychologische veronderstellingen van het vroege interventiemodel zoals dat momenteel in Nederland gangbaar is. Alternatieven voor dit model zullen besproken worden.

## 2 Early intervention als preventie

Het early intervention-model kan gezien worden als een variant van het klassieke preventiemodel. In dit model worden preventieprogramma's opgezet in een stappenplan waarin geanalyseerd wordt, welke oorzaken van een probleem aan te wijzen zijn, waarin vervolgens een programma ontworpen en uitgevoerd wordt dat daarna geëvalueerd wordt (Blans, 1992). Een vooronderstelling van dit model is dat men één of meer oorzaken van een probleem kan vinden en dat deze openstaan voor beïnvloeding. In de medische wetenschap is dit model tot op zekere hoogte zeer succesvol geweest. Indien men concrete oorzaken van een ziekteproces kan benoemen zoals een bacterie, virus, een giftige stof, straling, leefgewoonten zoals roken, te weinig beweging en te vet eten, kan men succesvolle preventieprogramma's opzetten waarin ziekte voorkomen wordt door concrete maatregelen zoals hygiënische maatregelen, vaccinatie, bescherming tegen of eliminatie van giftige stoffen of straling, of psycho-educatie ten aanzien van roken en voeding. In het algemeen gaat men ervan uit dat de ongekend hoge gemiddelde levensverwachting in een aantal westerse landen vooral tot stand gebracht is door preventief geneeskundig hande-

len. De twee laatste voorbeelden (psycho-educatie op het gebied van roken en voedingsgewoonten) laten overigens relatief weinig succes zien. Dat heeft ermee te maken dat het klassieke preventiemodel begint te falen naarmate men een gedragsverandering van mensen in het preventieprogramma poogt te bewerkstelligen. Een verklaring daarvoor zou kunnen zijn dat menselijke gedragingen, en zeker de menselijke opvoeding en ontwikkeling, te complex zijn en te zeer zijn ingebed in een sociale en fysieke context en teveel autonome determinanten kennen om een te overzien aantal oorzaken van dat gedrag te kunnen benoemen en te kunnen beïnvloeden.

### 3 Een transactioneel-ecologisch model van het opvoeden

Als het gaat om het zoeken naar mogelijkheden om opvoeding en ontwikkeling van kinderen te beïnvloeden is het nuttig eerst wat dieper in te gaan op het proces dat men wil sturen.

Hierbij wordt als analyse-niveau niet de ontwikkeling van het kind, noch het gedrag van de opvoeder en evenmin de opvoeder-kindinteractie gekozen. Er wordt vanuit gegaan dat het voorkomen van problemen in de ontwikkeling van kinderen alleen effectief kan geschieden als men als analyse-niveau het proces van het opvoeden als geheel kiest. Een poging om opvoeden te definiëren zal hier niet gedaan worden. Wel zullen enkele belangrijke, systemische, kenmerken van dat proces beschreven worden.

In het bestek van deze bijdrage kan zo een conceptuele analyse slechts kort gebeuren. Voor wat uitgebreidere analyses kan verwezen worden naar Hermans (1992, 1995 en in druk).

Als uitgangspunt voor een beschrijving van opvoeding als proces wordt het transactionele model gekozen. In algemene termen wordt in dit model opvoeding opgevat als een proces waarin kind en opvoeders een continue interactie aangaan die bestaat uit een wederzijdse beïnvloeding. Zowel opvoeders (of liever gezegd alle personen waarmee het kind contact heeft) als kinderen hebben daarin, beïnvloed door hun genetische opmaak, hun eerdere ervaringen, hun eigen ontwikkelingsfase, een inbreng die het kind respectievelijk de opvoeders weer verandert. Aldus ontstaat een nieuwe situatie waarin alle variabelen in principe in een nieuwe status veranderd kunnen zijn, enzovoorts. In dit model worden opvoeding en ontwikkeling gezien als complex, moeilijk te voorspellen en moeilijk planmatig te beïnvloeden. Voor een uitgebreidere beschrijving van dit model wordt verwezen naar bijvoorbeeld Sameroff en Fiese (1992) of Hermans (1992).

Over deze transactionele processen kunnen een aantal algemene uitspraken worden gedaan. Op de eerste plaats hebben veel processen een autokatalytisch karakter, dat wil zeggen dat het uitlokken van het proces geen gebeurtenissen of impulsen van buitenaf vragen. Zo lijken bijvoorbeeld de verschillende ontwikkelingsfasen in de opvoeder(s)-kindinteracties in de eerste levensjaren een sterke mate van voorprogrammering te hebben. De relatie die uit deze interacties ontstaat (bijvoorbeeld de gehechtheidsrelatie) is geen plan van buiten af, maar een ontplooiing van

een proces dat in het systeem van de opvoeding gegeven is. Dat wil niet zeggen dat de opvoeding zich uniform en onveranderlijk voltrekt. Maar wel is het zo dat kinderen in en door hun ontwikkeling vergelijkbare opvoedingsvragen stellen, waar de meeste opvoeders antwoorden op blijven te hebben.

Ten tweede lijken de transactionele processen een bepaalde mate van zelfregulatie te hebben, dat wil zeggen dat ze in staat zijn het hoofd te bieden aan evenwichtsverstoringen van binnenuit en van buitenaf. Het opvoedingsproces lijkt adaptief te zijn. Steeds weer blijkt het mogelijk dat gedifferentieerde en gespecialiseerde aanpassing van het opvoeden in een specifieke situatie en op een specifiek tijdstip plaatsvindt. Kinderen en ouders investeren doorgaans extra energie in het opvoedingsproces als zich belemmeringen voordoen. Zo kunnen kenmerken van kinderen zoals een 'moeilijk temperament' of moeilijk interpreteerbare gedragssignalen de opvoeder-kind interacties ernstig belemmeren. De meeste ouders slagen er toch in, vaak met de inzet van een soms onvoorstelbare hoeveelheid extra aandacht en energie voor de opvoeding een goede relatie met het kind op te bouwen (Hermanns, Cats & Den Ouden, 1985). Blijkens een omvangrijk representatief onderzoek naar de leefsituatie van het Nederlandse kind, zijn er maar weinig kinderen (zo'n 10 %), die *niet* te maken krijgen met een of meer opvoedingsbedreigende factoren zoals conflictueuze relaties tussen de ouders, fysiek straffende en vrijwel nooit belonende ouders, een emotioneel onderkoelde opvoedingsstijl, gepest worden op school, andere schoolproblemen, een moeilijk temperament, chronisch ziekte en dergelijke (Peeters & Woldringh, 1993). Dat er in het opvoedingsproces adaptieve competenties opgesloten liggen blijkt uit het feit dat, ondanks de aanwezigheid van bedreigende factoren, slechts 10 tot 15 % van de kinderen en adolescenten (van een vergelijkbare steekproef) serieuze opvoedingsproblemen of ontwikkelingsproblemen kennen (Rispen, Hermanns & Meeus, 1996).

Op de derde plaats is het zo dat uit gedragsgenetisch onderzoek steeds duidelijker wordt dat individuele kenmerken van kinderen en ouders substantieel bijdragen aan de variatie in opvoedingsprocessen en ontwikkelingsuitkomsten (Plomin, 1994). Daarnaast is het zo dat transactionele processen zich niet in een sociaal vacuüm afspelen, maar zijn ingebed in en worden beïnvloed door de sociale context waarin kinderen en opvoeders functioneren. Deze sociale context is als zodanig een complex systeem. Bronfenbrenner (1986, 1993), die spreekt over de ecologie van de menselijke ontwikkeling, maakt het bekende onderscheid in micro-, meso-, macro- en exosystemen, die alle een invloed op de opvoeding en de ontwikkeling van het kind hebben.

In het transactioneel-ecologische model van ontwikkeling en opvoeding is opvoeding een complex proces, waarin specifieke oorzaken van specifieke ontwikkelingsuitkomsten nauwelijks te vinden zijn. Vanaf de geboorte van het kind ontstaat een uniek proces tussen opvoeders en kind in een unieke sociale context dat gezien de multifactoriële bepaaldheid ervan en de complexiteit niet eenvoudig meer van buitenaf bij te sturen is.

#### 4 Determinanten van een problematische ontwikkeling

Hoe is in het transactioneel model nu te verklaren dat er, ondanks de autokatalytische en zelfregulerende kenmerken van het opvoedingsproces toch een problematische ontwikkeling van het kind kan resulteren? In de psychologie is het geloof in het oorzaak-gevolg denken, zeker op het domein van de ontwikkeling van kinderen, al lang verdwenen. Uit empirisch onderzoek komt naar voren dat het uitermate moeilijk is om, afgezien van extreme afwijkingen bij kinderen of ouders en sociale context, specifieke oorzaken voor een problematisch verlopende ontwikkeling te vinden. Reeds decennia lang wordt er, voorzichtiger, nog maar van *risicofactoren* gesproken. Een risicofactor wordt gedefinieerd als een gebeurtenis, een kenmerk van ouders, kinderen of van de (fysieke of sociale) context waarvan in gecontroleerd empirisch follow-up onderzoek aangetoond is dat er een verschil is in een of meer elementen van de latere ontwikkeling van kinderen die al dan niet te maken hebben gehad met die factor, in die zin dat de groep kinderen met die risicofactor een meer problematisch ontwikkelingsverloop laat zien dan kinderen zonder die risicofactor.

Een citaat van Sameroff en Fiese (1992) geeft duidelijk weer tot welke conclusie ontwikkelingspsychopathologisch onderzoek telkens weer komt: *'Although causal models have been sought in which singular variables uniquely determine aspects of child behaviour, a series of studies in a variety of domains have found that, except at the extremes of biological dysfunction, it is the number rather than the nature of risk factors that are the best determinants of outcome'* (p. 121).

Een serie studies, zoals die van Rutter (1978), Sameroff (1985), Sameroff, Seifer, Baldwin en Baldwin (1993), Forehand et al. (1991), Garbarino en Kostelny (1996), toont aan dat een cumulatie van risicofactoren van welke aard dan ook (gerelateerd aan het kind, de ouder of de context) ernstige consequenties heeft voor een brede reeks van fenomenen die te maken hebben met een problematische ontwikkeling.

Er wordt steeds een vrijwel perfect lineair verband gevonden tussen het aantal risicofactoren en de mate waarin het kind een problematische ontwikkeling vertoont. Een of twee risicofactoren maken nauwelijks verschil, maar de problematiek neemt snel en aanzienlijk gradueel toe naarmate het aantal risicofactoren toeneemt. De specifieke inhoud van de risicofactoren of bepaalde combinaties van factoren zijn niet relevant: het gaat steeds om het aantal. Elke combinatie van risicofactoren met een gelijk aantal telt even zwaar, ongeacht het specifieke karakter van de risicofactoren in die combinatie.

De aangetroffen problematische ontwikkelingsuitkomsten zijn bijna even a-specifiek als de risicofactoren die meespelen: psychische problemen, sociale aanpassing in school, cognitieve ontwikkeling, gedragsproblemen en criminaliteit.

Deze ontwikkelingsuitkomsten werden zowel op jonge leeftijd als in de adolescentie gevonden. De hier beschreven relaties werden zowel over een periode van enkele jaren als over een periode van meer dan tien jaar vastgesteld.

Aanvankelijk werden de risicofactoren vooral in de context van de opvoeding en in de persoon of het gedrag van de ouder gezocht (inkomen, opleiding ouders, echtscheiding, woonomstandigheden, tot een minderheidsgroep behoren, geweldservaringen, leeftijd moeder, psychische stoornissen bij ouders, stressfull life events enzovoorts. In latere studies werden ook risicofactoren die aan het kind gerelateerd zijn meegenomen.

Duits onderzoek van Laucht et al. (1996) en Deens onderzoek van Raine, Brennan, Mednick en Mednick (1996) namen bijvoorbeeld naast de gebruikelijke risicofactoren met succes een neurologische perinatale risico-index mee in de predictie van respectievelijk de motorische, cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling op kleuterleeftijd respectievelijk chronische criminaliteit in de jong-volwassenheid.

Het lijkt er nu op dat de autokatalytische en zelfregulerende processen in de opvoeding beginnen te stagneren als bij het kind en/of de ouders en/of de context er zich teveel stressoren en ontregelingen voordoen. Het systeem verliest aldus zijn adaptief vermogen. In eenvoudig Nederlands: als de ouders teveel aan hun hoofd hebben en/of de kinderen om allerlei redenen ook nog 'moeilijker opvoedbaar' blijken, gaat het met de opvoeding mis. De energie die nodig is om aan de transactionele processen vorm en inhoud te geven gaat tekort schieten. Voor de kinderen en adolescenten in dit systeem betekent dat een grote kans op ernstige problemen. Vanuit dit model is het goed te begrijpen hoe een maatschappelijke positie die samengaat met meerdere risicofactoren (armoede, immigratie) de kans verhoogt op jeugdproblematiek.

Als het om het voorkomen van jeugdproblematiek gaat kan men grofweg drie strategieën kiezen: proberen de risicofactoren te verminderen, proberen de negatieve of ontbrekende transactionele processen bij te sturen of proberen condities te creëren waaronder de zelfregulerende competenties van het meer kans op succes krijgen.

De te verwachten effecten van de eerste twee strategieën zullen kort besproken worden. De laatste strategie, die onder de noemers 'family support' en 'empowerment' in de USA tot ontwikkeling gekomen is, en waarvoor in deze bijdrage het label 'opvoedingsondersteuning' voorgesteld wordt, zal wat uitgebreider beschreven worden."

## 5 Strategieën van preventie

Het verminderen van het aantal risicofactoren in en rond de opvoeding zou zonder meer een effectieve strategie kunnen zijn, ware het niet dat de meerderheid der bekende risicofactoren moeilijk op korte termijn veranderbaar is. Aangeboren of vroeg verworven kenmerken van kinderen, persoonlijke kenmerken van ouders, en kenmerken van sociale systemen, culturen en samenlevingen laten zich niet eenvoudig manipuleren. Zaken als het creëren van maatschappelijke structuren waardoor de sociale problematiek in de gezinnen vermindert, het verbeteren van de preventieve jeugdgezondheidszorg en het bevorderen van de geestelijke gezondheid in een populatie, vallen in ieder geval buiten de gebruikelijke kaders van het bestek van early intervention-programma's.

Het bijsturen van de transactionele processen in de opvoedingssituatie zelf door het veranderen van de ontwikkelingsomgeving van het kind, het veranderen van interacties tussen kinderen en opvoeders lijkt een voor de hand liggende oplossing, die ook succesvol lijkt te kunnen zijn. Deze programma's zijn doorgaans opgezet in het klassieke preventieparadigma. Er wordt gezocht naar een of meer specifieke oorzaken in de opvoedingssituatie die verondersteld wordt een negatief effect op opvoeding en ontwikkeling te hebben. Als problematische kenmerken van de opvoedingssituatie worden bijvoorbeeld in verschillende programma's een of meer van de volgende variabelen onderscheiden: een tekort aan responsiviteit, een tekort aan cognitieve stimulering, het stimuleren van een verkeerde cognitieve strategie, een tekort aan taalaanbod, een bepaalde opvoedingsstijl, een tekort aan gedragsbeïnvloedende vaardigheden. Voor een overzicht van programma's kan bijvoorbeeld verwezen worden naar Rispens, Goudena en Groenendaal (1994).

Met name die programma's die gericht zijn op het verbeteren van de interactie tussen ouders en kinderen door het stimuleren van responsief en sensitief gedrag van de ouders lijken effecten te hebben. Van den Boom (1995) bereikte aldus bij moeders van prikkelbare baby's effecten op de ouder-kind relatie en op het sociale gedrag van kinderen die ook na enkele jaren bleven bestaan. Riksen-Walraven en Van Aken (1996) rapporteren lange-termijn effecten van interactie-bevorderende programma's voor moeders en baby's in achterstandssituaties. Hubbard (1996) beschrijft het project Instapje dat gericht was op het sturen van de ouder-kind interactie bij allochtone moeders en baby's. Aan het eind van het programma lieten de moeders meer ondersteunend gedrag in spelsituaties met hun kind zien en scoorden de kinderen hoger op ontwikkelingstests.

Het succes van deze programma's lijkt echter een uitzondering te zijn. Doorgaans zijn de effecten van programma's die zich richten op het gericht veranderen van opvoedingsgedrag en/of ontwikkelingsstimulering een uitzondering. Ook evaluaties van grootschalige gezinsprogramma's om de onderwijskansen van allochtone kleuters in achterstandssituaties te verbeteren hebben nauwelijks aantoonbare effecten gehad (Eldering & Vedder, 1992). Slechts incidenteel (zoals bij het Amerikaanse Perry Preschool Project) worden positieve lange termijn-effecten gerapporteerd. Het betreft dan zonder uitzondering overigens programma's die zich ook op de derde te bespreken strategie (family support) gericht hebben (voor een onderbouwing van deze uitspraak: zie Yoshikawa (1994).

Een van de problemen van de early intervention-programma's kan zijn dat ze inderdaad het karakter van een 'interventie' gaan dragen. Dat wil zeggen dat externe deskundigen op grond van hun analyse risicogezinnen aanwijzen, die vervolgens een door de deskundige ontworpen programma krijgen aangeboden.

De motivatie bij het gezin wordt gecreëerd door, niet altijd empirische verdedigbare, zinspelingen op onderwijssucces en het voorkomen van maatschappelijke problemen. Op concrete problemen waarmee het gezin zelf worstelt wordt niet altijd ingegaan. De vooraf ontworpen programma-



tische structuur maakt dat ook moeilijk. De gevolgen zijn vaak een lage acceptatie bij de doelgroep, blijkende uit een laag deelnamepercentage of een hoog uitvalpercentage. Als in dit kader gesproken wordt over 'moeilijk bereikbare doelgroepen' is dat een wat eenzijdige interpretatie van dit probleem.

## 6 Strategieën van opvoedingsondersteuning

Een strategie waarin geopteerd wordt voor het versterken van de zelfregulerende competenties van het opvoedingssysteem vraagt om een analyse van de wijze waarop deze zelfregulerende competenties gestimuleerd kunnen worden. Aansluiting kan daarbij gevonden worden bij de literatuur over protectieve factoren. Een protectieve factor kan gedefinieerd worden als een gebeurtenis, een kenmerk van ouders, kinderen of van de (fysieke of sociale) context waarvan in gecontroleerd empirisch follow-up onderzoek aangetoond is dat de werking van risicofactoren erdoor ingeperkt wordt. Een protectieve factor is dus per definitie alleen actief als er sprake is van een of meer risicofactoren, en functioneert als een buffer tussen risicofactoren en opvoedingssysteem (Groenendaal, 1994). Waar een protectieve factor een kenmerk is van personen, spreekt men wel van veerkracht of resiliency. Het onderzoek naar protectieve factoren heeft een veel kortere traditie dan het onderzoek naar risicofactoren. Literatuuroverzichten (bijvoorbeeld Masten, 1995) noemen als protectieve factoren bijvoorbeeld: gevoel voor humor, hoge intelligentie, ego-veerkracht, vriendschapsrelaties, kwaliteitsonderwijs, lidmaatschap van een religieuze groep, een goede maatschappelijke positie van de ouders. Op het exoniiveau van Bronfenbrenner kan een van de meest effectieve protectieve factoren voor het functioneren van opvoedingssysteem gevonden worden: sociale ondersteuning (social support). Dit is ook een factor die voor beïnvloeding openstaat en is daarom interessant voor early intervention. Als het om jonge kinderen gaat is sociale ondersteuning voor de ouders het meest onderzocht.

De protectieve of bufferende werking van deze steun is onderzocht in een beperkt aantal studies, die echter in grote lijnen steeds dezelfde conclusies opleveren. Steun aan ouders heeft indirect een positief effect op verschillende ontwikkelingsaspecten van het kind, ook al is die steun niet gericht op opvoedingsproblemen en ook al merkt het kind zelf niet rechtstreeks van de steungevende activiteiten (Turner & Avison, 1985; Voight, Hans & Bernstein, 1996; Gaudin, Polansky, Kilpatrick & Shilfon, 1993; Hashima & Amato, 1994; Isabella, 1994; Leadbeater & Bishop, 1994; Hermanns & Bax, 1991).

Twee studies bij verschillende leeftijdsgroepen zullen ter illustratie kort beschreven worden. Melson, Ladd en Hsu (1993) vonden dat naarmate moeders van kleuters meer personen kunnen noemen op de vraag 'noem eens personen die jou als ouder helpen of steunen', ze een optimistischere beleving hebben van het opvoeden en meer het gevoel zelf (!) greep te hebben op de opvoeding. Bovendien correleert de omvang van het steunend netwerk positief met scores van de kleuters op tests voor de cogni-



tieve ontwikkeling en sociale vaardigheden, zoals beoordeeld door enkele leerkrachten. McLoyd, Epstein-Jarayane, Ceballo en Borquez (1994) onderzochten de effecten van tijdelijke werkloosheid op de opvoeding van alleenstaande Amerikaanse moeders met opgroeiende kinderen in een streek waar ten gevolge van pieken en dalen in het succes van de automobiellindustrie perioden van wel een baan en perioden van geen baan elkaar voortdurend afwisselden. Op momenten van werkloosheid van hun moeders vertoonden de adolescenten een toename van depressieve symptomatologie. Door middel van een uitgebreide pad-analyse toonden de onderzoekers aan dat de oorzaak-gevolg keten in grote lijnen als volgt was. Werkloosheid leidde tot depressieve symptomen bij moeders, die er onder andere toe leidden dat ze hun rol als moeder negatief gingen ervaren. Dit vertaalde zich in negatief, straffend opvoedingsgedrag. De effecten daarvan waren dat de adolescenten de relatie met hun moeder als negatief gingen ervaren en aangaven zich terneergeslagen en ongelukkig te voelen. Sociale support voor de moeder (in dit onderzoek alleen instrumentele support, dat wil zeggen de mogelijkheid om in een aantal moeilijke situaties op iemand voor hulp terug kunnen vallen) verminderde de depressieve symptomen bij de moeder, verminderde het negatieve opvoedingsgedrag en verbeterde de opvoedingsbeleving, en beïnvloedde aldus de mate van welbevinden van de adolescenten.

Welke zijn nu de werkzame bestanddelen van sociale ondersteuning? Sociale ondersteuning is een bijzonder complex fenomeen (zie bijvoorbeeld voor de duidelijk empirisch vaststelbare, maar conceptueel moeilijk analyseerbare effecten van sociale ondersteuning op gezondheid Uchino, Cacioppo & Kiecolt-Glaser, 1996). Voor dit artikel volstaat het te vermelden dat basiskennmerken van sociale ondersteuning zoals die in de sociaal-psychologische literatuur (Cohen & Willis, 1985) naar voren komen, zijn: informatiele steun (het geven van informatie, het cognitief helpen structureren en het geven van adviezen), emotionele steun (warmte, acceptatie) en instrumentele steun (praktische hulp). Essentieel is dat sociale ondersteuning aansluit bij de vragen, behoeften en problemen van de steunontvanger.

Daar waar sociale ondersteuning aan opvoeders en kinderen wordt geprofessionaliseerd wordt gesproken van opvoedingsondersteuning. In de Amerikaanse en Engelse literatuur worden wel de termen family support of empowerment gebruikt. Zigler en Black (1989) beschrijven een achttal basiskennmerken van family support-programma's. De belangrijkste kenmerken daarvan zijn in het kader van dit artikel dat family support-programma's antwoorden zoeken op actuele vragen en problemen van gezinnen; dat daarom de flexibiliteit van het programma essentieel is en dat family support programma's werken aan de sterke punten van het gezin in plaats van te proberen de deficiënties te remediëren.

Het beperkt aantal programma's voor gezinnen die te maken hebben met een cumulatie van risicofactoren dat geëvalueerd is, laat zien dat ze soms ook op de lange termijn succesvol zijn als het gaat om de kwaliteit van de ouder-kind relatie, de psychische gezondheid van de kinderen,

schoolsucces en het voorkomen van delinquentie. Genoemd kunnen worden The Yale Child Welfare Programme (Seitz; Rosenbaum & Apfel, 1985), The University of Rochester Nurse Home Visitation Program (Olds, Henderson, Chamberlin & Tatelbaum, 1988) en the Montreal Home Visitation Study (Larson, 1980).

In Nederland verscheen onlangs een eerste evaluatie van het programma *Home Start*, waarin vrijwilligers gezinnen met jonge kinderen enkele maanden regelmatig bezoeken om op basis van de aangetroffen vragen en problemen steun te bieden (Hermanns, Van de Venne & Leseman, 1997). De resultaten laten zien dat opvoedingsstress en opvoedingscompetentie in de gezinnen duidelijk verminderden respectievelijk toenamen. De mate waarin dat gebeurde hing onder andere af van de mate waarin steun kon worden geboden bij de concrete problemen die de opvoeders (vaak in hun persoonlijk functioneren) ervoeren.

Het mag duidelijk zijn dat programma's in de lijn van family support/empowerment/opvoedingsondersteuning op een aantal onderdelen fundamenteel verschillen van de early intervention-programma's. Het belangrijkste verschil is waarschijnlijk dat de probleemdefinitie en de wijze van probleemoplossen bij de early intervention-benadering 'top down' door de uitvoerders van het programma worden aangereikt. De programma-inhoud is vooraf bekend en er wordt aan omschreven doelen gewerkt. Bij de opvoedingsondersteunende programma's worden de problemen door de doelgroep zelf gedefinieerd, worden de opvoeders gesteund bij het uitvoeren van hun eigen oplossingsstrategieën en is de programma-inhoud derhalve flexibel.

## 7 Slot

Het zou nu al te gemakkelijk zijn om voor te stellen de early intervention-benadering met de family support-benadering naast elkaar toe te passen. Daarvoor zijn de fundamentele verschillen te groot en de uitgangspunten en werkwijze op een aantal punten te zeer strijdig. Wellicht is een bepaalde mate van in elkaar passen van beide typen programma's denkbaar. Dat kan bijvoorbeeld het geval zijn als concrete vragen en problemen zoals de doelgroep ze zelf formuleert in family support-programma's zich lenen voor een programmatische oplossing. Dat kan bijvoorbeeld zo zijn bij taalproblemen, problemen met concreet onhanteerbaar gedrag van kinderen, drempels bij het gebruik maken van peuterspeelzalen en dergelijke. In early intervention-programma's zou men meer tijd kunnen inruimen voor de door het gezin zelf gedefinieerde problemen. Toch moet de conclusie van deze bijdrage zijn dat in een opvoedingsituatie die gekenmerkt wordt door risicocumulatie, een effectieve aanpak pas mogelijk is, als alle onderdelen van een programma ingekaderd zijn in een benadering van het gezin waarin uitgegaan wordt van de problemen zoals dat gezin ze zelf ervaart.

## Literatuur

- Blans, J. (1992). Doelgerichte preventieve opvoedingsvoorlichting: van probleemanalyse tot effect. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 8, 135-147.
- Boom, D. van den (1995). Do first-year intervention effects endure? Follow-up during toddlerhood of a sample of Dutch irritable infants. *Child Development*, 66, 1798-1816.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. In R. Wozniak & K. Fischer (Eds.), *Development in context. Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale/London: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, S., & Wills, T. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Doornbos, K. (1997) *Weg van onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Eldering, L., & Vedder, P. (1992). *Opstap; een opstap naar meer schoolsucces?* Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Forehand, R., Wierson, M., McCombs-Thomas, A., Armistead, L., Kempton, T., & Neighbours, B. (1991). The role of family stressors and parent relationships on adolescent functioning. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 30, 316-322.
- Garbarino, J., & Kostelny, K. (1996). The effects of political violence on Palestinian children's behaviour problems: a risk accumulation model. *Child Development*, 67, 33-45.
- Gaudin, J., Polansky, N., Kilpatrick, A., & Shilton, P. (1993). Loneliness, depression, stress and social support in neglectful families. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63, 597-605.
- Groenendaal, J., & Yperen, A. van (1994). Beschermende en bedreigende factoren. In J. Rispens, P. Goudena, J. Groenendaal (Red.), *Preventie van psychosociale problemen bij kinderen en jeugdigen* (pp. 90-115). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Groot, J. de, Buggenum, W. van, Boer, M. de, & Hermanns, J. (1995). *Kinderen, leidster, ouders: samen. Een handleiding voor methodisch werken met kinderen en ouders in kindercentra*. Utrecht: Uitgeverij SWP.
- Hashima, P., & Amato, P. (1994). Poverty, social support and parental behavior. *Child Development*, 65, 394-403.
- Hermanns, J. (1992). *Het sociale kapitaal van jonge kinderen*. Utrecht: Uitgeverij SWP.
- Hermanns, J. (1995). Jeugdproblematiek en opvoedingsondersteuning. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 34, 410-422.
- Hermanns, J. (in druk) Risk accumulation in child rearing and the concept of family support. In J. Hermanns & H. Leu (Eds.), *Families and children under stress: early intervention and family support*. Delft: Eburon.
- Hermanns, J., & Bax, W. (1991). Sociale ondersteuning en de ontwikkeling van kinderen na een periode van jeugdhulpverlening. In B. van der Meulen & J. ter Laak (Red.), *Empirisch Gezinsonderzoek: diagnostiek, opvattingen van ouders, interactie en interventie* (pp. 111-122). Groningen: Stichting Kinderstudies.
- Hermanns, J., Cats, B., & Ouden, L. den (1985). The development of temperament in very low birth weight children. In W. Frankenburg, R. Emde & J. Sullivan (Eds.), *Early identification of children at risk* (pp. 279-288). New York: Plenum.

- Hermanns, J., Venne, L. van de, & Leseman, P. (1997). *Home Start geëvalueerd*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Hubbard, F. (1996). Instapje: het eerste stapje op weg naar de school. In A. Harpman & L. Tavecchio. *Opvoeding als evenwichtskunst. Pedagogiek voor 0-2 jarigen* (pp. 153-181). Alphen aan den Rijn: Samson H.D. Tjeenk Willink.
- Isabella, R. (1994). Origins of maternal role satisfaction and its influences upon maternal interactive behavior and infant-mother attachment. *Infant Behavior and Development*, 17, 381-387.
- Junger-Tas, J. (1997). *Jeugd en Gezin II*. Den Haag: Ministerie van Justitie.
- Laan, P. van der (1995). Jongeren en geweldscriminaliteit. Een cijfermatige verkenning. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 34, 309-318.
- Larson, C. (1980). Efficacy of prenatal and postpartum home visits on child health and development. *Pediatrics*, 66, 191-197.
- Laucht, M., Esser, G., Schmidt, M., Ihle, W., Marcus, A., Stöhr, R-M., & Weindrich, D. (1996). Viereinhalb Jahre danach: Mannheimer Risikokinder im Vorschulalter. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 24, 67-81.
- Leadbeater, B., & Bishop, S. (1994). Predictors of behavior problems in pre-school children of inner-city Afro-American and Puertorican adolescent mothers. *Child Development*, 65, 638-648.
- Masten, A. (1995) Resiliency in individual development: successful adaptation despite risk and adversity. In M. Wang & E. Gordon (Eds.), *Educational resiliency in inner-city America: challenges and prospects*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McLoyd, V., Epstein-Jayaratne, T., Ceballo, R., & Borquez, J. (1994). Unemployment and work interruption among African American single mothers: effects on parenting and adolescent socio-emotional functioning. *Child Development*, 65, 562-589.
- Melson, G., Ladd, G., & Hsu, H. (1993). Maternal support networks, maternal cognitions and young children's social and cognitive development. *Child Development*, 64, 1401-1417.
- Olds, D., Henderson, C., Chamberlin, R., & Tatelbaum, R. (1986). Preventing child abuse and neglect: A randomized trial of nurse home visitation. *Pediatrics*, 78, 65-77.
- Peeters, J., & Woldringh, C. (1993). *Leefsituatie van kinderen tot 12 jaar in Nederland*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Plomin, R. (1994). The Emanuel Miller Memorial Lecture 1993. Genetic research and the identification of environmental influences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 817-834.
- Raine, A., Brennan, P., Mednick, B., & Mednick, S. (1996). High rates of violence, crime, academic problems, and behavior problems in males with both early neuromotor deficits and unstable family environments. *Archives of Genetic Psychiatry*, 53, 544-549.
- Riksen-Walraven, J., & Aken, M. van (1996). Effects of two mother-infant intervention programs upon children's development at 7, 10 and 12 years. In W.Koops, J. Hoeksma & D. van den Boom (Eds.), *Early mother-child interaction and attachment; traditional and nontraditional approaches*. Amsterdam: North Holland Publishing Company.
- Rispens, J., Goudena, P., & Groenendaal, J. (Red.) (1994). *Preventie van psychosociale problemen bij kinderen en jeugdigen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Rispens, J., Hermanns, J., & Meeus, W. (Red.) (1996). *Opvoeden in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Rispens, J. (1995). Opstap Opnieuw: een modern gezinsstimuleringsprogramma. In I. Groenestege & G. Legters (Red.). *Opstap Opnieuw* (pp. 11-24). Utrecht: Universiteit van Utrecht.

- Rutter, M. (1978). Early sources of security and competence. In J. Bruner & A. Garton (Eds.), *Human growth and development*. Oxford: Clarendon Press.
- Sameroff, A. (1985). Environmental factors in the early screening of children at risk. In W. Frankenburg, R. Emde & J. Sullivan (Eds.), *Early identification of Children at Risk* (pp.21-44). New York: Plenum Press.
- Sameroff, A., & Fiese, B. (1992). Transactional regulations and early intervention. In S. Meisels & J. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sameroff, A., Seifer, R., Baldwin, A., & Baldwin, C. (1993). Stability of intelligence from preschool to adolescence: the influence of social and family risk factors. *Child Development*, 64, 80-97.
- Seitz, V. Rosenbaum, L., & Apfel, N. (1985). Effects of family support intervention: a ten-year follow-up. *Child Development*, 56, 376-391.
- Stichting Registratie Jeugdvoorzieningen (1997). *Rapportage Jeugdhulpverlening 1996. Algemeen Jaaroverzicht*. Utrecht: SRJV
- Turner, R., & Avison, W. (1985). Assessing risk factors for problem parenting: the significance of social support. *Journal of Marriage and the Family*, 1985, 881-892.
- Uchino, B., Cacioppo, J., & Kiecolt-Glaser, J. (1996). The relationship between social support and physiological processes: a review with emphasis on underlying mechanisms and implications for health. *Psychological Bulletin*, 119, 488-531.
- Voight, J., Hans, S., & Bernstein, V. (1996). Social networks of adolescent mothers: effects on parenting experience and behavior. *Infant Mental Health Journal*, 17, 58-73.
- Yoshikawa, H. (1994). Prevention a cumulative protection: effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin*, 115, 28-54.
- Zigler, E., & Black, K. (1989). America's family support movement: strength and limitations. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 6-19.



## Opvoedingsdiversiteit en de rol van opvoedingsdeskundigen

*T. Pels*

### 1 Inleiding

Gedurende de afgelopen decennia is de opvoedingsdiversiteit onder Nederlandse gezinnen sterk afgenomen en is een snelle overgang te zien van een 'bevelshuishouding' naar een 'onderhandelingshuishouding' (Du Bois-Reymond, Büchner, Krüger, Ecarius & Fuhs, 1994; Rispens, Hermanns & Meeus, 1996). Ook waarden en normen zijn in toenemende mate onderwerp van onderhandeling geworden. Opvoeders staan steeds weer voor nieuwe keuzen en moeten steeds opnieuw eigen afwegingen maken, in samenspraak met hun kinderen. Het is de relatief nieuwe beroepsgroep van de opvoedingsdeskundigen die beoogt in dit proces een nieuw houvast te bieden. De laatste decennia is eveneens een grote groep opvoeders uit den vreemde naar Nederland gekomen, waardoor de opvoedingsdiversiteit in Nederland weer is toegenomen. In dit hoofdstuk stel ik mij de vraag, in hoeverre beide ontwikkelingen, die van de hernieuwde toename van opvoedingsdiversiteit en die van de toenemende invloed van opvoedingsdeskundigen, zich tot elkaar verhouden, of met andere woorden: of en in hoeverre het aanbod aan opvoedingsondersteuning tegemoet komt aan de vragen waarvoor allochtone opvoeders zich gesteld zien. In verband met de sociale integratie van allochtonen en hun kinderen is aansluiting van het aanbod op de vraag van evident belang. Eerst zal ik de perspectieven van opvoeders en hun behoeften aan ondersteuning in kaart brengen en vervolgens ga ik in op de aard en organisatie van het aanbod aan opvoedingsondersteuning. Aan het slot van het hoofdstuk zal ik betogen dat onderhandeling ook een plaats verdient in de werkwijze van opvoedingsdeskundigen.

### 2 Diversiteit in de opvoeding: verandering en continuïteit

De laatste decennia hebben een veelheid aan onderzoeken opgeleverd over diverse aspecten van de opvoeding in allochtone gezinnen. Met name is veel aandacht besteed aan opvattingen van opvoeders ten aanzien van het onderwijs en daaraan gerelateerde handelwijzen. Een ander frequent terugkerend thema vormt de spanning tussen de generaties, die gezien wordt als één van de oorzaken van opvoedingsproblemen met oudere kinderen (zie voor recente overzichtsstudies Van der Hoek, 1994; Pels, 1994;



Distelbrink & Pels, 1996). Het belang van beide thema's komt ook naar voren uit recente onderzoeken naar de actuele opvoedingssituatie van 'doorsnee' allochtone gezinnen met kinderen van 0 tot 18 jaar (Van der Lans, Nijsten & Pels, 1997)<sup>1</sup>. Allochtone opvoeders van nu blijken vooral op het terrein van onderwijs en de handhaving van het ouderlijk gezag veranderingsgezind, terwijl zij tegelijk blijven hechten aan van huis uit meegekregen waarden, die met de voorgestane veranderingen op gespannen voet kunnen staan. De opvoeders staan dus voor nieuwe uitdagingen, die veel vragen en problemen met zich meebrengen.

Ik zal mij bepalen tot een bespreking van deze thema's en een beeld schetsen van de spanning tussen verandering en continuïteit en de vragen en problemen die deze voor opvoeders meebrengt. Daarbij neem ik de opvoedingssituatie in Marokkaanse en Turkse gezinnen ten voorbeeld. Zowel tussen als binnen de etnische groepen doen zich beduidende verschillen voor in de mate waarin spanningen ervaren worden. Deze verschillen hangen samen met de migratiehistorie, het opleidingsniveau en met de mate van oriëntatie op de 'moderne' westerse cultuur (Distelbrink & Pels, 1996). Zo kenden Antillianen en Creoolse Surinamers reeds vóór de migratie een 'mengcultuur' door hun langdurige contact met de Nederlandse kolonisator en het door deze meegebrachte onderwijssysteem. Turken en vooral Marokkanen zijn afkomstig uit een samenleving, waarin processen van industrialisering en secularisering van relatief recente datum zijn. Zij hadden derhalve na de migratie veelal een grotere culturele afstand te overbruggen, zeker als zij afkomstig waren van het platteland en niet of nauwelijks in contact waren geweest met het op westerse leest geschoeide onderwijs.

In het reeds genoemde opvoedingsonderzoek, dat betrekking heeft op gezinnen van verschillende generaties en uiteenlopende opleidingsniveaus, komt naar voren, dat een klein deel van de moeders sterk hecht aan continuïteit met het verleden en niet anders opvoedt dan in hun eigen jeugd gebruikelijk was. Een nog kleiner deel van de moeders staat radicale verandering voor. De meeste moeders trachten zich op onderdelen van de opvoeding nieuwe opvattingen en handelwijzen eigen te maken, terwijl zij tevens hechten aan continuïteit. Vooral het belang van respect wordt daarbij sterk benadrukt. Kinderen die hun ouders respecteren zullen op het rechte pad blijven, dat wil zeggen dat meisjes zich eerbaar gedragen en jongens 'serieus'. De verandering gaat in alle gevallen in de richting van een minder autoritair opvoedingsklimaat, een grotere bewegingsvrijheid voor meisjes en een sterke nadruk op het belang van onderwijs, ook voor meisjes. De wens om hen in het onderwijs te laten participeren en de gedogende houding ten aanzien van het combineren van gezin met buitenshuis werken vormt een beduidende breuk met het verleden van veel moeders (Van der Lans et al., 1997).

### 3 Naar een onderhandelingshuishouding

Een eerste thema van centraal belang is dus dat van de overgang van een autoritaire naar een meer autoritatieve opvoeding, ofwel in de termen van De Swaan (1989, 1997) aan te duiden met de overgang van een bevelshuishouding naar een onderhandelingshuishouding. De bevelshuishouding kenmerkt zich door een nadruk op externe controle van kinderen. Ouders houden hen in de hand door middel van strikte geboden en verboden en sancties als zij zich daar niet aan houden. De sociale omgeving speelt eveneens een belangrijke regulerende rol door middel van controle en roddel en geldt voor de ouders als medestander in de opvoeding. In gezinnen die zich kenmerken door een onderhandelingshuishouding richten ouders zich op interne controle; zij voeden hun kinderen zo op dat zij zichzelf kunnen sturen. Zij geven hun kinderen meer bewegings- en onderhandelingsruimte in het vertrouwen dat zij op hun eigen kompas kunnen varen. Aan sociale controle en roddel vanuit de omgeving laten deze ouders zich minder gelegen liggen.

Uit het genoemde opvoedingsonderzoek komt naar voren dat in Marokkaanse en Turkse gezinnen momenteel sprake is van een snelle overgang in dit opzicht, zoals in Nederland in de jaren vijftig en zestig het geval was, een overgang die volgens de moeders ook in de landen van herkomst is waar te nemen. Moeders zien zichzelf als minder streng, minder autoritair en hechten aan een meer persoonlijke band met hun kinderen. Met name de jongere generaties en hoger opgeleide moeders willen een opener verhouding waarin meer van tweerichtingsverkeer sprake is. De meesten zoeken daarbij de weg van de geleidelijkheid, zodat zij afhankelijk van hun eigen voorgeschiedenis meer of minder dicht naar een onderhandelingshuishouding opschuiven. Zij trachten met vallen en opstaan nieuwe omgangsvormen te ontwikkelen. Dit betekent bijvoorbeeld in plaats van schreeuwen en slaan meer 'rustig met de kinderen praten'. In verband hiermee wensen jongere ouders vaak een kleiner kindertal, want in een groter gezin moet de aandacht nu eenmaal meer worden verdeeld. Vooral de jongere en hoger opgeleide moeders beginnen algemeen gedeelde culturele idealen op nieuwe manieren te interpreteren. Zo zijn zij geneigd het begrip respect van zijn autoritaire betekenis te ontdoen en menen zij dat ook kinderen recht hebben op respect van hun ouders. Omdat de opvoeding binnenshuis vooral de taak is van moeders, zijn zij meestal de voortrekkers bij het ontwikkelen van opener gezinsverhoudingen. Overigens hebben de moeders niet altijd duidelijk voor ogen hoe zij dit moeten inkleden. De nuances in het 'autoritatieve' handelen dat de opvoeding in de meeste Nederlandse gezinnen kenmerkt ontgaan hen nogal eens. Er ontstaat een toenemende behoefte aan uitwisseling van informatie met andere (Nederlandse) moeders en ook, zij het in mindere mate, met deskundigen (zie ook Schreurs & Pels, 1997).

De genoemde veranderingen voltrekken zich niet zonder slag of stoot en brengen veel vragen voor opvoeders mee. Centraal staat de vraag hoe de kinderen meer ruimte te geven zonder dat dit leidt tot verlies aan

respect voor het ouderlijk gezag en tot moreel verval van de kinderen. Het opgeven van de eigen autoriteit en van daarbij passende disciplineringsmethoden gaat niet zelden met spanningen gepaard. Deze worden ongetwijfeld verhevigd door het feit dat de overgang naar een onderhandelingshuishouding in Nederlandse gezinnen en instituties met een opvoedende taak inmiddels zijn beslag heeft gekregen (Pels, 1997). De moeders hebben op onderdelen wel waardering voor de 'Nederlandse' stijl van omgang met kinderen, maar zien deze toch niet als gewenst eindstation. Een grote meerderheid laakt de vrijheid van gedrag en beweging die Nederlandse kinderen wordt toegestaan en is geneigd in deze context het belang van 'eigen' waarden sterk te benadrukken en conformistische idealen te onderstrepen. Naast verandering in de dagelijkse praktijk staat dan ook consolidatie van het eigene hoog op de agenda. Een meerderheid van de ouders, dus ook diegenen die sterk open staan voor de Nederlandse samenleving en school, doet de kinderen tussen hun 7e en 12e jaar op een moskeeschool of Arabische school. Kinderen brengen daar één of meer dagdelen van hun vrije tijd door. De meeste ouders gaat het er om dat zij het Arabisch leren en Korankennis opdoen, maar velen beogen daarnaast hun kinderen tegenwicht te bieden tegen de normloosheid die zij in de buitenwereld ervaren (Pels, 1997).

Hoewel veel opvoeders worstelen met de spanning tussen continuïteit en verandering, doet deze zich toch het meest voelen in gezinnen van de eerste generatie, waarvan de ouders zelf gesocialiseerd zijn in een autoritair klimaat. Moeders uit een deel van deze gezinnen zien de veranderingen die zij doormaken als een noodzakelijk kwaad, als aanpassing aan de dwingende eisen die de 'kinderen van tegenwoordig' aan hen stellen en voelen zich er door overrompeld. Vooral uit de mond van deze moeders vallen klachten te horen over de informele houding van bij de opvoeding betrokken professionals, zoals hulpverleners en kinderbeschermers. In hun visie nodigen deze hun kinderen uit tot autonomie en mondigheid, en zij vrezen dat de aanraking met deze vrijheden uiteindelijk zullen leiden tot afwijzing van hun gezag en tot moreel verval van hun kinderen. En die vrees wordt in hun ogen ook bevestigd door de problemen waar een deel van de allochtone jongeren momenteel in verkeert (Distelbrink & Pels, 1996; Pels, 1997).

Uit verschillende onderzoeken komt naar voren, dat deskundigen nog te weinig genegen zijn de eigen 'klinische realiteit' van opvoeders en kinderen in hun benadering te betrekken: bij de diagnose van problemen en bij het vaststellen van de aanpak ervan wordt weinig rekening gehouden met de opvattingen, verwachtingen en handelingswijzen die de betrokkenen voorstaan. De deskundigen handelen nog te veel vanuit veelal impliciet blijvende eigen opvattingen. Zo laat Adriani (1993) zien dat hulpverleners bij de RIAGG de oorzaken van psychische problemen vaak zoeken in gezinsrelaties, terwijl allochtone opvoeders zichzelf meestal niet als onderdeel van het probleem zien, maar de oorzaken zoeken in de medische sfeer, in sociaal-economische omstandigheden of kwade invloeden van boze geesten. Zeker bij een advies als uithuisplaatsing is de kans groot dat

cliënten het hulpverleningscontact voortijdig beëindigen. Bovenkerk (1991) en Hendriks (1992) betogen dat de jeugdhulpverlening en kinderscherming snel geneigd zijn jongeren als autonoom individu te benaderen en daarmee te weinig het gezag van de ouders en de verbondenheid tussen ouders en kinderen respecteert. Op grond van onderzoek onder Rotterdamse consultatiebureaus, die als voorziening een breed bereik hebben onder allochtone opvoeders, stelt Van der Zwaard (1993) dat wijkverpleegkundigen opvattingen huldigen over verschillen en overeenkomsten, die een adequate benadering van vragen van opvoeders in de weg kunnen staan.

Het feit dat de traditionele gezagsbasis van opvoeders in de praktijk afbrokkelt, lijkt bij vaders van de eerste generatie meer nog dan bij moeders gevoelig aan te komen, mede gezien het statusverlies dat hun lage maatschappelijke positie in Nederland meebrengt. Het wantrouwen jegens de gevestigde instituties en het verzet tegen veranderingen in de gezinsverhoudingen is van hun kant dan ook het grootst. Dit kan leiden tot spanningen tussen de echtgenoten, tot een grotere afzijdigheid van vaders bij het gezin en een compromisloze houding bij onenigheid of problemen (Bouhalhoul & Van der Zwaard, 1996; Van der Hoek, 1994; Schreurs & Pels, 1997). Het feit dat de ouders zich bedreigd voelen kan voor kinderen ook verdergaande consequenties hebben. Zo gaan de laatste jaren steeds meer kinderen naar islamitische basisscholen. Soms gaat men er zelfs toe over, zij het met bloedend hart, de kinderen naar het land van herkomst te sturen, om het gevreesde 'cultuurverlies' in een vroeg stadium te voorkomen.

#### 4 Onderwijs als onomstreden doel

Een tweede belangrijke indicatie voor veranderingen in de onderlinge verhoudingen vormt de toegenomen bewegingsvrijheid van opgroeiende Marokkaanse en Turkse meisjes. Zeker in de beginjaren na de gezinshereniging was hun schoolkeuze na het basisonderwijs vaak beperkt of kwam het zelfs tot algeheel verzuim in het voortgezet onderwijs. Tegenwoordig wordt het belang van onderwijs voor meisjes door een grote meerderheid onderschreven (Van der Lans et al., 1997). Binnen gezinnen zien we dan ook grote verschillen in het onderwijsniveau van oudere en jongere dochters, soms zelfs van analfabeet tot universitair geschoold (Van der Hoek, 1994). Hoewel zoons nog steeds gezien worden als toekomstig kostwinner, geldt voor meisjes in toenemende mate een dubbel toekomstperspectief, waarin gezin en buitenshuis werken gecombineerd wordt (Distelbrink, Pels & Roode, 1995). In samenhang hiermee stijgt de (gewenste) huwelijksleeftijd en daalt het (gewenste) kindertal (Lesthaege & Surkyn, 1994). Het huwelijk en moederschap blijven daarbij als toekomstdoel onomstreden en ook blijven meisjes trouw aan meegekregen waarden, zoals die betreffende respect en eerbaarheid. Door het vertrouwen dat zij hiermee winnen van hun ouders, creëren zij zich op het terrein van school en werk meer vrijheid. We zien ook hier dat geleidelijk een andere interpretatie van de genoemde waarden ontstaat, die er toe leidt dat in de praktijk meer

bewegingsruimte voor meisjes ontstaat. In dat deel van de gezinnen waarin de vaders ambivalent of afhoudend blijven staan tegenover deze ontwikkeling, krijgen meisjes niet zelden morele steun van hun moeder (Van der Hoek & Kret, 1992; Meijers, Van Houten & Von Meijenfheldt, 1993). Jongens hebben vaak wat meer moeite om al deze ontwikkelingen bij te benen, net als hun vaders. Zij zijn in hun ideeën over toekomstige gezinsrollen nogal eens behoudender dan hun vrouwelijke leeftijdgenoten en geven ook blijk van een dubbele moraal. Waar zij zichzelf allerlei vrijheden permitteren, moet hun toekomstige echtgenote niet al te 'los' en vrijgevochten zijn en hen steunen als gezagsdrager in het gezin (Feddemma, 1992; Veenman, 1996).

Wat jongens en meisjes gemeen hebben is de ervaring, dat zij in hun school- en beroeps carrière weinig ondersteund zijn door hun ouders, vooral als deze niet of zeer laag geschoold zijn. Wel zijn de onderwijsaspiraties van allochtone ouders naar verhouding hoog en krijgen kinderen het belang van hard werken en presteren op school ingeprent. De onderwijssteuning aan kinderen krijgt dan ook vooral vorm door controle op huiswerk en vorderingen. De moderne school verwacht tegenwoordig echter meer inzet van ouders, met name door daadwerkelijke steun en begeleiding. Wat dit betreft nemen vooral ongeschoolde ouders van de eerste generatie een vrij passieve houding aan, vanuit de opvatting dat zij als leken niet in de autoriteit en deskundigheid van de school moeten en kunnen treden (Van der Hoek, 1994; Meijers et al., 1993). Kinderen moeten derhalve veel op eigen houtje doen, soms geholpen door oudere broertjes of zusjes.

De houding jegens het onderwijs getuigt overigens de laatste jaren van een grotere openheid en betrokkenheid. Dit geldt niet alleen voor de jongere gezinnen waarin het opleidingsniveau stijgt, maar ook de eerste generatie. In de heroriëntatie op het onderwijs spelen de teleurstellende ervaringen met de oudste kinderen niet zelden een rol. Op hun beurt staan de oudsten, die in de veelal grote gezinnen een belangrijke rol in de opvoeding spelen, de jongeren vaak met raad en daad bij (Nelissen & Bilgin, 1995). Het bewustzijn van het belang van een eigen actieve inbreng neemt tegenwoordig sterk toe. Moeders van de eerste generatie worden vaak door hun opgroeiende kinderen aangezet tot het leren van het Nederlands, het nemen van de drempel naar school en grotere betrokkenheid bij het onderwijs van de jongere kinderen. Zeker de moeders die zelf naar school zijn geweest nemen zich voor hun kinderen beter voor te bereiden op en ondersteunen in hun gang door het onderwijs. Wat daarbij zoal van hen verwacht wordt is voor lang niet alle opvoeders vanzelfsprekend. Ook op dit punt is een toenemende behoefte aan opvoedingssteuning waar te nemen.

## 5 Ondersteuning en interventie: het aanbod

We zien al met al dat de grote veranderingen die zich in de opvoeding voltrekken nieuwe vragen en problemen meebrengen waarin opvoeders ondersteuning behoeven. Deels kan het daarbij om heel concrete vragen gaan, bijvoorbeeld omtrent de wijze waarop straf plaats kan maken voor overleg of om manieren waarop kinderen voorbereid kunnen worden op het onderwijs. Tegelijk hebben veranderingen in de onderhandelings- en bewegingsruimte van kinderen ook consequenties voor de invulling van kernwaarden als respect en eerbareheid, die in de Nederlandse context eerder geaccentueerd dan afgezwakt worden. Vooral ouders van de eerste generatie ervaren hier een beduidende spanning en zij kampen sterk met het dilemma, dat deze waarden weinig weerklank vinden in hun omgeving. In hun ogen schieten bijvoorbeeld hulpverlenende instituties tekort als het om de relationele en morele ontwikkeling van hun kinderen gaat en vormen zij eerder een bedreiging dan een medestander in de opvoeding. Hiermee is geïmpliceerd dat niet alleen de spanning tussen waarden en veranderende praktijken, maar ook de wisselwerking tussen het gezin en de instituties daarbuiten aandacht verdient als men ouders wil ondersteunen. De ervaring en beleving van de veranderingen waarin gezinnen betrokken zijn blijkt bij moeders en vaders uiteen te kunnen lopen. Terwijl moeders doorgaans dichter bij de kinderen staan en steun en uitwisseling behoeven met betrekking tot de concrete opvoedingspraktijk, kunnen vaders kampen met de wijziging die hun positie in het gezin ondergaat en een des te sterker wantrouwen ontwikkelen jegens de gevestigde instituties. De gezinnen die in cultureel opzicht een grote afstand te overbruggen hebben en waarin de spanning tussen continuïteit en verandering zich het meest doet voelen, zijn om genoemde redenen juist het meest onbereikbaar voor de bestaande voorzieningen. Zij lijken het best te bereiken met een ondersteunende benadering die veel sterker vanuit hun eigen vragen en voorwaarden vertrekt.

In hoeverre beantwoorden de bestaande voorzieningen voor opvoedingsondersteuning en gezinsinterventie aan deze uiteenlopende problemen en behoeften? De laatste decennia hebben een sterke toename laten zien aan op allochtone gezinnen gerichte activiteiten. Er bestaat inmiddels een breed scala aan projecten die beogen ouders te ondersteunen in het bevorderen van de cognitieve en schoolse ontwikkeling van hun kinderen. Daarnaast zien wij projecten waarin het accent vooral ligt op de opvoeding in relatie tot de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Gezinnen met jonge kinderen behoren tot de belangrijkste doelgroep, en in wat mindere mate wordt ook aandacht besteed aan ouders van basisscholieren. Beleidshalve ligt een grote prioriteit bij vroege preventie van onderwijsachterstand en opvoedingsproblemen, hetgeen in belangrijke mate de naar leeftijd beperkte reikwijdte van het aanbod verklaart. Meer recent komen ondersteuningsinitiatieven vanuit eigen kring tot ontwikkeling, die juist aangrijpen bij de door ouders algemeen gedeelde zorg voor de ontwikkeling van hun opgroeiende kinderen. Ik zal een kort overzicht bieden



van de genoemde typen activiteiten en hun belangrijkste kenmerken. In de volgende paragraaf zal ik vraag en aanbod meer systematisch vergelijken.

Van de gezinsgerichte programma's die beogen de onderwijskansen van kinderen te verbeteren is de serie 'Stappen op maat' wellicht het meest bekend. In programma's zoals Instapje, Opstapje en Opstap Opnieuw, die op verschillende leeftijdscategorieën zijn gericht, gaat het zowel om het stimuleren van aspecten van de taal- en cognitieve ontwikkeling als van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Hoewel de programma's verschillen naar theoretische achtergrond, opbouw en methodiek, hebben zij centrale kenmerken gemeen: zij beogen de opvoeders kennis te laten nemen van educatief (spel)materiaal en hun te leren hun kinderen te stimuleren door middel van speel-, leer- en leesactiviteiten, uiteraard afgestemd op de leeftijd van de kinderen. Wat betreft het opvoedergedrag geldt daarbij als centraal uitgangspunt het verhogen van een sensitieve en responsieve omgang met het kind, door het kind te ondersteunen en aan te moedigen, de ruimte te gunnen om initiatief te nemen en zelf te ontdekken en door instructie en uitleg op het kind af te stemmen. Naast de Stappenreeks bestaan er minder intensieve programma's, zoals 'Spel aan huis' en 'Samenspel', die vooral beogen moeders (aan huis, respectievelijk tijdens gezamenlijke bijeenkomsten waarbij zij hun peuters meenemen), bekend te maken met spel- en ontwikkelingsmaterialen. Het nevensdoel is moeders bekend te maken met ondersteunende en educatieve voorzieningen buitenshuis, zoals de bibliotheek, speel-o-theek en kinderopvang. Ook in de eerder genoemde programma's wordt hieraan wel aandacht besteed.

Naast de gezinsgerichte projecten is er nog een heel scala aan activiteiten die zich meer specifiek richten op de relatie tussen allochtone ouders en school. Uit een inventarisatie daarvan door Van der Veen en Gelauff-Hanson (1994) komt naar voren dat een overgrote meerderheid ervan gericht is op de ouders (en eventueel hun kinderen) en een minderheid op leerkrachten en andere professionals. De meeste projecten waarin ouders van basisschoolleerlingen de doelgroep vormen stellen zich ten doel voorlichting over het onderwijs te geven. Daarnaast hanteert men vaak bredere doelstellingen, zoals het vergroten van ouderparticipatie, of van voor schoolsucces relevant geachte vaardigheden van ouders. De auteurs signaleren echter een zekere tegenspraak tussen deze brede doelen en de omschrijving van het feitelijke aanbod. Daarin blijkt informatie-overdracht toch zeer centraal te staan. De doelstellingen van de projecten voor professionals betreffen voorlichting over onderwijs en cultuur in het land van herkomst, het vergroten van kennis en vaardigheden in verband met de begeleiding van ouders en leerlingen. Slechts in een enkel geval richt men zich op het verbeteren van de communicatie tussen ouders/leerlingen en de school. Eén project is ontstaan op initiatief van een (Marokkaanse) zelforganisatie. Medewerkers ervan begeleiden ouders én een schoolteam om tot een beter contact en betere onderlinge afstemming te komen. Behoeftenonderzoek onder ouders komt, behoudens een enkele uitzondering, niet voor (Van der Veen & Gelauff-Hanson, 1994).



In het kader van de hiervoor genoemde activiteiten wordt niet zelden ook aandacht besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Deze kant van de ontwikkeling en vraagstukken rond de disciplineren van kinderen nemen een meer centrale plaats in in voorzieningen die beogen ouders in de dagelijkse opvoedingspraktijk bij te staan. Het leeuwendeel is gericht op ouders van jonge kinderen. Te denken valt aan opvoedingspreekuren, cursussen als 'Opvoeden. Zo!' en oudergroepen. Een belangrijk deel van de activiteiten behelst overdracht van kennis en vaardigheden. In de oudergroepen vindt daarnaast ook uitwisseling van ervaringen plaats. Dit type groepen is echter relatief gezien nog gering in aantal (Van Erp & Berkenbosch, 1994; Schreurs & Pels, 1997).

Cultuurverschillen en de dilemma's en spanningen die deze meebrengen komen in alle activiteiten wel eens aan de orde, maar zijn er minder expliciet onderwerp van. Deze staan meer centraal in activiteiten waarbij leden van de eigen gemeenschap een dragende rol vervullen. Hier wordt gesproken over de mogelijkheden en moeilijkheden van 'opvoeden in Nederland' en het verenigen van de uiteenlopende eisen die dit aan opvoeders stelt. De vragen en zorgen omtrent de ontwikkeling van oudere kinderen en de problemen die een deel van hen manifesteert staan in het centrum van de aandacht. Met dit type projecten, die vooralsnog veel geringer in aantal zijn dan de voorgaande, worden ouders bereikt, die geneigd zijn zich voor de voornoemde benaderingen af te sluiten. Vaders behoren expliciet tot de doelgroep, terwijl de eerder genoemde activiteiten zich in overgrote meerderheid op moeders richten. Een interessant fenomeen is dat van de rondreizende imams, die overal in den lande spreekbeurten houden voor groepen ouders. Met name vaders komen op dit aanbod af. Ook een ander type projecten verdient in dit kader vermelding, en daarin spelen naast vooraanstaande leden van de eigen gemeenschap, zoals functionarissen in het onderwijs en imams, ook ouders-vrijwilligers een belangrijke rol. De activiteiten kenmerken zich meer door een 'bottom-up' benadering, dat wil zeggen dat zij directer uitgaan van de opvattingen, zorgen en vragen van de ouders zelf en op basis daarvan trachten een brug te slaan met de gevestigde instituties. Tijdens bijeenkomsten in de moskee, of in andere voor de ouders toegankelijke locaties, wisselt men van gedachten met bijvoorbeeld leerkrachten, functionarissen van politie en kinderbescherming en islamitische theologen. De genoemde activiteiten zijn met name vanuit de Marokkaanse gemeenschap geïnitieerd (Bouhalhoul & Van der Zwaard, 1996; In gesprek met Marokkaanse ouders, 1995).

## 6 Vraag en aanbod vergeleken

Impliciet maakt het voorgaande al duidelijk, dat de verschillende activiteiten sterk uiteenlopen naar inhoud en werkwijze. Om het aanbod nader te karakteriseren bespreek ik in het volgende drie met elkaar samenhangende kenmerken:

- 1 de richting van de beïnvloeding die beoogd wordt;

- 2 de betrokkenheid van de partijen bij het bepalen van doelen en middelen;
- 3 de wijze waarop pedagogische continuïteit wordt nagestreefd.

Ten eerste is de vraag op zijn plaats in welke mate sprake is van 'instrumentele' dan wel van 'emancipatoire' doelen: in hoeverre gaat het om informeren, adviseren en interveniëren vanuit professionele inzichten, dan wel om inspraak en 'empowerment', het voortbouwen op eigen krachten, van opvoeders. Ten tweede moeten wij bezien in hoeverre sprake is van een 'ecologische' dan wel 'professionele' benadering, ofwel van een bepalen van doelen en middelen door de betrokken opvoeders en/of door de professionals (de termen zijn ontleend aan Bakker, 1993; zie ook Hermanns, 1992). Ten derde is aandacht op zijn plaats voor de mate waarin rekening gehouden wordt met pedagogische discontinuïteit, ofwel met verschillen in opvoedingswaarden, denkbeelden en praktijken van ouders en professionals. Dit punt is zeker ook van belang bij professionele projecten met een instrumenteel doel; de kans van slagen ervan hangt daarmee nauw samen (zie bijvoorbeeld Vincent et al., 1990).

Als wij de eerder genoemde activiteiten op het gebied van ondersteuning en interventie bezien in het licht van deze criteria, dan is de conclusie onontkoombaar dat de 'professionele' benadering sterk domineert. Zeker in de projecten, die beogen de onderwijskansen van kinderen te verbeteren, worden doelen en middelen grotendeels door professionals bepaald. Voorts ligt in de meeste projecten een sterk accent op 'instrumentele' doelen, dat wil zeggen op het verhogen van kennis en vaardigheden van opvoeders en kinderen ten behoeve van de ontwikkeling van de laatsten. Aspecten van de morele en sociale ontwikkeling, waaraan allochtone ouders sterk hechten, komen in de reguliere voorzieningen nauwelijks aan bod. Dit feit staat niet op zichzelf, zoals te concluderen is op grond van een historisch overzicht van de professionalisering van de opvoedingsvoorlichting. Bakker (1993) laat zien, hoe morele kwesties steeds meer buiten de voorlichting zijn geplaatst. Van IJzendoorn (1982) signaleerde eerder het ontbreken van een morele dimensie in hedendaagse theorieën over emotionele ontwikkeling. Het zijn hoofdzakelijk de projecten vanuit eigen kring, te weten zelforganisaties en categorale instellingen, die de agenda mede laten bepalen door vragen en behoeften van de opvoeders en die een tweerichtingsverkeer nastreven met de instituties buiten het gezin. Deze projecten onderkennen expliciet het bestaan van pedagogische discontinuïteit en dragen bij aan het vinden van wegen om deze van twee kanten te overbruggen.

Overigens is het ook weer niet zo, dat de kwestie van uitwisseling en pedagogische continuïteit helemaal géén aandacht krijgt in de andere activiteiten. Zo worden in de Stap-programma's waar mogelijk paraprofessionals uit de eigen kring ingezet; vaak gaat het om moeders met een net iets hoger opleidingsniveau dan de moeders in de gezinnen. De inzet van deze 'buurtmoeders' geldt als belangrijkste methodiek om aansluiting bij de eigen culturele bagage van de gezinnen te waarborgen. Verder wordt er

naast de gezinsgerichte programmadelen veelal gewerkt met groepsbijeenkomsten, waarin naast overdracht van kennis en vaardigheden uitwisseling met en tussen de ouders kan plaatsvinden. De buurtmoeders of paraprofessionals fungeren echter in de eerste plaats als 'doorgeefluik' van de waarden, denkbeelden en praktijken die het programma voorstaat: in deze functie worden zij van meet af aan getraind en begeleid (Vedder, 1993). In de opvoedingsgerichte projecten functioneren eveneens in toenemende mate paraprofessionals uit eigen kring; het aantal professionals met een leidende of coördinerende functie is veel geringer. Groepsbijeenkomsten vinden ook in dit kader in toenemende mate plaats. Met deze werkvorm wordt tegemoet gekomen aan de behoefte van ouders om ervaringen uit te wisselen, maar de mate waarin zij de agenda kunnen bepalen moet toch niet overschat worden. Uit recent onderzoek naar opvoedingsondersteuning in Gouda komt naar voren dat moeders in de gegeven omstandigheden hun vragen en behoeften niet altijd weten te expliciteren. Mogelijk speelt de autoriteit die zij aan de professionals toeschrijven hierbij een rol. Maar ook van belang is het gegeven, dat hun vragen en problemen niet passen binnen de opdracht van de voorziening: deze beperkt zich immers veelal tot het jonge kind en heeft een blinde vlek voor vraagstukken van moraliteit en respect (Schreurs & Pels, 1997).

De afstemming tussen vraag en aanbod in de opvoedingsondersteuning krijgt momenteel aandacht in een landelijk experiment. Bij de start is aan ouders in de betrokken zeven gemeenten een reeks vragen voorgelegd om hun steunbehoeften in kaart te brengen (Hermanns, Leseman, Van Erp & Berkenbosch, 1994). Ook hier is echter een beperking gehanteerd tot het jonge kind. Bovendien is gebruik gemaakt van een gesloten vragenlijst, die weliswaar een groot aantal opvoedingsthema's bestrijkt, maar geen items bevat met betrekking tot de spanningen die opvoeden in Nederland kunnen meebrengen. Toevoeging van open vragen had ouders meer kans geboden het beeld met hun eigen percepties te completeren en daarmee een gemeenschappelijke pedagogische basis te creëren.

De bestaande professionele voorzieningen voor ondersteuning komen al met al tegemoet aan een deel van de behoeften die bij opvoeders leven, maar een deel van hun vragen blijft liggen. Het eenrichtingsverkeer domineert en ouders vinden weinig (h)erkenning van behoeften die buiten het referentiekader van professionals vallen. Het gegeven van pedagogische diversiteit dringt slechts moeizaam in het aanbod door. In de volgende paragraaf zal ik deze stand van zaken beschouwen vanuit een breder kader, zoals dat ons door verschillende 'professionaliseringstheoretici' wordt aangereikt.

## 7 Opvoedingsondersteuning en onderhandeling

We hebben in het voorgaande gezien dat deskundigen een toenemende invloed uitoefenen op de opvoeding, ook in allochtone gezinnen. Ouders en andere familieleden zijn al lang niet meer de enigen die de kindwereld bestieren. Onderwijskundigen, psychologen en pedagogen houden

zich met kinderen bezig en naast de ouders spelen professionals een steeds grotere rol als mede-opvoeders. Voor migranten uit met name plattelandsgregio's, waar het proces van industrialisering en specialisering nog maar nauwelijks op gang is, brengt de overgang ook in dit opzicht niet zelden een schok en gevoel van culturele bedreiging teweeg.

Ook in andere kringen is de verdeskundiging van (allochtone) opvoeders overigens niet onomstreden. Zo zijn de activiteiten in het kader van de Stap-programma's wel wat denigrerend aangeduid met de term 'schooltje spelen' (Schooltje Spelen, 1991). Maar voorstanders van de toenemende verdeskundiging tonen eveneens niet zelden enige ambivalentie jegens het fenomeen. Want de verdeskundiging rijmt niet goed met het algemeen onderschreven belang van de ontvoogding van opvoeders in het algemeen en allochtonen in het bijzonder, van hun bevrijding van het 'doodknuffelende' welzijnsapparaat. De oorspronkelijk in de VS opgekomen 'empowerment'-gedachte lijkt ook in Nederland voet aan de grond te krijgen, maar vooralsnog gebeurt dat moeizaam. De toenemende invloed van opvoedingsdeskundigen is ook in de wetenschap niet onopgemerkt gebleven. In een overzicht van de theorieën van Lasch, Donzelot en De Swaan laat Van Lieshout (1993) zien, dat zij meer of minder sterk uitgaan van eenrichtingsverkeer tussen deskundigen en opvoeders. Lasch gaat hierin het verst. Hij stelt de ouders voor als passieve slachtoffers van een koloniserend professioneel apparaat; zij zijn overgeleverd aan de zich steeds uitbreidende macht van de deskundigen. In de visie van Donzelot gaat het eerder om disciplineren van de ouders; zij onderwerpen zich aan een steeds uitdijend stelsel van normen en verplichtingen, die tot doel hebben hen maatschappelijk aangepast en productief te laten functioneren. De Swaan kent ouders een wat actievere rol toe; hij spreekt van geprotoprofessionaliseerde ouders, die zich toenemend oriënteren op de zich verspreidende visies van deskundigen. In zijn visie scheppen deskundigen wel de vraag, dat wil zeggen de wijze waarop problemen door ouders gearticuleerd worden, maar beantwoorden zij tevens aan reëel ervaren problemen. Van Lieshout merkt terecht op dat in de genoemde visies geen tot weinig plaats is voor de rol die consumenten spelen in het professionaliseringsproces en voor de initiatieven van hun kant tot het articuleren van problemen. Aan de hand van een analyse van vraag en aanbod in het tijdschrift 'Ouders van Nu', concludeert zij dat dit onterecht is: weliswaar vinden de drie theoretische visies enige steun, maar de rol en belevingswereld van de consument lijkt toch onderschat te worden.

Welk licht werpt nu ons overzicht van opvoedingsbehoeften van allochtone ouders aan de ene kant en van het (professionele) aanbod aan de andere kant op deze materie? We hebben gezien dat allochtone ouders zeer gemotiveerd zijn voor sociale stijging van hun kinderen en het onderwijs hiervoor de meest geëigende weg achten. Ook zijn zij genegen tot veranderingen in hun verhouding met kinderen en vergroting van hun bewegings- en onderhandelingsruimte. Men ziet toenemend het belang in van een eigen actieve inzet als opvoeder en articuleert steeds duidelijker de behoefte aan ondersteuning daarbij. In hoeverre het professionele aanbod

hierin een sturende invloed heeft gehad, kan op grond van het beschikbare onderzoek niet beoordeeld worden. Wel is duidelijk, dat het aanbod sterk begrensd is door professionele probleemdefinities, doelen en methoden en dat daarmee normering van gezinnen een groter kans maakt dan hun emancipatie.

Terwijl enerzijds een groeiende groep ouders deelneemt aan programma's als Opstap of aan opvoedingscursussen, laten anderen ze dan ook links liggen. Tijdrovende pogingen om deze laatste categorie, waar zich in termen van integratie en normering de meeste 'achterstand' voordoet, te bereiken blijven dikwijls vruchteloos. Waar ouders voorheen gewend waren problemen in het informele netwerk op te lossen, vormt alle inmening van buiten niet zelden een extra bedreiging. Dit geldt sterker voor vaders, die in het proces van modernisering en verdeskundiging als opvoeder het meeste terrein verliezen. Traditioneel gezien zijn zij immers degenen, die verantwoordelijkheid dragen voor het gezin en voor de contacten tussen de gezinsleden en de buitenwereld. Zij verliezen niet alleen terrein aan de overheid, maar tevens aan hun vrouw en kinderen, die door deze overheid en haar instituties veelal zonder hun tussenkomst aangesproken worden. Veel van de besproken programma's zijn immers op moeders gericht.

## 8 Discussie

Samenvattend concludeer ik dat er in de professionele voorzieningen voor ondersteuning en interventie nogal wat vragen van opvoeders blijven liggen. Hun behoefte aan steun bij het vinden van een balans tussen de uiteenlopende verwachtingen waarvoor zij en hun kinderen zich gesteld zien, wordt nauwelijks gehoord. Het professionele aanbod schiet nog in meer opzichten tekort, want het is vooral de gezagsverhouding met opgroeiende kinderen en hun morele ontwikkeling die ouders veel zorgen baart. Onderzoek naar de behoeften van beoogde consumenten vanuit hun eigen percepties is geen gangbare praktijk. De betrokken ouders vinden voornamelijk steun vanuit voorzieningen en projecten, die hun oorsprong vinden in de eigen gemeenschap. Het interessante is nu, dat ook deze initiatieven deels gedragen worden door deskundigen, zij het veelal uit eigen kring, en meestal handen en voeten krijgen met subsidies van overheidswege. Er zijn deskundige intermediairs en ook 'geprototofessionaliseerde' vrijwilligers onder de ouders nodig, om de problemen zoals ouders en kinderen die ervaren én de aanpak van de instituties bij elkaar te brengen.

Dit brengt mij bij het slot van mijn betoog. Het is mijns inziens niet de vraag of de verdeskundiging een halt moet worden toegeroepen en de opvoeders het heft weer in eigen handen moeten nemen. Het gaat er niet om of de aansluiting tussen gezin en samenleving tot stand moet komen via een professionele of vraaggerichte benadering, door keuze van instrumentele of emancipatoire doelen. Ten behoeve van de sociale integratie van allochtonen is het juist zaak deze benaderingen en doelen meer met

elkaar in evenwicht te brengen dan tot op heden gebeurt. De mate waarin een van beide benaderingen geaccentueerd wordt, dient samen te hangen met de vragen en behoeften die bij ouders leven. Zo is zeker voor het bereiken van gezinnen, die afhoudend of ambivalent staan tegenover inmenging van derden, een benadering op zijn plaats, die vanuit hun opvattingen en verwachtingen vertrekt en van daaruit verschillen tracht te overbruggen. Interventieprojecten bereiken vermoedelijk de meer integratiegerichte ouders en kunnen derhalve uitgaan van meer overeenstemming betreffende doelen en methoden. Ook in dit geval is echter een flexibel aansluiten bij en voortbouwen op in gezinnen levende opvoedingsopvattingen en praktijken van groot belang. Dit betekent dat, meer dan tot op heden het geval is, de mogelijkheid moet bestaan van een adaptatie van de programma's op grond van opgedane praktijkervaringen.

Het wantrouwen over de professionalisering heeft dus terdege een functie. Het drukt professionals met de neus op de verantwoordelijkheid die zij nemen als zij het domein van het gezin betreden. Het noopt tot voortdurend zelfonderzoek: welke zijn de expliciete en vooral ook meer verborgen boodschappen die zij vertellen, en in hoeverre sluiten zij aan bij wat de gezinsleden belangrijk vinden? Juist in de context van een toegenomen opvoedingsdiversiteit, maakt de toenemende verdeskundiging de aandacht voor de probleemdefinities en oplossingsstrategieën van ouders en de wisselwerking, de interactie, tussen ouders en deskundigen steeds urgenter. In feite zullen beroepsmensen zich net als hun klanten houden en vaardigheden moeten eigen maken die bij een onderhandelings-huishouding horen: bereidheid tot overleg en wederzijdse afstemming, en het hanteren van de onzekerheden die dit met zich meebrengt.

### Noot

- 1 De betrokken onderzoeken hebben plaatsgevonden in het kader van het onderzoeksprogramma 'Opvoeding en Ondersteuning' van het Programmings College Onderzoek Jeugd, dat recentelijk is opgegaan in de Stichting Jeugd Informatie Nederland. De onderzoeken onder Marokkaanse, Suri-naams-Creoolse gezinnen en Turkse gezinnen zijn respectievelijk uitgevoerd door het Instituut voor Sociologisch-Economisch Onderzoek van de Erasmus Universiteit Rotterdam en de Vakgroep Cultuur- en Godsdienstpsychologie van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Over de onderzoeken, gestart in 1994, zal in het voorjaar van 1998 gerapporteerd worden. Bij het ISEO is een vergelijkbaar onderzoek onder Chinese gezinnen in uitvoering, gesubsidieerd door de Stichting Kinderpostzegels Nederland. Rapportage van dit onderzoek vindt plaats medio van 1998.

### Literatuur

- Adriani, P. (1993). *Overbruggen van verschillen*. Leiden: DSWO Rijksuniversiteit Leiden.
- Bakker, N. (1993). Onzekere ouders? Over de geschiedenis van opvoedings-voorlichting en opvoedingsonzekerheid. *Pedagogisch Tijdschrift*, 18, 153-171.
- Bois-Reymond, M. du, Büchner, P., Krüger, H., Ecarius, J., & Fuhs, B. (1994).



- Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich.*  
Opladen: Leske + Budrich.
- Bouhalhoul, R., & Zwaard, J. van der (1996). *Een kwestie van vertrouwen. Gespreksgroepen met Marokkaanse ouders Rotterdam.* Rotterdam: SBWR.
- Bovenkerk, F. (1991). Het vraagstuk van de criminaliteit der Marokkaanse jongens. *De Gids*, 154, 958-978.
- Distelbrink, M., & Pels, T. (1996). De ontwikkeling van de etnisch-culturele positie. In J. Veenman (red.), *Keren de kansen? De tweede-generatie allochtonen in Nederland* (pp. 105-133). Assen: Van Gorcum. 1996.
- Distelbrink, M.D., Pels, T., & Roode, A. (1995). *Marokkaanse vrouwen en hun relatie tot de arbeidsmarkt.* Rotterdam: ISEO/Erasmus Universiteit.
- Erp, M. van, & Berkenbosch, J. (1994). *Opvoeders helpen opvoeden. Deel 2. Verslag van de nulmeting in zeven experimenten.* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Feddema, R. (1992). *Op weg tussen hoop en vrees, De levensoriëntatie van jonge Turken en Marokkanen in Nederland.* Utrecht: Uitgeverij Jan van Arkel.
- Hendriks, A. (1992). *Opvoeden in Nederland, Mogelijkheden van opvoedingsvoorlichting en -ondersteuning ten behoeve van Turken en Marokkanen.* Utrecht: Nederlands Centrum Buitenlanders.
- Hermanns, J.M.A. (1992). *Het sociale kapitaal van jonge kinderen: Jonge kinderen, opvoeders en opvoedingsondersteuning.* Utrecht: SWP.
- Hermanns, J., Leseman, P., Erp, M. van & Berkenbosch, J. (1994) *Opvoeders helpen opvoeden. Deel 1. Vergelijking van de beginsituatie van zeven experimenten opvoedingsondersteuning.* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Hoek, J. van der, & Kret, M. (1992). *Marokkaanse tienermeisjes: gezinsinvloeden op keuzen en kansen, Verschillen in de voorbereiding op de deelname aan onderwijs en arbeidsmarkt.* Utrecht: Jan van Arkel.
- Hoek, J. van der (1994). *Socialisatie in migrantengezinnen: Een basis voor opvoedingsondersteuning.* Utrecht: De Tijdstroom.
- Ijzendoorn, M.H. van (1982). *Opvoeden in geborgenheid: een kritische analyse van Bowlby's attachment theorie.* Deventer: Van Loghum Slaterus.
- In gesprek met Marokkaanse ouders: Van slachtoffers tot actieve burgers.* (1995). Utrecht: Centrum buitenlanders Midden Nederland.
- Lans, J. van der, Nijsten, C., & Pels, T. (1997, oktober) *Parenting and acculturation: ethnotheories of Turkish and Moroccan mothers in the Netherlands.* Paper presented at the international conference Dynamics of Parenting, Amsterdam.
- Lieshout, I. van (1993) *Deskundigen en ouders van nu: Binding in een probleemcultuur.* Utrecht: De Tijdstroom.
- Lesthaeghe, R., & Surkyn, J. (1994). Turkse en Marokkaanse vrouwen in België. Gezinsvormen en waarden bij de generatiewisseling. In R.F van der Erf & A.C. Liefbroer (red.), *Allochtone vrouwen: thuis in Nederland? Bevolking en Gezin.* Brussel/Den Haag: Tijdschrift van het CBGS en het NIDI, boekaflevering (pp. 9-51).
- Meijers, F.J.M., Houten, H.J. van, & Meijerfeldt, F.D. von (1993). *Ingepast of aangepast? Loopbaanstrategieën in etnisch perspectief: Een vergelijkende studie naar jongeren en hun ouders.* Amsterdam: Delphi-consult.
- Nelissen, C., & Bilgin, S. (1995). *De school thuis: onderwijsondersteunend gedrag van Marokkaanse en Turkse ouders met kinderen in het voortgezet onderwijs.* Rijswijk: VWS.
- Pels, T. (red.) (1994). *Opvoeding in Chinese, Marokkaanse en Surinaams-Creoolse gezinnen.* Rotterdam: ISEO.
- Pels, T. (1997). Marokkaanse gezinnen in de overgang. In: S. Grotenhuis en J. van der Zwaard (red.) *Kiezen voor kinderen. Gezin en beleid.* Utrecht: Elsevier/De Tijdstroom/NGR 1997, pp. 95-104.



- Rispens, J., Hermanns, J.M.A., & Meeus, W.H.J. (1996). *Opvoeden in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Schooltje spelen: Themanummer over gezinsinterventie en meertaligheid op school (1991). *Vernieuwing, Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding* 50 (8).
- Schreurs, D., & Pels, T. (1997) *Opvoedingsondersteuning in Gouda*. Gouda: Stichting S&O.
- Swaan, A. de (1989). *Zorg en de Staat: Welzijn, onderwijs en gezondheidszorg in Europa en de Verenigde Staten in de nieuwe tijd*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Swaan, A. de (in druk). Over onzekerheden in de verschuiving van bevelsnaar onderhandelingshuishouding. In *Gezin en Beleid. Jaarboek Nederlandse Gezinsraad*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Vedder, P. (1993). Buurtmoeders. In P. Vedder & B. Bekkers (red.), *OPSTAP. Onderzoek en Praktijk*. (pp. 85-99). Amsterdam: Averroës Stichting.
- Veen, G. van der, & Gelauff-Hanson, C. (1994). *Een wereld gaat open: Projecten voor allochtone ouders en leerlingen ter oriëntatie op onderwijs en beroep*. Leiden: PEWA.
- Veenman, J. (1996). *Heb je niets, dan ben je niets. Tweede-generatie allochtone jongeren in Amsterdam*. Assen: Van Gorcum.
- Vincent, L., Salisbury, C.L., Strain, P., McCormick, C., & Tessier, A. (1990) A behavioral-ecological approach to early intervention: Focus on cultural diversity. In Meisels & Shonhof (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zwaard, J. van der (1993). *El Mizan: Wijkverpleegkundigen over de opvoeding in allochtone huishoudens*. Amsterdam: SUA.

# Weer Samen Naar School: een passende structuur voor sociale integratie?

J.L. Peschar

## 1 Inleiding

Het is gebruikelijk om aan het onderwijs een drietal centrale functies toe te schrijven. De overdracht van (a) kennis en kwalificatie voor de arbeidsmarkt is een belangrijke activiteit in het onderwijs. Daarnaast vindt er in het onderwijs (b) differentiatie plaats: niet iedereen doorloopt het zelfde traject en er ontstaan verschillen tussen leerlingen. Verder heeft het onderwijs (c) een integrerende taak: het bijbrengen van gemeenschappelijke gedeelde kennis en waarden (Peschar & Wesselingh, 1995).

Leerlingen in het speciaal onderwijs (SO) hebben met alle drie functies op een bijzondere manier te maken. Zij hebben behoefte aan extra ondersteuning om zich kennis en kwalificaties eigen te maken; ze volgen een andere leerweg op aparte scholen en zij blijven grotendeels buitengesloten uit het gemeenschappelijke deel van het onderwijs. Dat is weerspiegeld in de inrichting van het onderwijs en het blijkt uit de manier waarop allerlei actoren in het onderwijs handelen.

Deze bijdrage kan gezien worden als een beknopte *case-study* over specifiek overheidsbeleid dat tot doel heeft leerlingen uit het speciaal onderwijs meer in het basisonderwijs te betrekken en daarmee aan hun maatschappelijke integratie bij te dragen: het 'Weer Samen Naar School' (WSNS)-beleid. Op de achtergrond speelt hierbij de vraag welke rol de overheid in dit proces heeft vervuld en of daarmee de gekozen doelen dichterbij zijn gekomen.

## 2 Achtergrond

Er bestaat een mooi verhaal over de groei van het speciaal onderwijs, dat door Doornbos en Stevens (1987, 1988) is opgetekend. Aan het eind van het schooljaar stapte het hoofd van een b.l.o.-school op de fiets en peddelde de lagere scholen in zijn stadje af. Overal stelde hij de vraag of er nog leerlingen voor hem waren, want er waren nog een paar plaatsen te vullen. En altijd waren er wel een paar leerlingen waarvan de onderwijzers dachten dat ze in ieder geval niet slechter af zouden zijn in het speciaal onderwijs.

Als het niet waar is, dan is het goed verzonnen. Want het geeft het dilemma dat speelt in het speciaal onderwijs goed weer: is de school er voor de leerling of is de leerling er voor de school?

Ongetwijfeld zijn beide gezichtspunten van belang, maar dat leidt wel tot een paradox. Wanneer het belang van de leerling centraal staat – althans dat was de leidende gedachte in de afgelopen decennia – dan moest die leerling zo goed mogelijk worden geholpen. Dat kon het beste door een schoolsoort te zoeken die optimaal was ingesteld om leerlingen met een bepaald leer- of opvoedprobleem te hanteren. Vanzelfsprekend moet een dergelijk proces zorgvuldig en met behulp van alle professionele competenties worden ondersteund. Dat leidde tot het instellen van commissies van onderzoek, het hanteren van uitgebreide psychologische diagnostiek, het raadplegen van deskundigen en het opnieuw vestigen van scholen die nog beter konden inspelen op leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Het systeem werkte zo goed dat de vraag om speciale opvang groter was dan de beschikbare capaciteit en er regelmatig wachtlijsten ontstonden<sup>1</sup>. Vanuit deze redenering is er nooit genoeg capaciteit van het speciaal onderwijs.

Zou daarentegen het functioneren van het schoolsysteem centraal staan, dan is er een geheel andere redenering van toepassing. Om goed speciaal onderwijs te kunnen aanbieden moeten leerkrachten extra competenties verwerven. Dat verhoogt de kosten, iets dat overigens toch al gebeurt door kleinere groepsgrootte, meer faciliteiten, differentiatie en het aangepaste vervoer. In de loop der jaren ontwikkelden de kosten zich zodanig dat een leerling in het speciaal onderwijs circa drie keer zoveel geld naar de school meebracht. Ook vanuit dit gezichtspunt is er nooit genoeg: elke organisatie met professionals – vanuit het speciaal onderwijs zelf zo omschreven – streeft naar een zo hoog mogelijk kwaliteitsniveau van het aanbod aan zorg. Daarbij geldt verder dat – zoals bij elke organisatie – scholen continuïteit nastreven om de beschikbare expertise te behouden.

Het opvallende is nu dat het eigenlijk niet meer uitmaakt of de leerling of het systeem centraal staat: in beide gevallen is er een ingebouwde tendens tot ongebreidelde groei en is er nooit genoeg,

Het bovenomschreven proces heeft bovendien een onomkeer karakter en het leidt tot verschillende onbedoelde neveneffecten. Voor de leerling gold dat de vroegtijdige verwijzing van een reguliere basisschool naar het speciaal onderwijs vrijwel definitief was, dat deze leerlingen op een vroeg moment worden gestigmatiseerd en vrijwel nooit meer op de reguliere school terugkeren. Een dergelijke vroege selectie in het onderwijs staat dwars op de constatering dat in het onderwijs integratie wordt nagestreefd en dat eventuele keuzes bij voorkeur op latere leeftijd moeten worden genomen.

Ook vanuit de schoolorganisatie leerde men goed in te spelen op de randvoorwaarden voor financiering. Directies van scholen streven verschillende doelen na en gedragen zich daarbij in belangrijke mate strategisch

en rationeel. Gegeven de verschillende bronfinanciering voor regulier en speciaal onderwijs, is dan ook te verwachten dat er een constante leerlin-genstroom van het regulier naar het speciaal onderwijs zal gaan lopen. Een vertrekkende leerling met problemen levert slechts een klein finan-cieel verlies op voor de reguliere school. Een binnenkomende leerling in het speciaal onderwijs daarentegen draagt in belangrijke mate bij aan de kosten van de school. Om dezelfde reden ligt de teruggang van een leer-ling uit het speciaal onderwijs niet erg voor de hand: de kostenbalans slaat ongunstig door.

De tot nu toe gegeven beschrijving is ongetwijfeld op vele punten aan te vullen en te nuanceren. Van meer belang is de constatering dat er onder zowel opvoeders, pedagogen, beleidmakers en politici in toenemende mate weerstand ontstond tegen deze automatische groei van het speciaal onderwijs. Uit de overigens lang niet altijd consistente statistieken<sup>2</sup> valt te leiden dat in 1987 zo'n 4,5% van de leerlingen aan het speciaal onder-wijs deelnam, terwijl dat percentage in 1991 was gestegen tot meer dan 5. Voor het grootste deel kwam die groei overigens voor rekening van drie specifieke schooltypen: LOM, MLK en IOBK. Niet voor alle leeftijden blijkt de deelname overigens gelijkmatig te zijn gespreid. In 1991 zit bijvoor-beeld van de zesjarigen ruim 2% in het speciaal onderwijs; voor de elfjari-gen is dit percentage bijna vier keer zo hoog (Peschar & Meijer, 1997, hoofdstuk 2).

In het vervolg van deze bijdrage wordt ingegaan op de vraag op welke wijze de zojuist gesignaleerde trend en mechanismen zijn veranderd. In de vol-gende paragraaf zal daartoe kort worden ingegaan op het sinds 1991 uitge-voerde beleid, dat bekend is geworden onder de naam 'Weer Samen Naar School (WSNS)' en dat sociale integratie van probleemleerlingen tot doel heeft. De invoering van dit beleid is in belangrijke mate afhankelijk geble-ken van een bepaalde politieke context. Vervolgens komt de vraag aan de orde in hoeverre het beleid met behulp van de beschikbare middelen ook zou kúnnen worden gerealiseerd. In de laatste paragrafen gaan we in op de resultaten van een evaluatie die halverwege de eerste beleidsperiode (1992-1996) beschikbaar kwam, waarna we afsluiten met de vraag welke condities van belang zijn om in de toekomst een evenwichtige verdeling van de zorg over regulier en speciaal onderwijs te kunnen realiseren<sup>3</sup> en aan de maatschappelijke integratie van leerlingen bij te dragen.

### 3 De doelen en middelen van WSNS

De vaststelling van de doelen en middelen van het WSNS-beleid heeft zich in verschillende stadia voltrokken. Van het begin af aan was duidelijk dat een sociale en een economische doelstelling min of meer hand in hand gingen<sup>4</sup>. De sociale doelstelling werd vertaald in het meer bijeenbrengen van verschillende leerlingcategorieën in een klas, minder segregatie, meer heterogene groepen en de ontwikkeling van adaptief onderwijs.

De economische doelstelling uitte zich in de stabilisatie van de kosten

voor het speciaal onderwijs op het niveau van 1991. Dit onderwijs zou niet verder mogen groeien en het aantal verwijzingen naar het speciaal onderwijs zou sterk moeten afnemen. Overigens is het goed om te benadrukken dat de groei vooral in drie schooltypen van het speciaal onderwijs voorkwam: LOM, MLK en IOBK. Vandaar dat de stabilisatiedoelstellingen vooral voor deze categorieën scholen gold.

Over deze keuze van doelstellingen was onderwijsbreed overeenstemming. Het was iedereen duidelijk dat er iets moest worden gedaan, al verschilde men nogal van mening over de manier waarop die doelen moesten worden bereikt. Het is hier niet de plaats om de vele stappen en stapjes te beschrijven die uiteindelijk hebben geleid tot het Convenant *3X Akkoord*, waarbij overheid en onderwijsveld – de zogenoemde Akkoordpartners – in 1991 een aantal inspanningsverplichtingen aangingen. (Voor een voortreffelijk overzicht zie Berveling, 1994.) Overeengekomen werd dat er op lokaal niveau op basis van vrijwillige keuze een aantal *Samenwerkingsverbanden* werden gevormd tussen regulier en speciaal onderwijs. Onder coördinatie van het samenwerkingsverband werden verwijzingen geregeld en werd de zorgtaak tussen SO en het basisonderwijs gecoördineerd. De bestaande structuur en financiering werden daarbij intact gelaten. Om de samenwerkingsverbanden te helpen zich te organiseren werd een *Proces Management WSNS* ingesteld. Na een looptijd van een jaar waren er in 1994 in totaal 290 samenwerkingsverbanden in omvang verschillend van minder dan 10 tot meer dan 50 scholen. Het aantal leerlingen loopt van 200 tot ver over de 20.000 (Persbericht Ministerie van OenW, februari 1995)

Een belangrijke drijfveer achter het WSNS-beleid waren ook de steeds toenemende kosten. De Akkoordpartners kwamen overeen dat de extra investeringskosten van WSNS niet ten laste van de scholen zouden mogen komen (anders zou de nieuwe samenwerking meteen worden gefrustreerd door bezuinigingen) maar werden gefinancierd uit de ruimte die ontstond doordat het SO tot 1997 niet zou groeien. Zou de stabilisatie niet worden gerealiseerd, dan ontstond er dus een financieel probleem<sup>5</sup>.

Parallel aan de activiteiten van het Procesmanagement WSNS werd een onafhankelijke evaluatie gestart. De *Stuurgroep Evaluatie WSNS* kreeg daarbij tot taak om na te gaan of de nieuw gevormde samenwerkingsverbanden in staat waren potentiële LOM/MLK/IOBK leerlingen in voldoende mate op te vangen en of de stabilisatie daadwerkelijk tot stand kwam. Verder zou de Stuurgroep Evaluatie WSNS na moeten gaan welke samenwerkings- en kostenstructuur het meest passend zou zijn om de WSNS-doelstellingen ook op lange termijn te kunnen garanderen.

Op het eerste gezicht lijken hiermee belangrijke voorwaarden gesteld te zijn waarmee de vernieuwing van het onderwijs voor kinderen met een leer- of opvoedprobleem van start kan gaan. Voordat we op de vraag ingaan of de beoogde doelen zouden worden bereikt, is het noodzakelijk nog even stil te staan bij de context waarin het WSNS-beleid tot stand kwam.

#### 4 De politieke context

De belangen van de verschillende actoren in het overleg om tot een WSNS Akkoord te komen lagen onderling sterk verschillend. Waar in het akkoord op hoofdlijnen een inspanningsverplichting wordt afgesproken, zijn er ook actoren op een sleutelpositie die een specifiek belang hebben om iets *niet* te willen. Met name heersten er in de sector van het speciaal onderwijs zelf beduidende bezwaren tegen de doelstellingen. Inhoudelijk speelde de vraag of SO-kinderen wel passend in het regulier onderwijs *kunnen* worden opgevangen en of daar wel voldoende expertise beschikbaar is.

Financieel vreesde men dat succesvolle stabilisatie of zelfs reductie van verwijzingen tot ontslagen in het speciaal onderwijs zou leiden. Die gevoelens leven niet overal even sterk: vooral in het zuiden van Nederland is de scepsis groot. Maar juist daar liggen de deelnamecijfers sterk boven het gemiddelde; soms zelfs meer dan het dubbele.

De vraag is welke verklaring er voor deze hoge deelname is: zijn er meer leerlingproblemen die verwijzing noodzakelijk maken of bestaat er een grotere capaciteit die verwijzing mogelijk maakt? Petersen en Oudenhoven (1994) komen op grond van hun uitgebreide analyse van landelijke deelnamecijfers en verzorgingsgebieden tot de conclusie dat de verreweg belangrijkste factor bij hoge verwijzing de aanwezigheid van een SO-school is: met andere woorden, het aanbod schept de vraag. Op basis hiervan zou een reductie in het SO de kwaliteit van de zorg in het onderwijs dus niet behoeven te schaden. De constatering van Petersen en Oudenhoven had echter ook een andere implicatie: het speciaal onderwijs in het zuiden van Nederland is sterk gekoppeld aan denominatie en dus aan politieke invloed. Vandaar dat de inhoudelijke discussies in de WSNS-context steeds een (partij-)politieke implicatie hadden.

Uit het onderzoek van Berveling (1994) blijkt dat macht, invloed en besluitvorming rond WSNS gedomineerd worden door een zeer beperkt aantal actoren, ondanks de vele betrokken partijen<sup>6</sup>. De staatssecretaris, de CDA-fractie en de besturenbonden beschikten rond 1993 over de meeste macht in de relevante besluitvormingscircuit. Gezien de politieke verhoudingen in de Tweede Kamer impliceerde dit ook dat zeer onzeker was in hoeverre een wezenlijke verandering op het terrein van de financiering van het speciaal onderwijs door het CDA zou worden gesteund of niet. Uit deze analyse werd ook een duidelijke blokkade in het proces zichtbaar: in feite kon de vraag naar een wenselijke kostenstructuur voor het speciaal onderwijs daarmee – althans op dat moment – niet worden gesteld. In dit verband moet ook de discussie over het *streefbeeld* worden genoemd: een definitieve beslissing over de rechtstreekse financiering van het speciaal onderwijs en de manier waarop de kosten landelijk zouden worden gespreid – *verevening* – zou worden uitgesteld tot na de evaluatieresultaten in 1997 (Berveling, 1994, pp. 58-61). Dit impliceerde dat de WSNS-doelstellingen tot die tijd binnen de bestaande randvoorwaarden en financiële structuur moesten worden gerealiseerd.

## 5 De realiseerbaarheid van het beleid

Het is dus niet zo verbazend dat al in een vroeg stadium van het WSNS-beleid de vraag naar voren kwam óf er eigenlijk wel effecten waren te verwachten. Sommigen spraken van een *non-eveni*<sup>7</sup>, anderen waren positiever gestemd over de mogelijkheden van samenwerking op termijn. Maar er zouden kostbare jaren zijn verstreken als de uiteindelijke evaluatie op dit punt niet positief zou blijken.

Het probleem was eigenlijk dat er iets moest worden geëvalueerd dat in de werkelijkheid niet of nauwelijks was ingevoerd en dus ook nog geen effect kon hebben.

Als empirische evaluatie te lang duurt en experimenteren is uitgesloten, moet een alternatieve strategie worden gekozen. Dat is in de WSNS-evaluatiecontext dan ook gebeurd. Het middel daartoe is de *analytische evaluatie*, waarover een enkel woord dient te worden gezegd.

Bij een analytische evaluatie gaat het om een mentaal experiment, waarbij als het ware *prospectief* wordt doordacht op welke wijze een beleid tot effecten moet kunnen komen. In zijn meest eenvoudige vorm heeft een dergelijke evaluatie de volgende vorm:

*'Welke evidentie bestaat er dat de gekozen Doelen met de gekozen Middelen ook daadwerkelijk worden bereikt (Resultaat)?'*

Het antwoord op deze vraag vereist een reconstructie van de causale keten waarmee het beleid moet worden gerealiseerd.

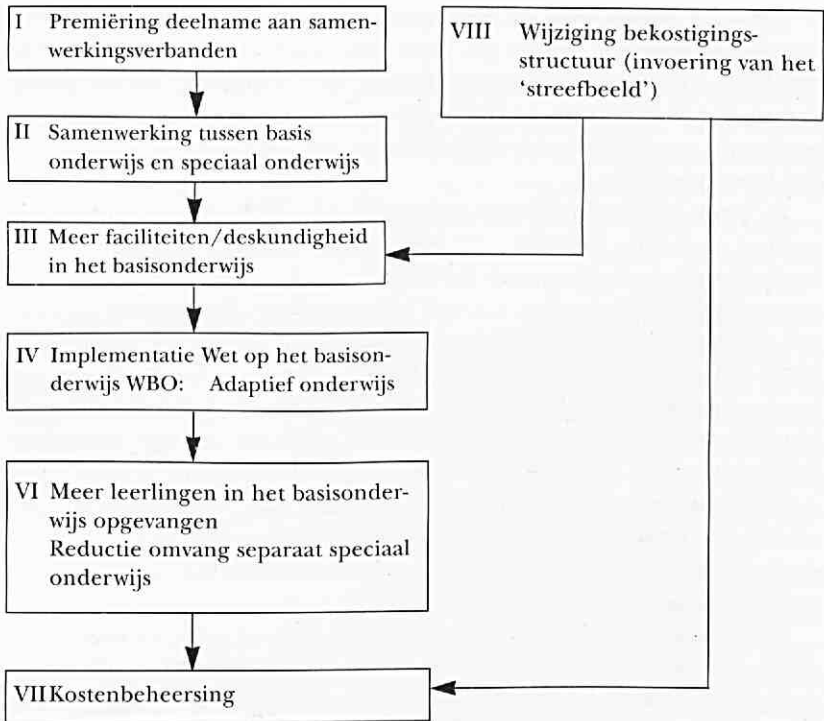
Door Meijer, Meijnen en Scheerens (1993) werd in *Over Wegen, Schatten en Sturen* de causale keten van het WSNS-proces gereconstrueerd. Zoals in figuur 11.1 is weergegeven, begint de keten met de financiering van de samenwerkingsverbanden, die coöperatie vergemakkelijkt, vervolgens deskundigheid in het regulier onderwijs vergroot en leidt tot de implementatie van adaptief onderwijs, hetgeen bijdraagt aan een vermindering van de leer- en gedragsproblemen van leerlingen. Via een laatste tussenschakel leidt dit zelfs tot kostenbeheersing.

Van belang is dat er ook een tweede strategie naast de keten is onderscheiden. Hoewel niet ingevoerd, zou ook een alternatieve financieringsstructuur – het streefbeeld – kunnen leiden tot de beoogde competentieverhoging in het regulier onderwijs en tot kostenbeheersing.

In de analytische evaluatie werd nu nagegaan of er empirische inzichten beschikbaar waren over de afzonderlijke schakels waaruit zou kunnen blijken of de hele keten zou kunnen werken.

Uit deze exercitie blijkt dat een aantal schakels in de keten erg zwak is. De instelling van samenwerkingsverbanden is een noodzakelijke, maar nog geenszins voldoende voorwaarde voor effectieve samenwerking tussen scholen en leerkrachten van beide typen onderwijs. Gegeven de ongewijzigde financieringsstructuur is het zelfs buitengewoon onaannemelijk dat scholen überhaupt zouden willen samenwerken. Om samenwerking op de





Figuur 11.1 Causale keten WSNS-beleid (inclusief streefbeeld)

Bron: Meijer, Meijnen en Scheerens (1993 p. 76)

werkvloer tot stand te brengen, wordt gemeenschappelijke financiering een noodzakelijke voorwaarde geacht. Verder blijkt er nog een aantal tussenstappen gemaakt te moeten worden voordat de volgende stap in de keten wordt bereikt: het creëren van vormen van adaptief onderwijs.

Met verwijzing naar figuur 11.1 blijkt dat het traject waarover de overheid enige mate van controle heeft zich beperkt tot de eerste 4 stappen (I-IV), alsmede de zijlijn van de wijziging in de bekostigingsstructuur (VIII). De voorwaarden die zodoende door de overheid zijn geschapen geven dus een grote speelruimte aan de actoren om wél, of juist niet de centrale doelstelling te willen bereiken. In ieder geval zijn er geen verdere condities aangegeven die het gedrag van de actoren in de richting van die doelen zouden kunnen beïnvloeden. Meijer, Meijnen en Scheerens (1993, p. 91) concluderen dan ook dat zonder invoering van het streefbeeld – de gemeenschappelijke financiering – en een passende incentive-structuur men van samenwerking als zodanig niet veel effecten kan verwachten

## 6 Halverwege en de vereveningskwestie

De resultaten van de analytische evaluatie *Over Wegen, Schatten en Sturen* kwamen in 1993 beschikbaar, maar werden slechts binnen beperkte kring – ministerie, politici en onderwijsorganisaties – gelezen. Het effect ervan was, met andere woorden, betrekkelijk.

Dat werd anders toen de Stuurgroep Evaluatie WSNS begin 1995 een rapportage uitbracht waarin de stand van zaken *Halverwege* de periode 1992-1997 uitvoerig werd geschetst (Meijer, 1995). Hoewel er slechts sprake was van een voorzichtige en voorlopige balans, waren er duidelijke signalen dat de overeengekomen doelstellingen niet gehaald zouden, en zouden kunnen worden.

Zo bleek er voornamelijk niets van stabilisatie van deelnamecijfers in het speciaal onderwijs. Er waren nog steeds grote regionale verschillen in de deelnamecijfers, die ongetwijfeld moesten worden verklaard uit het voorzieningsniveau en aanbod van speciaal onderwijs<sup>8</sup>. Dat behoeft op zichzelf niet veel verbazing te wekken, omdat aan die kant van het probleem in WSNS-verband niet was ingegrepen. Maar in *Halverwege* werd ook een uitvoerige analyse gegeven van buitenlandse praktijken en voorwaarden om adaptief onderwijs te kunnen realiseren. De middenstructuur blijkt daarin cruciaal te zijn. Dit spoorde met de eerdere conclusies uit de analytische evaluatie, maar werd nu op een veel grotere schaal gepubliceerd. Dat maakte alle verschil: bij een breed publiek werd nu duidelijk dat een aanpassing van de financieringsstructuur – het streefbeeld – noodzakelijk was om de doelen van WSNS te kunnen bereiken.

Inmiddels was echter ook de politieke context sterk veranderd en waren de posities van enkele van de belangrijkste actoren in het beleid rond WSNS beduidend verschoven. Uit de studie van Berveling bleek al hoe sterk de rol van het CDA in dit opzicht was, maar die was na 1994 geen regeringspartij meer. Het hiermee samenhangende netwerk werd daarmee in een klap minder invloedrijk en zodoende werd de financiering van het speciaal onderwijs opeens weer bespreekbaar.

Het is hier niet de plaats om de loop der gebeurtenissen te reconstrueren. Van belang is dat er binnen drie maanden na het verschijnen van *Halverwege* twee beslissingen werden genomen met grote reikwijdte. In de eerste plaats werden de kosten van het speciaal onderwijs – en de daar gegeven zorg – gekoppeld aan een vast percentage van 3,8%, het toen gehanteerde gemiddelde deelnamecijfer voor LOM/MLK/IOBK. In de tweede plaats werd – vooruitlopend op de conclusies van lopende studies van de Stuurgroep Evaluatie WSNS – tussen de Akkoordpartners overeengekomen dat slechts een deel van die financiering (2%) rechtstreeks naar het speciaal onderwijs zou gaan en dat de rest (1,8%) in de vorm van trekingsrechten bij het reguliere basisonderwijs terecht zou komen. Deze zouden daarmee zorg en expertise bij het speciaal onderwijs kunnen inknopen, maar ook zelf iets anders kunnen organiseren<sup>9</sup>.

Deze majeure ingreep was een duidelijke keuze voor verevening van de kosten van speciaal onderwijs, twee jaar voordat het Akkoord was afgelopen.

## 7 Op welk niveau verevenen?

Hierboven kwam reeds ter sprake dat bij de realisatie van de WSNS-doelstellingen de middenstructuur van centrale betekenis is. Men behoeft bepaald niet van mening te zijn dat *alles* door een financieringsvorm wordt bepaald, toch blijkt een groot deel van het gedrag van organisaties door de toegang tot geld te worden gestuurd. Men kan het ook omgekeerd zeggen: door de *verkeerde prikkels* te geven kan men ook bereiken dat beoogde doelen *niet* kunnen worden gerealiseerd. Een onderdeel van die prikkels – incentives – is de wijze waarop geld voor een organisatie beschikbaar komt.

In dit verband is een relevante vraag welke prikkels kunnen leiden tot samenwerking tussen scholen van regulier en speciaal onderwijs en op welk niveau en op welke schaal dat moet worden georganiseerd. De vraag is dus welke alternatieven er zijn voor de bestaande aanbodfinanciering op basis van leerlingenaantallen, waarbij verschillende bedragen gelden afhankelijk van het soort onderwijs dat een kind volgt. Het antwoord hierop komt uit een tweetal verschillende hoeken.

Meijer, Peschar en Scheerens (1995) bekeken de financieringsmodellen in een aantal sectoren van de gezondheidszorg, waar een soortgelijke problematiek reeds langer speelt. Uit hun analyse in *Prikkels* blijkt hoe essentieel een juiste prikkelstructuur is voor het bereiken van doelstellingen van samenwerking en efficiënte verlening van zorg. Met name bleek dat elke vorm van aanbodsfinanciering leidt tot overconsumptie. Decentralisatie van taken naar een regionaal niveau en een daaraan gekoppelde financiering van een budget blijken aantrekkelijker dan verschillende vormen van cliënt-gebonden budgetten<sup>10</sup> (Meijer, Peschar & Scheerens 1995, pp. 113-123).

Het tweede antwoord kan ontleend worden aan de studie *Middelen* van Waslander en Meijer (1996) naar de middenstructuur voor speciale zorg in het onderwijs in een aantal andere landen. Vooral die landen zijn interessant waar reeds een situatie bestaat zoals die in Nederland wordt nagestreefd. WSNS beoogt meer leerlingen met extra onderwijsbehoeften in het reguliere onderwijs te integreren. Daarnaast is ook het decentraliseren van bevoegdheden belangrijk voor de manier waarop het speciaal onderwijs vorm krijgt. Vier landen kwamen in aanmerking voor bestudering: Engeland, New Brunswick (Canada), Denemarken en de Verenigde Staten. Hoewel de omstandigheden onderling verschillen, blijken de achterliggende mechanismen sterk op elkaar te lijken. Er blijken geen bezwaren te zijn om het budget voor speciaal onderwijs te baseren op een principe van strikte verevening *tussen* lokale organisaties, mits er gecorrigeerd wordt voor de sociale achterstandssituaties in een regio. Integratie wordt bovendien ondersteund als die lokale organisatie een voldoende grote schaal heeft, bovenschools is georganiseerd en een eigen budget en bevoegdheden heeft. *Binnen* de lokale organisatie kan voor een deel over scholen worden verevend en voor een ander deel worden toegewezen op basis van relatieve behoefte (Waslander & Meijer, 1996, pp. 89-94). Belangrijk is ook dat de mogelijkheden voor strategisch gedrag van actoren sterk

beperkt worden als er maar één vorm van financiering is en men niet naar eigen keuze kan switchen<sup>11</sup>.

Beide studies laten derhalve zien dat er relevante alternatieven zijn voor de aanbodgerichte financiering van het speciaal onderwijs en dat verevening van middelen op het niveau van lokale organisaties zeer wel mogelijk is.

## 8 Innovatie en sturing: enkele afsluitende opmerkingen

Wat kunnen we nu uit het voorgaande concluderen over de wijze waarop de samenwerking tussen regulier en speciaal onderwijs kan worden versterkt, meer leerlingen met extra onderwijsbehoeften in het reguliere onderwijs kunnen worden opgenomen en sociale integratie wordt bevorderd? Uit de internationale en vergelijkende studies is gebleken dat de condities zodanig moeten zijn dat er een passende incentive-structuur moet zijn, waardoor samenwerking beloond wordt. Actoren blijken daarbij gesteund te worden wanneer de middelen strikt worden verevend en de eenheden van verevening een voldoende schaal kunnen omvatten. Binnen de eenheden kan men vervolgens de middelen naar keuze zowel verevenen als naar behoefte verdelen.

Het WSNS-beleid in Nederland startte in 1991 vanuit een geheel andere positie. De bestaande verdeling van middelen en de bijbehorende belangen werden zorgvuldig in het oog gehouden: aan de financieringsstructuur van het speciaal onderwijs veranderde niets. Toen bleek dat daarmee de centrale doelstellingen van WSNS niet zouden worden bereikt, is tot een voortijdige verevening besloten. Deze zal stapsgewijs in het jaar 2002 zijn ingevoerd. Daarmee is tegemoetgekomen aan een belangrijke conditie, zoals die in 1993 werd geformuleerd door Meijer, Meijnen en Scheerens.

Inmiddels werpt de toekomst van deze verevening in 2002 reeds haar schaduw vooruit. In met name gebieden met traditioneel hoge deelnamecijfers aan het speciaal onderwijs wordt intensief gewerkt aan een reductie van de verwijzingen, omdat anders een groot budgettair probleem dreigt te ontstaan. Expertise wordt gebundeld om de extra onderwijsbehoeften binnen het reguliere onderwijs op te kunnen vangen. Dat gebeurt op de werkvloer van de school en het klaslokaal. De benodigde competenties en expertise zijn daarbij gekoppeld aan personen, die daarvoor gemotiveerd zullen moeten zijn. Dat is niet vanzelfsprekend. Uit de hierboven gegeven analyse zal duidelijk geworden zijn dat de overheid – op de achtergrond – hierbij een belangrijke taak heeft: een passende structuur aan te geven die het voor personen zinvol en mogelijk maakt de overeengekomen doelen te bereiken. Dergelijke condities kunnen zeker als een *noodzakelijke* voorwaarde worden gezien; uit verdere analyse en onderzoek zal moeten blijken of het ook een *voldoende* voorwaarde is om voor leerlingen uit de doelgroep daadwerkelijk sociale integratie te bevorderen.

## Noten

- 1 Waarna ouders via de rechter probeerden hun kind alsnog en met voorrrang op een speciale school geplaatst te krijgen.
- 2 Dat leidde er zelfs toe dat in November 1996 bij de afsluiting van de eerste periode van het Procesmanagement WSNS voorzitter G. Janssen meedeelde dat de stabilisatie van de groei van het SO niet was gehaald. Minder dan een halve dag later verkondigt de staatssecretaris van OCenW op dezelfde bijeenkomst dat de cijfers reeds een daling aangaven en dat het beleid dus was geslaagd.
- 3 Andere kwesties van de evaluatie worden hier niet verder besproken: de realisering van adaptief onderwijs, de positie van ouders en andere belanghebbenden alsmede de vraag of leerlingen die nu in het LOM, MLK of IOBK zitten op een passende wijze in het regulier onderwijs kunnen worden opgevangen. Die vragen komen in de eindrapportage over de evaluatie aan bod die eind 1997 is opgeleverd (Peschar & Meijer, 1997).
- 4 Overigens meenden velen dat het vooral om bezuinigingen zou gaan.
- 5 Vandaar dat de staatssecretaris een garantie inbouwde: zonodig zou hij stabilisatie afdwingen via de in te stellen Regionale Verwijzings Commissies (RVC's). Dit werd door de scholen ogenblikkelijk als een signaal van wantrouwen bestempeld.
- 6 In dit onderzoek werd op basis van expert-interviews onder meer nagegaan of het mogelijk is om op basis van achtergrondinformatie te voorspellen hoe de besluitvorming over bepaalde standpunten zal plaats vinden. Daarbij wordt van alle actoren nagegaan wat hun belang bij een bepaalde kwestie is, welk standpunt ze hebben, welke middelen ze kunnen inzetten, welke onderlinge relaties ze hebben en wat hun stemmacht is. Op basis van een computermodel kunnen vervolgens voorspellingen worden gemaakt en getoetst.
- 7 Zoals de Amsterdamse hoogleraar K. Doornbos.
- 8 Opvallend is dat dit allemaal expliciet in het persbericht van 7 februari 1995 van het Ministerie van OenW staat vermeld!
- 9 Inmiddels wordt dit in de praktijk weer iets anders uitgewerkt, maar dat doet aan het principe niets af.
- 10 Met name weegt hier zwaar dat de indicatiestelling een zwakke en problematische schakel is in de vaststelling van de omvang van toe te kennen budgetten.
- 11 Zoals in Canada, waar een Engels en een Frans financieringssysteem met verschillende regels naast elkaar bestond.

## 1 Literatuur

- Berveling, J. (1993). *Over beeld- en beleidsvorming. Beleids- en meningsvorming rond 'Weer Samen Naar School*. Groningen: ICS.
- Doornbos, K., & Stevens, L.M. (Red.) (1987). *De groei van het speciaal onderwijs: Analyse van historie en onderzoek*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Doornbos, K., & Stevens, L.M. (Red.) (1988). *De groei van het speciaal onderwijs: Beeldvorming over beleid en praktijk*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Meijer, C.J.W. (1995). *Halverwege. Van Startwet naar Streefbeeld*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Meijer, C.J.W., Meijnen, G.W., & Scheerens, J. (1993). *Over Wegen, Schatten en Sturen. Een beleidsanalytische evaluatie*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.

- Meijer, C.J.W., Peschar, J.L., & Scheerens, J. (1995). *Prikkels*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1991). *3 x Akkoord*. 's-Gravenhage: SDU.
- Peschar, J.L., & Meijer, C.J.W. (1997). *WSNS op weg. De evaluatie van het 'Weer Samen Naar School'-beleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Peschar, J.L., & Wesselingh, A.A. (1995). *Onderwijssociologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Petersen, B., & Oudenhoven, D. (1994). *Verwijzing naar het speciaal onderwijs: een analyse van regionale verschillen*. Nijmegen: ITS.
- Waslander, S., & Meijer, C.J.W. (1996). *Middelen. Hoe WSNS uit het buitenland kan leren over beleid, geld en verevenen*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.

## *Over de auteurs*

*P. Broeder* is als universitair docent verbonden aan het Werkverband Taal en Minderheden van de Letterenfaculteit van de Katholieke Universiteit Brabant.

*H.P.J.M. Dekkers* is lid van het managementteam van het Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (ITS) te Nijmegen.

*G. Extra* is als hoogleraar verbonden aan het Werkverband Taal en Minderheden van de Letterenfaculteit van de Katholieke Universiteit Brabant.

*W. Fase* was tot zijn dood op 28 mei 1997 universitair docent aan de Erasmus Universiteit Rotterdam.

*A.Th.G. van Gennep* is gewoon hoogleraar Orthopedagogiek, in het bijzonder van de gehandicapte mens, aan de Universiteit van Amsterdam en bijzonder hoogleraar Zorg voor verstandelijk gehandicapten aan de Universiteit van Maastricht.

*J.R.M. Gerris* is hoogleraar Gezinspedagogiek bij de vakgroep Algemene Pedagogiek van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

*J.M.A. Hermanns* is hoogleraar Algemene Opvoedkunde bij de vakgroep Pedagogiek van de Universiteit van Amsterdam en directeur van de Stichting Opvoedingsondersteuning Zuid-Limburg te Maastricht.

*G. F. Heyting* is hoogleraar Grondslagen en geschiedenis van de pedagogische wetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam.

*M.H. van Ijzendoorn* is als hoogleraar verbonden aan de vakgroep Algemene Pedagogiek van de Rijksuniversiteit Leiden.

*G.A. Kohnstamm* is hoogleraar in de Ontwikkelingspsychologie aan de Rijksuniversiteit Leiden (per 1 maart 1998: emeritus hoogleraar).

*J.M.G. Leune* is als hoogleraar Empirische Sociologie verbonden aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Daarnaast is hij onder meer voorzitter van de Onderwijsraad en plaatsvervangend kroonlid van de Sociaal-Economische Raad.

*G.W. Meijnen* is hoogleraar Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam. Vanaf 1997 is hij tevens lid van de Onderwijsraad.

*T. Pels* is onderzoeker/projectleider bij het Instituut voor Sociologisch-Economisch Onderzoek (ISBO) van de Erasmus Universiteit Rotterdam.

*J.L. Peschar* is hoogleraar Onderwijs sociologie aan de Rijksuniversiteit Groningen.