

Medemenselijk opvoeden

voor Luisa, Jonah, Leander, Moira & Freya

MEDEMENSELIJK OPVOEDEN MICHA de WINTER

**Samenlevingspedagogiek voor een
hoopvolle en daadkrachtige generatie**



uitgeverij
SWP

Medemenselijk opvoeden

Samenlevingspedagogiek voor een hoopvolle en daadkrachtige generatie

Micha de Winter

ISBN 978 90 8560 327 6

NUR 847 / THEMA JNE

DOI 10.36254/978-90-8560-327-6

© 2024 Uitgeverij SWP Amsterdam

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch door fotokopieën, opnamen of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoudsopgave

Inleiding	7
1 Wat is samenlevingspedagogiek en waarom is die nodig?	13
Opvoeding en samenlevingskwaliteit	13
Gaten in de pedagogiek	16
Samenlevingspedagogiek: ruimte voor eigen inbreng van kinderen en jongeren	18
Integratief onderzoek	20
Lessen uit de jeugdgevangenis	22
Normatief-empirische samenlevingspedagogiek: het werk van Ervin Staub	24
Tot slot: contouren van een samenlevingspedagogiek	26
2 Pedagogiek over Hoop: het onmiskenbare belang van hoop en optimisme in opvoeding en onderwijs	31
Lea Dasbergs hulde aan de hoop	32
Hoop als actueel pedagogisch thema	33
Hoop en de pluraliteit van gedrag	35
Hoop volgens Janusz Korczak	36
Pedagogiek: van pessimistisch naar optimistisch, van individueel naar sociaal	38
Casus 1: Het optimistische kind	38
Casus 2: Het narratief van de neergang, omgezet in goesting en hoop	40
De lacune	42
Bronnen van hoop	43
Kanttekeningen bij hoop en optimisme	47
Naar een Pedagogiek van de Hoop	47
Handelingsperspectieven cultiveren	48
Onderbreken van impulsieve oordelen en verlangens	50
Optimisme voorleven	51
Participatie bevorderen en de Pedagogische Civil Society versterken	53
3 Agency: een nieuwe uitdaging voor opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid	61
Inleiding	61
Kinderen, jongeren en agency	63

De Ontwikkeling van Agency	68
De vorming van agency	72
Agency in de kinderopvang	73
Twee pijlers: speelveld en opvoeding	76
Tot slot: twee nuanceringen	80
4 Agency als beleidsfilosofie	87
Wachlijsten in de jeugdzorg bestonden al lang voor de pandemie	90
Ongehoord en Ongekend: de vermijdbaarheid van de avondklokrellen	92
Overhaaste schoolsluitingen met grote gevolgen	95
Conclusies	96
5 Hoopgevende jeugdzorg	101
Inleiding	101
Hedendaagse problemen in de jeugdzorg	102
Maatschappelijke ontwikkelingen en jeugdzorg	104
Psychologisering, kwaliteit van leven en een sociaal-pedagogisch vacuüm	106
Zorg voor jeugd in twee lagen	108
Alicia: hoe goedbedoelde zorg kan demoraliseren	110
Gezinsdrama in Zeist 2013, factoren buiten de jeugdzorg?	112
De omslag naar hoopgevende jeugdzorg	114
Werken aan positieve alternatieven	116
6 Medemenselijk opvoeden	121
Inleiding: opvoedingsmethoden en opvoedingsdoelen	121
Medemenselijkheid als doel van opvoeding en onderwijs	123
Medemenselijkheid en empathie	125
Behoefte aan verbinding en de groei van groepsegoïsme	129
Tegenwicht: begrijpen van groepsdynamiek en sociale nieuwsgierigheid bevorderen	130
Ubuntu als spiegel	135
Epiloog: een persoonlijk verhaal	143
‘Laat anderen nu maar eens het uitverkoren volk zijn...’	145
Veerkracht	147
Impliciete invloed	150
Geraadpleegde literatuur	155



Inleiding

Medemenselijk Opvoeden gaat over de vraag hoe we nieuwe generaties via opvoeding, vorming en onderwijs kunnen voorbereiden op en enthousiasmeren voor het leven in een vrije, rechtvaardige en solidaire samenleving. Dat is een samenleving waarin mensen ten principale gelijkwaardig zijn, gelijke rechten hebben, voldoende kansen krijgen om zich te ontwikkelen en waarin ze vrij zijn hun stem te laten horen. In een democratische samenleving houden mensen rekening met elkaar, omdat ze weten dat de rechten en vrijheden die ze voor zichzelf wensen ook voor alle anderen gelden. Ze respecteren elkaar, ook al kunnen de belangen uiteenlopen. En als de nood aan de mens is zijn ze bereid elkaar te hulp te schieten. Maar tegelijkertijd hebben we te maken met een weerbarstige werkelijkheid. Onze samenleving wordt immers gekenmerkt door voortdurende veranderingen, uitdagingen en botsing van belangen. Of het nu gaat om de socialemedia-industrie die langs slinkse wegen een steeds grotere vinger in de pap van ons maatschappelijk en persoonlijke leven probeert te krijgen, om de groeiende kloof tussen arm en rijk, tussen lager en hoger opgeleiden of om de invloed van onze leefstijl op het klimaat en onze gezondheid: al deze urgente kwesties vragen om burgers die zich met elkaar willen inzetten om nieuwe oplossingen te ontwikkelen. *Je moet er maar zin in hebben*, en: *het zal mijn tijd wel duren*, lijken veel volwassenen te denken. Soms brengen ze die houding ook op hun kinderen over. Maar veel problemen lossen zich helaas niet vanzelf op, terwijl ze juist voor komende generaties van levensbelang zijn. We moeten jonge mensen dus voorhouden dat het de moeite waard is om in actie te komen, dat je samen vaak dingen kunt bereiken die je in je eentje niet voor elkaar krijgt. Dat begint in het eigen gezin en ook in de kinderopvang, waarin het steeds gewoner wordt dat kinderen naar

hun mening wordt gevraagd en waarin ze worden betrokken bij het vinden van oplossingen. Ook in het onderwijs zien we voorzichtige ontwikkelingen in die richting. Soms helpen kinderen zelf problemen in hun school of klas op te lossen, bijvoorbeeld door te werken aan duurzaamheid of door onderzoek te doen naar manieren waarop je pesten kunt voorkomen. In Vreedzame Scholen treden leerlingen op als mediator. Op die manier draag je eraan bij dat kinderen de wereld niet van jongs af aan leren zien als een volkomen vaststaand gegeven, maar als een omgeving waaraan je met elkaar ook kunt bijdragen. Dat geeft hoop.

Het vakgebied waarin deze uitgangspunten en waarden centraal staan noem ik *samenlevingspedagogiek*. Daarin speelt het begrip ‘agency’ – misschien wel het beste te vertalen als sociale daadkracht – een belangrijke rol. Daarmee bedoelen we het vermogen en de bereidheid om met elkaar in sociale situaties te kunnen handelen. Tijdens de covid-crisis hebben we geleerd hoe belangrijk dat zelf-organiserend vermogen is, zeker voor jonge mensen. Als je het gevoel krijgt dat de realiteit je bij voortdurend van bovenaf wordt opgedrongen, zonder dat je daar zelf enige invloed op kunt hebben, dan leidt dat vaak tot moedeloosheid, tot woede of complot-denken. Agency ontstaat niet altijd vanzelf. De samenleving moet kinderen en jongeren de mogelijkheid bieden om daarmee te experimenteren. In dat proces leer je ook dat daadwerkelijke verandering niet alleen maar afhangt van je eigen handelingsbekwaamheid, individueel of collectief. Ook de structuren en systemen die we in de samenleving hebben opgetuigd spelen daarbij een grote rol. Opvoeding, vorming en onderwijs moeten jonge mensen een reëel perspectief bieden. Dat betekent nadrukkelijk niet dat je ze de wereld instuurt met de boodschap dat alles van jezelf afhangt, dat succes jouw eigen keuze is. Want als die halve waarheid in botsing komt met de weerbarstige realiteit, liggen wanhoop en frustratie op de loer. Medemenselijk opvoeden betekent dat je jonge mensen laat zien dat je met elkaar, gewapend met voldoende kennis, competenties, creativiteit en inzet, een zinvolle bijdrage kunt leveren aan een democratische samenleving. Niet alleen

floreren kinderen beter als ze deel uitmaken van een gemeenschap (*it takes a village to raise a child*), maar samenleving en politiek zijn ook verantwoordelijk voor de omstandigheden die de ontwikkeling van de jeugd mogelijk maken dan wel belemmeren. In die dubbele betekenis gebruik ik de term *samenlevingspedagogiek*.

Historisch pedagoog Lea Dasberg benadrukte tijdens haar inaugurele rede van 1980 het grote belang van ‘hoop’ in opvoeding en vorming van jonge mensen.¹ We moeten, zo zei ze, de problemen in de wereld voor kinderen niet verdoezelen, maar ze pedagogisch voor hen vertalen. *We moeten de presentatie van onrecht en leed gepaard laten gaan met de presentatie van hoop en mogelijkheden tot verbetering.* Dat was en is nog steeds een zeer inspirerend credo, waarvoor we Lea Dasberg veel dank verschuldigd zijn. Maar met de pedagogische kennis van nu lijkt ‘presentatie’ iets te sterk top-down. We weten nu dat het beter is om dit proces samen met kinderen en jongeren te doorlopen. In de moderne variant zouden we nu voor ‘onderzoekend leren’ kiezen: met jonge mensen onderzoeken waardoor problemen – dichtbij of veraf – worden veroorzaakt, wat mogelijke oplossingen zijn en hoe je die samen zou kunnen realiseren. Het bevorderen van hoop en daadkracht zijn dan ook belangrijke thema’s die ik in het licht van medemenselijk opvoeden naar voren wil brengen.

De opzet van dit boek is als volgt.

In hoofdstuk 1 (*Wat is samenlevingspedagogiek en waarom is die nodig?*) stel ik de vraag hoe je ervoor zorgt dat een samenleving rechtvaardig en menselijk blijft. Wat kan mensen ertoe bewegen om het goede te doen ten opzichte van anderen? Zowel de traditionele normatieve pedagogiek als de hedendaagse natuurwetenschappelijk georiënteerde pedagogiek schieten tekort voor een goed begrip van de verwevenheid tussen opvoeding en samenleving. In beide stromingen zijn kinderen bovendien vooral object van ontwikkeling en verandering, en tellen ze als subject met een eigen stem en een eigen handelend vermogen niet mee. Samenlevingspedagogiek is nodig om juist ruimte te maken voor dat eigen perspectief van kinderen en jongeren, zowel individueel als collectief.

Hoofdstuk 2 (*Pedagogiek over Hoop: het onmiskenbare belang van hoop en optimisme in opvoeding en onderwijs*) is een uitgebreide versie van de rede die ik in 2017 hield ter gelegenheid van het afscheid van de Langeveldleerstoel die ik bekleedde aan de Universiteit Utrecht. Jonge mensen hebben hoop en optimisme nodig, die vormen de motor van hun persoonlijke ontwikkeling. Maar ook de samenleving zit te springen om hoopvolle en optimistische burgers die met elkaar wat van het leven en de wereld willen maken. Zij vormen samen de motor van de maatschappelijke ontwikkeling. De vraag is hoe opvoeding en onderwijs die broodnodige hoop teweeg kunnen brengen.

In hoofdstuk 3 staat het begrip *Agency* centraal, als een nieuwe uitdaging voor opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid. *Agency* (sociale daadkracht) verwijst naar het vermogen van mensen om tot zelfstandige oordeelsvorming en actief handelen te komen en past zo naadloos bij het democratische ideaal van actief en kritisch burgerschap. De vraag is hoe dat vermogen eigenlijk tot stand komt en welke rol opvoeders en samenleving spelen in de ontwikkeling ervan.

In hoofdstuk 4 zoomen we verder in op de rol die het versterken van *agency* zou moeten spelen bij het maken van jeugdbeleid, zowel op gemeentelijk als landelijk niveau.

Hoofdstuk 5 gaat over *Hoopgevende Jeugdzorg*. Problemen die kinderen, jongeren en ouders ervaren rond opgroeien, opvoeding en onderwijs hebben bijna altijd te maken met de manier waarop de samenleving functioneert. Aantoonbaar is bijvoorbeeld dat de toenemende armoede, schuldenproblematiek, sociale ongelijkheid en groeiende prestatiedruk in het onderwijs de psychosociale ontwikkeling van kinderen en jongeren sterk beïnvloeden. Maar in de jeugdzorg is in de loop van de jaren de verbinding tussen die problemen en de context waarin ze ontstaan steeds meer zoekgeraakt. Voor jeugdigen is dat demoraliserend, omdat ze daardoor hebben leren denken dat de problemen voor een belangrijk deel aan henzelf liggen. In het hoofdstuk pleit ik voor een hoopgevende jeugdzorg, die jonge mensen helpt een positieve uitweg te vinden uit de moeilijkheden en belemmeringen die ze in hun leven zijn tegengekomen.

Hoofdstuk 6 gaat over *medemenselijkheid als doel van opvoeding, onderwijs en vorming*. We leven opnieuw in een tijd waarin verkettering en ontmenselijking van tegenstanders op de loer ligt. Een belangrijke remedie is om bij kinderen en jongeren sociale nieuwsgierigheid aan te wakkeren, zodat het voor hen vanzelfsprekend wordt om je daadwerkelijk in de beweegredenen van anderen te verdiepen. Als burgers meer inlevingsvermogen ten opzichte van elkaar leren hebben, dan zal de samenleving ook minder sociale ongelijkheid en onrechtvaardigheid tolereren. Medemenselijkheid bevorderen, bijvoorbeeld via opvoeding en onderwijs, kan daarmee ook een belangrijke maatschappelijke kracht vormen die een samenleving humaan en rechtvaardig blijft houden.

In de Epiloog vertel ik een persoonlijk verhaal over de oorlogsgeschiedenis van mijn familie, een episode waarin elke vorm van medemenselijkheid ontbrak. Naast tal van wetenschappelijke en pedagogische argumenten voor het ‘cultiveren van humaniteit’ (de term is van Martha Nussbaum) vormt dit verhaal een belangrijke drijfveer voor het schrijven van een boek over medemenselijk opvoeden.

Noot

- 1 Dasberg, L. (1980). *Pedagogie in de schaduw van het jaar 2000 of hulde aan de hoop*. Meppel: Boom.



Hoofdstuk 1

Wat is samenlevingspedagogiek en waarom is die nodig?

'Met wat voor kinderen doe jij onderzoek?', vroeg ik een keer tijdens de lunch aan een nieuwe collega die net uit de Verenigde Staten was teruggekeerd. Hij keek me wat meewarig aan en zei: 'Ik geloof dat jij er weinig van snapt, het charmante van ons vak is nu juist dat wij niet met kinderen werken, maar met data...'

Opvoeding en samenlevingskwaliteit

Hoe zorg je ervoor dat een samenleving rechtvaardig en menselijk blijft? Wat kan mensen ertoe bewegen om het goede te doen ten opzichte van anderen? Hoe zorg je ervoor dat ze elkaar niet buitensluiten, als oud vuil behandelen of zelfs gewelddadig worden? Welke rol kunnen opvoeding, onderwijs en vorming daarin spelen? Grote vragen waar iedereen wel een mening over heeft, maar die ingewikkelder zijn dan we vaak denken. De wetenschappelijke pedagogiek waagt zich er nauwelijks meer aan. Daarvoor zijn denk ik twee redenen. Ten eerste gaat het om vraagstukken die slecht passen in het natuurwetenschappelijke denkkader waaraan deze wetenschap zich sinds enkele decennia graag spiegelt. Als je goed kijkt, zie je meteen dat er bij het grootbrengen van kinderen ongelofelijk veel wisselende factoren en omstandigheden in het spel kunnen zijn, en die kun je niet zomaar in een laboratoriumexperiment gieten. Opvoeding is nu eenmaal vele malen complexer dan bijvoorbeeld het gedrag van waterstofatomen onder extreem hoge druk. Maar ten tweede, en misschien nog wel veel belangrijker: de vragen zijn normatief. Dat wil zeggen, er zitten allerlei waardeoordelen in besloten: wat is eigenlijk rechtvaardig en menselijk, wat betekent 'goed' zijn ten opzichte van anderen en wie bepaalt dat? De moderne gedragswetenschap, waartoe de pedagogiek tegenwoordig wordt gerekend, beschouwt

normatieve kwesties als zaken die buiten de reikwijdte van de wetenschap vallen. Hoogstens de theologie of de filosofie zouden daar iets over mogen zeggen. Het doel van ‘echte’ wetenschap is volstrekte objectiviteit, elke vorm van subjectiviteit geldt als een doodzonde. Dat is doodzonde, zeker voor het vakgebied van de pedagogiek. Tal van vraagstukken die nu juist het hart van opvoeding en onderwijs raken, verdwijnen op die manier buiten beeld. Zo is er een steriele pedagogiek ontstaan die wellicht uitmunt in objectiviteit, maar die daarmee haar relevantie voor de alledaagse opvoedingswerkelijkheid dreigt te verliezen.

Onder invloed van dat streven naar objectiviteit is het begrip opvoeding zelf steeds smaller gemaakt. In vaktermen wordt er nu gesproken over ‘parenting behaviour’, ofwel de manier waarop ouders met hun eigen gedrag het gedrag van het kind aansturen. Daarbij gaat het vooral om de hoe-vraag: hoe zorg ik ervoor dat mijn kind zich gedraagt zoals ik graag wil dat het zich gedraagt? De vraag wát je met opvoeding wilt bereiken en waarom, en of bijvoorbeeld de middelen die je hiertoe inzet daarbij passen, wordt wetenschappelijk buiten haakjes geplaatst. Ook in het onderwijs heeft deze gedragsvernaauwing toegeslagen: problemen *met* leerlingen worden steeds meer beschouwd als gedragsproblemen *van* leerlingen. Die pak je dan bijvoorbeeld aan met een programma zoals Positive Behaviour Support. Zulke programma’s, en bijvoorbeeld ook het op ouders gerichte programma TripleP, heten ‘evidence-based’ ofwel ‘wetenschappelijk bewezen’, omdat in onderzoek de effectiviteit ervan lijkt te zijn aangetoond. Dat wil zeggen: de toepassing van het programma leidt in voldoende mate tot de gewenste gedragsdoelen. Maar of die programma’s ook daadwerkelijk leiden tot betere opvoeding en beter onderwijs weten we dan nog niet. Evenmin weten we dan of kinderen en jongeren zich thuis of in de klas beter gehoord en gezien voelen, of ze geholpen zijn bij de ontwikkeling van hun identiteit en hoe de aanpak hun verhouding tot de samenleving heeft beïnvloed. En om het nog ingewikkelder te maken: kijken door de bril van het gedrag geeft per definitie een vertekend beeld van de realiteit. Die bril situeert het probleem namelijk *in* het kind of in de opvoeder. Maar

hoe zit het met maatschappelijke problematiek die menselijk functioneren beïnvloedt? Problemen met kinderen kunnen ook ontstaan doordat ze opgroeien in onveilige wijken, door armoede, ongelijke kansen, uitsluiting of marginalisering. Of, als gevolg hiervan, door een gebrek aan hoop en perspectief op een bevredigend, zinvol leven. Misschien is het problematische gedrag van kinderen en jongeren soms wel een begrijpelijke of zelfs gezonde reactie op een samenleving die disfunctioneert. Als je dan je pijlen uitsluitend op het gedrag van het kind of van de opvoeder richt, dan mis je op zijn minst de helft van het verhaal en leg je de verantwoordelijkheid te eenzijdig en ten onrechte bij hen neer.

Eenzelfde redenering geldt natuurlijk ook voor het onverminderd populaire medicaliseren van gedrag. Kinderen en jongeren die zich volgens hun omgeving – of soms ook volgens henzelf – afwijkend gedragen, worden al snel van een diagnostisch label voorzien. Soms gebeurt dat op aandringen van ouders die op zoek zijn naar een verklaring voor onbegrepen eigenschappen of gedragingen van hun kind. Soms ook dringt de school aan op diagnostisch onderzoek omdat men geen raad weet met een leerling. De labels zijn vrijwel altijd afkomstig uit de DSM, het diagnostische en statistische handboek van psychiatrische aandoeningen. Die labeling klinkt wetenschappelijk en objectief. Een aanduiding zoals bijvoorbeeld ODD (Oppositional Defiant Disorder) geeft mensen de indruk dat probleemgedrag ermee wordt verklaard. Maar dat is bijna nooit het geval. De ziektebeelden van de DSM geven een beschrijving van gedrag, geen verklaring. Daarmee is het handboek dan ook geen wetenschappelijk, maar een sociaal instrument dat het oordeel van deskundigen weergeeft over de vraag wat normaal en abnormaal is. Op dat oordeel zelf valt nogal wat af te dingen. Medicalisering van problemen, zoals in de DSM gebeurt, komt voort uit de gedachte dat geestelijke problemen binnen in mensen zitten. Dat idee is enorm versterkt door de nadruk die tegenwoordig in onderzoek wordt gelegd op het verband tussen psychisch functioneren en neurobiologische processen. En natuurlijk worden er soms verbanden gevonden, maar tot dusverre zijn we er weinig mee opgeschoten. Immers elk mentaal proces – dus

zelfs probleemloos functioneren – gaat vergezeld van neurobiologische activiteit. Echte, dat wil zeggen aantoonbare neurobiologische oorzaken worden eigenlijk alleen bij een duidelijke beschadiging van de hersenen gevonden. Toch heeft deze medicaliserende benadering ook binnen de pedagogiek steeds meer terrein gewonnen. Zo worden binnen dit vakgebied de oorzaken van problemen in opvoeding en ontwikkeling steeds vaker eenzijdig bij kinderen (en/of ouders) gelegd, meestal ten onrechte.¹ DSM-labels beschrijven uitsluitend symptomen en zeggen niets over de context waarin problemen ontstaan. Om die reden geven ze weinig houvast als het gaat om de vraag wat kinderen en gezinnen daadwerkelijk nodig hebben.

Gaten in de pedagogiek

Een van de redenen waarom zowel de gedragsvernaauwing als de medicalisering zo wijd verbreid zijn geraakt, is dat ze twee ogenschijnlijk onverenigbare denkwijzen met elkaar lijken te kunnen verbinden. Aan de ene kant is de tolerantie voor kinderen en jongeren die afwijken van het gemiddelde in onze samenleving afgenomen. Met andere woorden: de grenzen van wat wij tegenwoordig ‘normaal’ vinden zijn steeds smaller geworden. Dat leidt als vanzelf tot een sterk groeiend aantal kinderen met wie iets aan de hand is. Aan de andere kant willen we een inclusieve samenleving zijn, waarin mensen het recht hebben op een eigen identiteit. Dus willen we zo min mogelijk waardeoordelen verbinden aan kinderen die anders zijn. De taal van de gedragsbenadering en de medicalisering van anders zijn verzoent deze twee strijdige bewegingen met elkaar. We kunnen normatief zijn zonder normatief te zijn: jouw gedrag is niet normaal, maar doordat we het als een stoornis beschouwen verbinden we daar geen waardenoordeel aan.

Terug naar de grote vragen aan het begin van dit hoofdstuk. De pedagogiek heeft zich de afgelopen decennia meer en meer gefocust op gedrag en stoornissen van individuele kinderen en jongeren. Ongetwijfeld voorziet deze focus in een grote behoefte. Ouders en onderwijzers krijgen gedragsinstrumenten in handen waarmee ze de lieve vrede in huis of in de klas kunnen bewaren; de labels zorgen

ervoor dat afwijkende kinderen niet langer veroordeeld worden maar lijden aan een ziektebeeld dat behandelbaar is.

Desondanks laat deze oriëntatie van de pedagogiek een aantal grote gaten vallen. Er wordt nauwelijks meer onderzoek gedaan naar de manier waarop opvoeding en ontwikkeling van kinderen beïnvloed worden door ontwikkelingen in de samenleving. Toch zijn er heel duidelijke verbanden te vinden, bijvoorbeeld tussen armoede aan de ene kant en onderwijskansen, sociaaleconomische gezondheidsverschillen en toekomstperspectief aan de andere. Of we kunnen denken aan het effect dat een meritocratische samenleving (de diplomademocratie) heeft op de verdeling van politieke zeggenschap en macht. Ik citeer bestuurskundige Mark Bovens, die zegt: 'Hoger opgeleiden trekken op vrijwel alle vlakken aan het langste eind. Ze verdienen het meest, leven het langst, wonen in de beste buurten met de beste scholen en ze voeren het hoogste woord in de politiek'.² Wat doet dit met het sociaal vertrouwen en het gevoel van sociale rechtvaardigheid van kinderen die aan de onderkant van de maatschappelijke ladder opgroeien? Wat doet dit met hun bereidheid om zich in te zetten voor het algemeen belang? Bestaat zo'n belang voor hen überhaupt wel? En wat doet een samenleving die prestaties en beloning helemaal als je eigen verdiensten beschouwd eigenlijk met het opvoedingsklimaat in gezinnen en scholen? Heeft de spectaculaire groei van het aantal kinderen met een dyslexieverklaring daar iets mee te maken, of de toename van faalangst? We kunnen deze angst natuurlijk als een persoonlijk probleem zien, met een bijbehorende training of therapie. Maar zonder het (feitelijk onjuiste) verhaal dat prestaties helemaal je eigen keuze of verdienste zijn, zou de druk op kinderen waarschijnlijk een stuk minder groot zijn. En daarmee zou een belangrijke oorzaak van faalangst verdwijnen.

Ook van groot pedagogisch belang is de vraag wie er eigenlijk verantwoordelijk zijn voor de opvoeding. Beperken we die verantwoordelijkheid tot ouders, of moeten ook scholen, instituties, de overheid en de civil society bijdragen aan de vorming van jonge mensen tot actieve, betrokken burgers van de samenleving? In hoeverre kunnen al deze partijen bijdragen aan een inclusieve opvoeding? Dat

wil zeggen: een opvoeding die tot doel heeft om kinderen empathie bij te brengen die verder strekt dan de eigen gemeenschap; dus ook voor buitenstaanders, voor anderen, voor mensen die anders zijn. En in het verlengde hiervan: welke rol moeten opvoeding en onderwijs spelen bij het voorkomen dan wel tegengaan van polarisatie, extremisme en geweld in de samenleving? En bij het bevorderen van democratische gezindheid en een democratisch gedragsrepertoire?

Samenlevingspedagogiek: ruimte voor eigen inbreng van kinderen en jongeren

Met deze vragen en voorbeelden zitten we midden in het vakgebied dat ik 'samenlevingspedagogiek' noem. Die bouwt voort op een lange traditie van sociale pedagogiek of, zoals we het aan de Universiteit Utrecht zijn gaan noemen: maatschappelijke opvoedingsvraagstukken. Wetenschapstheoretisch zou je kunnen zeggen dat er hoofdzakelijk drie smaken bestaan als het om het bestuderen van zulke vraagstukken gaat. *Ten eerste*: als pedagogiek primair bedoeld is voor de overdracht van waarden aan nieuwe generaties, dan noemen we dat 'normatieve pedagogiek'. Voorbeelden daarvan zijn de christelijke, joodse en islamitische pedagogiek, maar bijvoorbeeld ook de staatspedagogiek zoals die in communistische dictaturen werd ontwikkeld. *Ten tweede*: als je waarden en subjectiviteit juist buiten de deur wilt houden en objectieve feiten over opvoeder-kindinteractie het uitgangspunt vormen, dan heet dat empirisch-analytische pedagogiek. Het belangrijkste doel is zoeken naar wetmatigheden in de ontwikkeling of interactie, zodat bijvoorbeeld risicofactoren voor psychosociale problemen aan het licht komen, of de effecten van een interventie voorspeld kunnen worden.

Beide 'stromingen' schieten wat mij betreft ernstig tekort voor een goed begrip van de verwevenheid van opvoeding en samenleving. In beide gevallen zijn kinderen vooral object van ontwikkeling en verandering, en tellen ze als subject met een eigen stem en een eigen handelend vermogen niet mee. Daarom hebben we een *derde type* pedagogiek nodig die daar ruimte voor maakt. Zeker nu er zoveel kennis bestaat over het grote belang van de eigen inbreng van kinde-

ren en jongeren, zowel voor hun persoonlijke ontwikkeling als voor het draagvlak van de democratie, hebben we een pedagogiek nodig die deze ‘agency’³ van jeugdigen, ofwel hun sociale daadkracht wél serieus neemt. Dat is op zichzelf al een normatieve keuze. Want: er zijn natuurlijk ook een heleboel samenlevingen en culturen die, ondanks het vrijwel universeel onderschreven Internationale Verdrag voor de Rechten van het Kind, weinig op hebben met een eigen stem van de jeugd.

De samenlevingspedagogiek die ik hier bepleit, heeft zijn normatieve fundament in de democratische rechtsstaat en in de democratische samenleving. De Gaay Fortman spreekt in dit verband over ons ‘moreel erfgoed’, dat voor een belangrijk deel is verankerd in de Grondwet. Daarin is onder andere bepaald dat alle burgers van het land gelijke vrijheden, rechten en verantwoordelijkheden hebben. Vrijheid van meningsuiting, vrijheid van godsdienst en het discriminatieverbod zijn belangrijke bestanddelen van een publieke moraal die de geschiedenis van de Nederlandse samenleving heeft opgeleverd. Daarbij horen volgens De Gaay Fortman ‘tijdloze’ waarden die ook nu richtinggevend kunnen zijn voor de manier waarop burgers met elkaar omgaan: rechtvaardigheid, wijsheid, welwillendheid, gematigdheid en religievrede.⁴ In de democratie is het volk, in al zijn verscheidenheid en met al zijn vaak tegenstrijdige belangen, het hoogste gezag. Conflicten worden niet op straat, maar in het parlement of de rechtszaal uitgevochten. De ‘democratic way of life’ (een term van John Dewey) verwijst naar een vorm van samenleven waarin individuen en groepen elkaars wederzijdse belangen erkennen, hun ervaringen op elkaar afstemmen en participeren in gezamenlijke praktijken.⁵ Opvoeding en onderwijs zijn gericht op persoonlijke identiteitsontwikkeling, maar ook op de vorming van inclusief, actief en kritisch burgerschap. Al doende leren kinderen zo die democratie te helpen dragen en met eigen oordeelsvermogen bij te dragen aan de verbetering daarvan. Maar daar heb je wel bijbehorende ‘opvoedingscontexten’ voor nodig. Als je leerlingen bijvoorbeeld vertrouwd wilt maken met diversiteit, dan moet je ook zorgen dat ze de gelegenheid hebben om met elkaar in een ‘diverse’ educatieve sfeer samen

te werken. En dat betekent weer dat de steeds verdergaande segregatie in het onderwijs moet worden tegengegaan.⁶

Integratief onderzoek

Natuurlijk moet zo'n pedagogiek ook gevoed worden door wetenschappelijk onderzoek. Dat heeft dan onder andere tot doel om kennis te verzamelen over pedagogische praktijken die bijdragen aan actief burgerschap van kinderen en jongeren, en daarmee aan de bestaanskwaliteit in een democratische samenleving. Ook daarvoor geldt dat de eigen ervaringen en verhalen van kinderen, jongeren en opvoeders het uitgangspunt moeten vormen.

De wetenschappelijke pedagogiek is de laatste decennia vooral de pedagogiek van de experimenten en grote getallen geworden. Bij gerandomiseerde experimenten krijgt de helft van de proefpersonen een échte interventie (bijvoorbeeld een therapie of een training), de andere helft niet. Wie in welke groep terecht komt wordt door loting bepaald. Om de effecten van de interventie zo zuiver mogelijk te kunnen bepalen, moeten allerlei eigenschappen – zoals sociale of psychologische kenmerken – zo gelijk mogelijk over de twee groepen verdeeld zijn. Zo verkrijgt je dus min of meer objectieve gegevens over gemiddelde mensen in gemiddelde situaties. Wat de relevantie is van zulke kennis voor individuele mensen in verschillende contexten staat steeds meer ter discussie.

Iets vergelijkbaars geldt voor het grootschalige pedagogische vragenlijstonderzoek. Omdat verhalen en ervaringen van kinderen en ouders als te anekdotisch en subjectief werden beschouwd, ging men steeds meer gebruikmaken van schriftelijke vragenlijsten om bepaalde variabelen te meten. Het voordeel daarvan is dat dit gegevens kan opleveren die voor een grotere groep gelden. Het nadeel is echter dat surveys een beperkte en gefragmenteerde kennis van de werkelijkheid opleveren. Met vragenlijstonderzoek probeer je er bijvoorbeeld achter te komen of ouders tevreden zijn over de jeugdzorg of, met behulp van herhaalde afnames, hoe identiteitsontwikkeling van jongeren verloopt. Maar ook hier is het probleem, net als bij de experimentele methode, dat dit vooral kennis over gemiddelden oplevert.