



Ministerie van Onderwijs, Cultuur en  
Wetenschap



*Essaybundel*

# CU@SCHOOL

## Jeugdcultuur en onderwijs



CU@SCHOOL  
Jeugdcultuur  
en onderwijs

**Colofon**

Dit is een publicatie van de directie Kennis van  
het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en  
Wetenschap.

**Publicatienummer:****Samenstelling/redactie**

Tim Schokker  
Jasmijn van Katwijk  
Tjarda Arendz

**Vormgeving:**

[www.balyon.com](http://www.balyon.com)

**Druk:**

vijfkeerblauw

**Uitgave:**

December, 2011-10-31

**ISBN:****Prijs:**

€ 25,00

# Inhoudsopgave

	<b>Voorwoord</b>	<b>5</b>
	<i>Hans van der Vlist</i>	
<b>01</b>	<b>De docent als gids en de zelfwereld van jongeren</b>	<b>11</b>
	<i>Thomas Ziehe</i>	
<b>02</b>	<b>Nieuw elan of teloorgang?</b>	<b>17</b>
	<i>Arjan Dieleman</i>	
<b>03</b>	<b>Een zesjescultuur? Leve de zeven!</b>	<b>29</b>
	<i>Michiel Westenberg</i>	
<b>04</b>	<b>Leerlingen in het voortgezet onderwijs en de maatschappelijke ladder</b>	<b>41</b>
	<i>Lenie van den Bulk</i>	
<b>05</b>	<b>Jongeren, religie en onderwijs</b>	<b>53</b>
	<i>Gerdien Bertram-Troost</i>	
<b>06</b>	<b>Jongeren, interactieve media en leren: een empirische beschrijving van diversiteit</b>	<b>65</b>
	<i>Antoine van den Beemt</i>	
<b>07</b>	<b>Socialiseren en presteren in het voortgezet onderwijs – over de motivatie van leerlingen voor school en de rol van ouders, peers en onderwijs</b>	<b>79</b>
	<i>Trees Pels en Harrie Jonkman</i>	
<b>08</b>	<b>Hoe de straat de school binnendringt</b>	<b>99</b>
	<i>Iliass El Hadioui</i>	



# Voorwoord

Hans van der Vlist  
Secretaris-generaal van het ministerie van OCW

Dit is de tweede bundel met wetenschappelijke essays die het ministerie van OCW voor de jaarlijkse Kennismarkt heeft samengesteld. Ditmaal is het thema jeugdcultuur en onderwijs. Jongeren maken deel uit van een eigen cultuur, waarbij ook een eigen taal hoort. School is voor hen vooral aantrekkelijk als ontmoetingsplek met andere jongeren. Vandaar de titel: *CU@School*, “tot ziens op school”.

Het ministerie van OCW streeft naar een ambitieuze onderwijscultuur. Daar passen goed gemotiveerde leerlingen bij. Hoewel er veel geschreven is over motivatie in het onderwijs, is de relatie tussen jeugdcultuur en onderwijs relatief onbelicht gebleven. Vandaar dat dit thema ook opgenomen is in de vorig jaar verschenen Kennisagenda OCW. De verkenning naar dit thema zetten we voort in deze bundel. ‘Wat drijft de leerling in het onderwijs?’ was de vraag waarmee een aantal auteurs met brede expertise op dit terrein aan de slag ging. Het levert een rijk beeld op van de manier waarop jongeren in het onderwijs staan, met een opvallende eenstemmigheid. Een paar waarnemingen om die eenstemmigheid te illustreren:

De auteurs verwerpen het beeld van de huidige jongeren als een nieuwe “grenzeloze generatie”. In bijna elke periode van onze geschiedenis wordt getreurd om de morele losbandigheid van de jeugd. Er zijn altijd nieuwe verleidingen die de jongeren maar al te gretig omarmen. Socrates werd erom veroordeeld. Dat wil echter niet zeggen dat de huidige periode geen eigentijdse vragen en uitdagingen oproept. Dus terug naar de centrale vraag: wat beweegt jongeren?

Het onderwijsstelsel is niet irrelevant voor de motivatie van jongeren. Nederland kent in internationaal vergelijkend perspectief een sterk gedifferentieerd onderwijsstelsel. Lenie van den Bulk kijkt in haar essay in het bijzonder naar vmbo-leerlingen en de gevolgen van hun positie in het onderwijsgebouw. Vmbo-leerlingen blijken zich zeer bewust van hun lagere status. Zij hebben meer moeite een toekomstbeeld te vormen dan havo- en vwo-leerlingen. Er is bij vmbo-leerlingen wel degelijk de ambitie om een hogere status te krijgen en ergens in uit te blinken. Zij zien hun toekomst in het onderwijs en daarna echter minder duidelijk uitgestippeld en verwachten meer van routes die niet direct van onderwijs afhankelijk zijn, zoals het beginnen van een eigen bedrijf of het uitbuiten van bijzondere (zang-) talenten.

Michiel Westenberg neemt het principe ‘iedereen wil en kan ergens in uitblinken’ als uitgangspunt van zijn essay. Volgens hem komt de zesjescultuur in het onderwijs niet voort uit zwak gemotiveerde jongeren, maar zit de zesjescultuur structureel ingebakken in de manier waarop het onderwijs prestaties van leerlingen waardeert. Een ‘zes’ is voldoende, hogere cijfers



doen er niet echt toe. Hij geeft deze basisregel een bijzondere twist: 'ja, een zes is voldoende, maar een zeven gemiddeld over alle vakken is vereist.' Dit betekent dat elke zes gecompenseerd moet worden met een acht. Het zal duidelijk zijn dat deze ingreep verstrekkende gevolgen heeft. Het is een bijzondere uitdaging om dit in het onderwijs uit te proberen en praktisch te kijken welke rekenregel werkt (je zou ook ten minste één acht kunnen eisen in een mildere variant). Westenberg laat zien hoe het excellentiedenken door zijn voorstel kan kantelen. Excellentie is niet voorbehouden aan een beperkte groep hoogbegaafden, maar wordt van elke leerling op zijn niveau geëist. Wie het onderzoek naar verwachtingen in het onderwijs kent, weet hoe krachtig dit middel is om prestaties te vergroten. Met Lenie van den Bulk en Michiel Westenberg kunnen we concluderen: structuur doet er toe. Motivatie van leerlingen is geen privéaangelegenheid, maar is verbonden aan hoe wij het stelsel ingericht hebben, welke verwachtingen we uitzenden en hoe we prestaties belonen.

Terug naar de persoonlijke bron van motivatie. Opnieuw de vraag: wat beweegt jongeren? Een aantal auteurs, Arjan Dieleman, Trees Pels en Harry Jonkman, wijst op de periode van adolescentie als een bijzondere levensfase waarin de zoektocht naar identiteit een belangrijke plaats heeft. Het is de periode van risico's nemen, losmaken en experimenteren. Pels en Jonkman wijzen op het grote belang van leeftijdsgenoten in de zoektocht naar identiteit. Veel jongeren gaan niet primair naar school om te leren, maar om te socialiseren, dat wil zeggen: om leeftijdsgenoten te ontmoeten. De school als (digitale) ontmoetingsplek. Onderwijs moet volgens Trees Pels en Harry Jonkman hoge verwachtingen hebben en de lat hoog leggen. Maar daarmee zijn we er nog niet. Jongeren moeten ook inzien waarom zij leren en wat zij daarmee willen bereiken. Dan gaat het weer om de vraag naar identiteit en toekomstbeelden. Volgens Gerdien Bertram-Troost hoort ook het zoeken naar een vaste levensbeschouwing bij het vormen van een identiteit. Het onderwijs speelt ook daar een rol, niet in het overbrengen van een levensbeschouwing, meer eerder om in het in aanraking brengen van leerlingen met levensbeschouwelijke diversiteit en hen hierover te laten reflecteren.

Ook Ziehe wijst op de diepgaande culturele veranderingen die de afgelopen decennia hebben plaatsgevonden in de identiteitsvormende fase. Relaties waarin jongeren zich begeven zijn vergaand gedetraditionaliseerd. Er zijn minder vaste patronen en kaders, de afstand tussen jongeren, ouders en volwassenen is kleiner geworden. Identiteit is een proces van *bricolage* van elementen van de populaire cultuur. Jongeren creëren volgens Ziehe met elementen van de populaire cultuur een persoonlijke 'zelfwereld', die niet meer gebaseerd is op vaste waarden, maar op voor- en afkeuren en smaak. De wereld wordt waargenomen via het filter van de zelfwereld, waarbij voortdu-

rend de vraag gesteld wordt: past dit bij mijn voorkeuren, mijn smaak, mijn stijl? De wereld van de kennis die de school heeft te bieden heeft hier geen vanzelfsprekende rol. Elementen uit de hoge cultuur spelen slechts een toevallige rol in identiteitsvorming. Een zekere mate van onoverzichtelijkheid en verwarring kan deze vergaande culturele relativering niet ontzegd worden. Iliass El Hadioui raakt aan dezelfde thematiek met zijn onderzoek naar de straatcultuur. In de grootstedelijke context van de ROC's lopen veel jongeren aan tegen de mismatch tussen de straat- en de schoolcultuur. Jongeren raken hierdoor de aansluiting met het onderwijs kwijt. Ziehe en El Hadioui zijn eensluidend in hun diagnose: de school moet zich niet aanpassen aan de jeugdcultuur, maar zelfbewust vertrekken van de eigen waarde die zij vertegenwoordigt. De school heeft de unieke taak leerlingen te vormen door kennisoverdracht. El Hadioui geeft als voorbeeld van aanpassing aan de straatcultuur het fenomeen dat scholen (gangsta-)rappers uitnodigen om het schooljaar te openen. Onderwijs moet hip zijn en aansluiten bij de leefwereld van jongeren, zo is de gedachtegang. Maar dit schept volgens El Hadioui alleen verwarring: de mogelijkheid die jongeren hadden om onderscheid te maken tussen het leven op straat en in school wordt onderuitgehaald. De school relativeert dan zijn eigen bron van inspiratie, vertelt geen eigen verhaal. Een cruciale rol is weggelegd voor de leraar. De leraar, zegt Thomas Ziehe, is als een reisgids. Hij weet dat de toeristen niets afweten van de piramiden, hij weet dat ze in een vreemd land zijn en dus een beetje onwennig, maar hij is beleefd en geduldig, laat ze met andere ogen naar de wereld kijken en geeft betekenis aan de vreemde inscripties. Spelgevoel noemt El Hadioui dat: spelgevoel heeft te maken met een duidelijke overtuiging van wat je wilt overbrengen als leraar, wat je leerdoelen zijn en tegelijk gevoel hebben voor de beweegredenen en straatcodes van jongeren.

Een belangrijke complicatie in het door El Hadioui en Ziehe gevraagde zelfbewustzijn van het onderwijs is dat onderwijs het monopolie op kennis heeft verloren. Verschillende auteurs, zoals Arjan Dieleman, wijzen op de impact van digitalisering. Waarom zou je op school nog een taal leren, als dat zoveel leuker buiten school met ICT kan? Hoe kan een leraar zijn gezag en autonomie behouden als Wikipedia een muisklik weg is? Ook Antoine van den Beemt wijst op het belang van buitenschools leren en de grote rol die het gebruik van interactieve media in het leven van jongeren speelt. Het onderwijs zal een manier moeten vinden om ICT vruchtbaar in te zetten. En waarschijnlijk kan dat niet op één manier. Duidelijk is wel: kennisoverdracht moet centraal blijven staan.

Het verzoek een bijdrage te leveren aan deze bundel werd door alle auteurs direct positief opgepakt. Thomas Ziehe en Iliass El Hadioui stemden in met een digitaal interview. Daarvoor dank. Het is voor het ministerie van OCW

stimulerend om met deze auteurs in gesprek te zijn en op deze wijze het onderwijsdebat te kunnen voeden. Ik hoop dat u de lezing van de bijdragen in deze bundel net zo stimulerend zult vinden.



01

# De docent als gids en de zelfwereld van jongeren

Interview met Thomas Ziehe  
Hoogleraar Pedagogiek  
Universiteit van Hannover

**Thomas Ziehe, hoogleraar aan de Universiteit van Hannover, is in Duitsland en Scandinavië een bekend deskundige op het terrein van jeugdcultuur en onderwijs. We legden hem via email een aantal vragen voor.**

*Hoe zou u de huidige tijd waarin jongeren opgroeien willen typeren?*

De huidige tijd wordt gekenmerkt door diepe culturele veranderingen. De vanzelfsprekende normatieve achtergrond die ons alledaagse leven leidt is veranderd. Regels en normen zijn minder vanzelfsprekend geworden. De culturele achtergrond waarbinnen de huidige generatie opgroeit, is niet meer norm-gereguleerd. Voorgaande generaties groeiden op met normen en regels waar iedereen zich aan diende te houden. Er waren veel impliciete en expliciete voorschriften: hoe je je moest kleden, met wie je vrienden kon zijn, hoe laat je thuis moest zijn... En er waren ook veel conflicten tussen kinderen en hun ouders over deze regels.

Dat is het verleden. Vandaag de dag is de culturele context er één van voor- en afkeuren, niet meer van normen. Je eigen voorkeuren en afkeuren zijn belangrijk. De mogelijkheid om iets niet aantrekkelijk te vinden is veel centraler komen te staan. Door deze culturele veranderingen zijn de normen en waarden die in 200 jaar moderniteit zijn opgebouwd, naar de achtergrond verdrongen. Vandaag de dag gaat het om individuele keuzes en om individuele verantwoordelijkheid. Zelfs kleine kinderen krijgen nu veel meer vrijheid dan in vroeger tijden. Een vriendin van mij had laatst ruzie met haar zevenjarige dochtertje. In het midden van de woordenwisseling riep het meisje opeens uit: “Mag ik niet mijn eigen leven leiden!?”

*Wat zijn de gevolgen van de toegenomen vrijheid voor het individu?*

Jonge mensen krijgen veel meer vrijheid, maar hun leven wordt ook ingewikkelder. Als je in vroeger tijden in de adolescentiefase kwam, begon meteen het echte leven. Nog geen vijftig jaar geleden gingen de meeste mensen als ze veertien of vijftien werden werken en kregen dan hun opleiding op het werk. Met het bereiken van de adolescentie nam ook de sociale controle toe. Dit is veranderd. Nu neemt met de adolescentie ook de vrijheid en speelruimte van het individu toe. De jongere moet zijn persoonlijkheid ontwikkelen en krijgt voor die ontplooiing ook de ruimte. De adolescentie houdt een dubbele destructivering in: zowel de herordering van de subjectiviteit als de sociale omgeving geeft minder houvast. De adolescentie is een periode van interne groei en onzekerheid, terwijl ook extern de onzekerheid toeneemt.

*Hoe kan de adolescent deze onzekerheid hanteerbaar maken?*

Adolescenten reageren op deze onzekerheid door een eigen persoonlijke *zelfwereld* op te bouwen. Je kunt zelf bepalen wat je belangrijk vindt, wat je interessant en prettig vindt. Je staat in een continu reflexieve verhouding

met je eigen zelfwereld. In vroeger tijden kregen jongeren een cultureel programma aangereikt dat bepaalde hoe je je moest gedragen en wat waardevol was. Zelfwerelden waren er wel, maar het waren kleine niches, eilandjes, in een wereld waar volwassenen precies vertelden wat je moest doen. Vandaag de dag zijn de zelfwerelden niet langer eilanden, maar grote continenten. De oriëntatie van individuen is primair gericht op de eigen zelfwereld. Jonge mensen vinden hun zelfwereld niet uit, ze stellen die samen uit elementen van de populaire cultuur, maar het blijft hun eigen constructie. Als je vertrekt vanuit je zelfwereld, dan bepaal je zelf wat waardevol is, wat aantrekkelijk en 'cool'. Kennis is een veld dat ook bepaald wordt door je eigen interesse. In vroeger tijden was de algemene normatieve verwachting dat je geïnteresseerd was in hoge cultuur, maar nu kan een individu zelf beslissen of hij of zij geïnteresseerd is in literatuur, poëzie of film...

*Wat betekent dit voor het concept van een hoge cultuur?*

Vroeger was de hoge cultuur een soort symbolisch dak boven de samenleving waar iedereen zich tot verhiel. Ik bedoel niet dat iedereen toegang had tot hoge cultuur, maar hoge cultuur stond voor een waarde die door iedereen gedragen werd. In Duitsland bevatte een toespraak vaak een citaat van Goethe, niet omdat de meeste mensen Goethe lazen, maar omdat hij als symbool niet gemist kon worden. Nu is er een veel breder begrip van cultuur en is het een individuele optie om iets met hoge cultuur te doen. De kennis van hoge cultuur is enorm achteruitgaan. We delen die kennis niet meer. En hoewel veel jongeren veel meer tijd doorbrengen in het onderwijs dan vroeger is de kennis over een gedeelde cultuur enorm achteruitgegaan. Er is een grote afstand gegroeid. Iedereen heeft een filter, en alles gaat door dat filter, vind ik dit leuk, is het acceptabel... etc. En wanneer je een filter hebt, komt er veel niet doorheen.

Stel dat in vroeger tijden ouders aan een kind voorstelden om op pianoles te gaan. Dan was er geen ruimte voor het kind om te weigeren. Het is weliswaar slecht om gedwongen te worden piano te spelen, maar nu kan het kind na drie lessen zeggen: "Nee, het is toch niet mijn ding." Negatieve keuzes zijn veel makkelijker geworden. Er wordt op geanticiepeerd. Het individu heeft veel vrijheid gekregen en dat is zonder meer een plus. Maar het risico is dat jongeren een zelfwereld bouwen en daar niet meer uit komen. Ze nemen hun zelfwereld overal mee naar toe en zijn niet meer in staat die tussen haakjes te zetten. In Duitsland zijn er veel kinderen die naar school gaan en er innerlijk van overtuigd zijn dat het een zinloze exercitie is, omdat onderwijs niet past bij hun zelfwereld.

*Hoe moeten jonge mensen dan omgaan met hun zelfwereld?*

Jonge mensen moet geleerd worden om afstand te nemen van hun zelfwereld en geleerd worden persoonlijke betrokkenheid te krijgen bij een

onderwerp. Op die manier kunnen ze idealen ontwikkelen, idealen over hun eigen toekomst. De manier om dit te bereiken is jongeren los te weken van hun zelfwereld en hen aan te moedigen hun talenten en mogelijkheden uit te proberen. Ik denk dat in dit verband een zeker narcisme onvermijdelijk is. Ik noem dit 'de verbeelde toekomst II'. Ik bedoel dat om een langetermijn-toekomstbeeld te realiseren – piano leren spelen – er verbeeldingskracht nodig is, die laat zien hoe goed het zal voelen om de piano te kunnen spelen (toekomst II). Deze geanticiperde trots is noodzakelijk om weerstand en doorzettingsvermogen te bieden tegen alle frustraties die het leren spelen van piano ongetwijfeld met zich meebrengt.

*Het zijn lastige tijden voor leraren om leerlingen te motiveren. Hoe moet een goede leraar handelen, gegeven de door u geschetste culturele context?*

Het beroep van leraar is in de huidige culturele context ongetwijfeld een zware opgave geworden. Er is geen vanzelfsprekend culturele achtergrond meer waar een beroep op kan worden gedaan. De positie van leraar is lastig, maar zeker niet onmogelijk. In vroeger tijden trof de leraar een symbolisch veld aan waar de meeste zaken voor zich spraken, hij hoefde zich niet telkens te verantwoorden. Daarmee suggereer ik niet dat er geen conflicten waren, er was strijd, maar het vertrekpunt waarover gestreden werd was duidelijk. Dit is veranderd. Wat belangrijk is voor een goede leraar en een goede school, is dat een goede leraar en een goede school een verschil maken tussen de zelfwerelden van jongeren en de kennis en ervaring die men wil overdragen. Daarmee bedoel ik niet dat de zelfwereld van de leerlingen gedevalueerd moet worden. Ik zeg niet: laat die zelfwereld maar thuis, dan gaat het goed. Maar de school moet kennis en ervaringen bieden die nieuw zijn en verschillen van de zelfwereld van leerlingen. De school moet daar ook niet voor weglopen. Het is belangrijk en waardevol dat een leraar zijn leerlingen kan aanmoedigen kennis te maken met het onbekende. Dit is een andere rol dan een goede vriend zijn of goed kunnen uitleggen.

*Welke eisen stelt dit aan een leraar?*

Een ontmoeting met het onbekende stelt waarschijnlijk drie voorwaarden aan een leraar. Ten eerste, de leraar moet het geduld hebben van een reisgids. Een gids is beleefd. De gids die de toeristen rondleidt in de onbekende wereld van de piramiden weet dat de toeristen niets afweten van piramiden. De gids neemt dat als uitgangspunt en hij is bereid om de toeristen te vertellen over de fascinerende wereld van de piramiden. Met dit voorbeeld geef ik aan dat er een nieuw soort gif geslopen is in de pedagogische relatie, één waar de volwassene zich er telkens over verbaast hoe weinig jongeren weten. We moeten uitgaan van een gebrek aan kennis bij jongeren – dat is geen luiheid, dat is ook geen gebrek aan interesse, het heeft gewoon te maken met een culturele conditie.



Ten tweede moet de leraar een specifiek decor creëren. Een decor is een raamwerk, een atmosfeer, dat een situatie produceert. Onderwijs is een kunstmatige situatie, anders dan het dagelijks leven. Dus ik ben tegen een pedagogische benadering die probeert aansluiting te zoeken bij de leefwereld van leerlingen. Dat helpt niet. Het fixeert leerlingen op hun zelfwereld en het scheidt verwarring. Een decor daarentegen heeft rituelen die het afschermt van het dagelijkse leven. En dit verschil met het dagelijks leven is belangrijk. Het decor van het onderwijs impliceert andere regels, andere doelen, andere stijlen en een leraar moet sterk genoeg zijn om een decor te handhaven. Dat gaat niet met bevelen; het is geen autoritaire verhouding. Maar het is een kunstmatige situatie waar er regels gelden.

Ten derde moet de leraar een beslissende en zelfbewuste stijl hebben. Hij moet zijn leerlingen tot leren aanzetten. Als de leerlingen vragen blijven stellen als “Waarom moeten we dit doen?”, dan is het soms belangrijk te zeggen: “Ik ga dat nu niet uitleggen, doe het nu maar.” Het is verschrikkelijk als een leraar wacht tot de laatste van de 28 leerlingen overtuigd is en zegt “ja, ik ben gemotiveerd.” Ik heb klassen gezien waar de leerlingen na 10 minuten tegen de leraar zeiden: “Was dit de motivatiefase? Ik ben nog steeds niet gemotiveerd!”

Het is belangrijk dat het praten over motivatie en inzet op een gegeven moment ophoudt. Ik wil je niet motiveren, ik wil geen redenen blijven geven waarom dit belangrijk is, ik verwacht alleen dat je mij vertrouwt en mijn instructie volgt. Dit vereist van de leraar een innerlijke overtuiging en standvastigheid. De zuivere rol van leraar levert dat niet op. Het is iets wat je je eigen moet maken. Ik hecht veel waarde aan dit kenmerk van de beslistheid van de leraar. Wees niet te onzeker en te onduidelijk, jonge mensen zijn in de huidige culturele situatie erg ongestructureerd. Zij willen meer dan vroeger duidelijkheid, situaties die overzien kunnen worden. Dus deze drie kwaliteiten – de gids, het decor en de beslistheid — zijn erg belangrijke eigenschappen van een goede leraar.



02

# Nieuw elan of teloorgang?

Jongeren als levend scharnier van  
veranderingen

Arjan Dieleman  
Lector Pedagogische Kwaliteit van de Leraar  
Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN)

Projectcoördinator  
Ruud de Moor Centrum

## 2.1 Inleiding

Wie de jeugd heeft, heeft de toekomst, luidt een bekend gezegde. Daarmee wordt kernachtig onder woorden gebracht dat de invloeden die kinderen en jongeren ondergaan, gevolgen hebben voor de houdingen en gedragingen die ze later als volwassenen aan de dag leggen. De toekomst van een samenleving is afhankelijk van de kijk op de wereld die toekomstige generaties ontwikkelen, de bindingen die ze willen aangaan en de verantwoordelijkheden die zij willen dragen.

De laatste decennia is de Nederlandse samenleving ingrijpend veranderd. Dat geldt zowel voor het gezinsleven en het onderwijs als voor de consumptiemogelijkheden, de dagelijks omringende technologie en de manier van omgaan met elkaar. Kinderen en jongeren nemen in die veranderingen een prominente plaats in, al was het maar omdat veel ouders hen tegenwoordig veel bewuster wensen, plannen en begeleiden dan vroeger.

De opvoedingsmogelijkheden zijn aanzienlijk verruimd: de gezinnen zijn kleiner, de welvaart is toegenomen en veel meer ouders zijn hoger opgeleid dan vroeger. Daardoor zijn deze in staat beter kennis te nemen van allerlei psychologische en pedagogische inzichten en die te benutten voor de opvoeding en begeleiding van hun kinderen. Dat neemt niet weg dat er ook nog groepen ouders zijn die hun kinderen op weg naar volwassenheid nauwelijks kunnen bijstaan.

Bovendien zijn veel zekerheden en vanzelfsprekendheden verdwenen. De maatschappij is een open samenleving geworden waarin jongeren vele keuzes hebben als het gaat om opleiding, werk, relaties en identiteit. In de schoolperiode staat de keuzevrijheid vooral in het teken van voorkeuren voor muziek, kleding, stijl en leeftijdgenoten. De adolescentie is tevens de leeftijd fase waarin de behoeften aan ergens goed in willen zijn, aan autonomie maar ook aan verbinding zich verhevigd doen voelen. Ze worden intens beleefd en zijn tegelijkertijd met veel onzekerheid omgeven. Jongeren zijn op zoek naar eigenheid maar willen tegelijkertijd ergens bijhoren. Die twee behoeften kunnen gemakkelijk op gespannen voet met elkaar raken. Identiteitsontwikkeling vergt tegenwoordig denkarbeid en begeleiding. Voordurend moeten kansen, alternatieven en mogelijkheden tegen elkaar worden afgewogen in een tijd waarin veel minder vastligt.

Dat alles leidt ertoe dat er veel meer aandacht is voor en geïnvesteerd wordt in kinderen en jongeren dan vroeger. De meeste ouders willen het beste voor hun kind en zijn bereid daarvoor offers te brengen. Ze zijn minder genegen om het opgroeien en opvoeden aan het toeval of de loop der gebeurtenissen over te laten. De bemoeienis is daardoor meestal ook groter en vaak volgen ouders hun kind nauwlettend op zijn of haar tocht door het onderwijs.

In dit artikel komen twee ontwikkelingen aan de orde die niet alleen veranderingen zijn in het jeugdbestaan maar ook gevolgen hebben voor de manier waarop naar kinderen en jeugdigen wordt gekeken. Het gaat om de

invloed van ICT en de mentaliteitsveranderingen bij jongeren. Daarna wordt ingegaan op hoe inzichten in psychologie en pedagogiek verschuiven. Er komen steeds meer invalshoeken en begrippen om met name de diversiteit onder jongeren of leerlingen in kaart te brengen en te analyseren. Het artikel eindigt met het belang dat de ontwikkelingen hebben voor het onderwijs.

## 2.2 Homo zappiens en homo legens

Elke nieuwe generatie verbindt zich met een ontwikkeling die op dat moment in de samenleving nieuw en spraakmakend is. Daarbij gaat het om dat wat zich aandient als de voorbode van een nieuw tijdperk. Jongeren pakken de nieuwe tijdgeest gemakkelijk op, ouderen hebben aanvankelijk moeite om te volgen. In de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw waren het de popmuziek, emancipatie en meer vrijheid voor persoonlijke eigenheid, stijl en welzijn die leidden tot botsingen tussen de generaties. Deze hebben hun stempel gedrukt op de generatie die nu als babyboomers wordt aangeduid. Maar popmuziek heeft allang zijn aureool van jongerenmuziek verloren. Vader en zoon gaan gezellig samen naar hetzelfde popconcert. Emancipatie is grotendeels voltooid en is alleen nog maar van toepassing op specifieke groepen in de samenleving (bijvoorbeeld allochtonen). Ruimte voor persoonlijke eigenheid, stijl en welzijn is uitgegroeid tot het heersende waarden- en normenpatroon.

In het begin van de 21<sup>e</sup> eeuw zijn het andere elementen die het generatieonderscheid uitmaken. Zonder enige twijfel is het belangrijkste de nieuwe ICT-technologie die de grens markeert tussen oude en nieuwe generaties. Jongeren die nu voortgezet onderwijs volgen, zijn de eerste generatie die van jongs af aan met ICT als een dagelijkse vanzelfsprekendheid opgroeien. Zij hebben de laatste tien jaar meegemaakt hoe allerlei verschillende ICT-functies steeds meer in steeds kleinere apparaten zijn gestopt. De laatste loot aan de ICT-boom zijn de smartphones en de Ipads. Daarmee kun je niet alleen bellen, maar ook sms'en, gamen, surfen over internet, navigeren, fotograferen en filmen. De miniaturisering heeft ervoor gezorgd dat al deze functies tot een persoonlijke uitrusting zijn geworden en gemakkelijk kunnen worden meegedragen. Ze zijn mobiel geworden.

De nieuwe communicatiemogelijkheden hebben jongeren vooral ingelijfd in hun onderlinge verkeer met leeftijd- en lotgenoten. Jongeren zijn in principe op ieder moment van de dag bereikbaar en hebben altijd en overal toegang tot internet. Daarmee heeft de ICT-revolutie in hun leefwereld zich in de eerste plaats ontpopt als een communicatierevolutie. Maar door de nieuwe ICT zijn ze ook in staat hun persoonlijke levenssfeer in de openbare ruimte, zoals de school, voort te zetten. Ze kunnen onderweg naar hun eigen muziek luisteren, foto's bekijken, bellen en sms'en met vrienden of toegang hebben tot Hyves of Facebook.

Deze veranderingen zijn aan de sociale wetenschappen niet voorbij gegaan. Maar dit heeft voorlopig meer geleid tot discussie en debat dan tot uitgebreid en gedegen empirisch onderzoek (Bennett, Maton, & Kervin 2008). Er zijn pleitbezorgers en sceptici. Sommige zijn euforisch en menen dat een generatie is opgestaan die geheel nieuwe capaciteiten en mentaliteiten aan de dag zal leggen (Boschma & Groen 2006; Van Veen 2009; Tapscott 2009). Er groeit volgens hen een nieuw elan dat de wereld ingrijpend en blijvend zal veranderen.

Anderen zijn minder enthousiast en vragen zich af of wel louter positieve veranderingen gaande zijn. De ICT-wereld is een overheersend visuele en virtuele wereld en lokt met zijn bombardement aan beelden rusteloosheid en vluchtigheid uit. Beide groepen vinden in de neurowetenschappen mede- en tegenstanders. Maar de beweringen die beide groepen doen, kunnen nog weinig worden onderbouwd met resultaten van onderzoek. Het zijn eerder gissingen en vermoedens dan door onderzoek gestaafde uitspraken.

Een belangrijke discussie spitst zich toe op de vraag of jongeren informatie anders tot zich nemen en verwerken en daardoor anders willen leren dan vroeger het geval was. In het onderwijs is men er altijd van uitgegaan dat om te leren aandacht en concentratie op het onderwerp nodig zijn. Afleidingen moeten zo veel mogelijk worden geweerd. De klassieke opstelling van een klas in rijen achter elkaar met het gezicht naar het bord is een poging om afleidingen bij voorbaat zoveel mogelijk te beperken. Want verstrooiing van aandacht gaat ten koste van het leren en vermindert het rendement, zo is de veronderstelling.

Volgens sommigen zet de ICT deze noodzaak op zijn kop. Jongeren van vandaag zouden kunnen 'multitasken', dat wil zeggen dat verschillende stromen van informatie langs verschillende kanalen kunnen binnenkomen en tegelijk worden verwerkt. Dagelijks doen jongeren dit, ze maken huiswerk, kijken televisie en chatten op internet en dat allemaal tegelijkertijd zonder noemenswaardige problemen, zo luidt de bewering. Dat is de manier waarop jongeren met informatieverwerking zouden willen omgaan. Het huidige onderwijs sluit daarbij niet aan. Bovendien doet het voorname-lijk een beroep op één vermogen, namelijk een verbaal-linguïstische. Onderwijs raakt het onderwijs als informatievoorziening zijn monopoliepositie kwijt. Veel dingen die je in het onderwijs leert, kun je leuker en uitdagender ook buiten school leren zonder dat eenzijdige beroep op linguïstische capaciteiten. Er groeit een mismatch tussen wat jongeren willen en waaraan ze gewend raken buiten schooltijd en wat het onderwijs van hen verlangt. Deze kloof zou daarom één van de grootste oorzaken van de toenemende motivatieproblemen in het onderwijs zijn. Het onderwijs raakt vervreemd van wat in de buitenwereld gaande is, zo stellen de pleitbezorgers van een onderwijsomwenteling door ICT.

Maar er zijn ook stevige tegengeluiden te horen als het gaat om ICT als weldoener van nieuwe generaties. De Engelse breinonderzoekster Susan Greenfield (2003, 2008) bijvoorbeeld waarschuwt al jaren tegen de mogelijk kwalijke invloeden van de virtuele wereld waarin jongeren steeds meer tijd doorbrengen. Zij suggereert dat er een verband is tussen de schermcultuur waaraan kinderen en jongeren blootstaan en de aandacht- en concentratieproblemen waar zoveel van hen tegenwoordig last van hebben. De virtuele wereld schept een hier en nu, de thrill van het moment zoals in een videogame: je redt bijvoorbeeld een prinses maar komt niets te weten over haar gedachten en gevoelens. In een goed boek wel, en daar krijg je oog voor de verschillende gevoels- en gedachtewerelden van de karakters in het verhaal. Bovendien word je genoodzaakt verbanden te leggen tussen de woorden op papier en de wereld buiten het boek door middel van begrippen, metaforen, verhaalstructuur en verbeelding.

Het is duidelijk dat Greenfield de wereld van het boek verkiest boven het visuele bombardement van tv en internet. Zij bespeurt teloorgang. In haar ogen zijn veel vanzelfsprekendheden van vorige generaties die nauw verbonden zijn met informatieverwerking door middel van lezen aan het verdwijnen, zoals abstractie, conceptvorming, logische vertelstructuur en concentratie.

Een ander belangrijk verschil is volgens Greenfield dat in de virtuele wereld altijd alles omkeerbaar is. Je kunt een videogame spelen en opnieuw spelen. Er zijn geen blijvende consequenties. Maar in de echte wereld kunnen daden gevolgen hebben die je niet meer ongedaan kunt maken.

### 2.3 Mentaliteitsveranderingen

ICT is niet het enige wat jongeren van tegenwoordig onderscheidt van vorige generaties. Een andere belangrijke discussie speelt zich af rond de vraag welke mentaliteitsveranderingen onder jongeren plaatsvinden. Als voornaamste oorzaken worden de consumptiewelvaart en de individualisering aangevoerd. Vergeleken met eerdere generaties zou het jongeren aan niets meer ontbreken behalve aan voldoende waarde- en normbesef. De analyse luidt dat hedendaagse jongeren leven in overvloed en zijn opgegroeid in een consumptiemaatschappij. Ze kunnen zich omringen met allerlei producten en voorwerpen die hun eigen leefcultuur en individualiteit gemak en aanzien geven. De producten hebben een belangrijke communicatiefunctie en zetten kracht bij wie en wat jongeren willen zijn en tot welke groep(en) ze willen behoren.

Dat laatste wordt versterkt door een voortschrijdende gepsychologiseerde individualisering die de aandacht voortdurend op het eigen zelf en het eigen welbevinden van mensen richt. Dat proces heeft eigendunk, assertiviteit en

narcisme in de hand gewerkt en is ten koste gegaan van gemeenschapszin en sociale waarden en normen (Spangenberg & Lampert 2009). Amerikaanse psychologen (Twenge & Campbell 2009) spreken zelfs van een narcisme-epidemie in de westerse wereld. Individualisering en psychologisering zijn te ver doorgeschoten en moeten een halt worden toegevoerd door een terugkeer van opvoeding in sociale waarden en normen. Opvoeders verzuimen grenzen te stellen. Er is een nieuw beschavingsoffensief (Van den Brink 2004) nodig dat jongeren weer leert met anderen rekening te houden, respect te hebben en dat duidelijk maakt dat de eigen vrijheid ophoudt waar deze inbreuk maakt op die van een ander.

Maar er zijn ook deskundigen die deze analyse sterk overdreven vinden en benadrukken dat deze maar weinig stand houdt in het licht van de empirische feiten (Trzesniewski K.H., Donellan. M.B. & Robins 2008). Sommige zien juist in de geprononceerde individualiteit van jongeren in een liberale maatschappij een positieve toename van ondernemingszin en handelingsbereidheid. Dit hoeft sociale gevoeligheid helemaal niet uit te sluiten. Hoe het ook zij, de discussie voedt het belang dat aan het onderwijs wordt toegeschreven om mede te zorgen voor betere sociale vorming van leerlingen.

## 2.4 Veranderende psychologische en pedagogische inzichten

Behalve de sociale en culturele omstandigheden veranderen ook de inzichten in hoe de ontwikkeling van kinderen en jeugdigen verloopt. De gangbare inzichten zijn niet meer toereikend om te bevatten wat er verandert. Lange tijd ging de meeste aandacht uit naar wat overeenkomstige kenmerken in de ontwikkeling van kinderen en jeugdigen zijn. Wat hebben leeftijdgenoten gemeen als het op hun psychische en sociale ontwikkeling aankomt? Waarin stemmen ze overeen als het om hun cognitieve, emotionele, sociale en morele kenmerken gaat? Welke gemeenschappelijke patronen vallen er te ontdekken?

Met deze wetenschappelijke aandacht en bemoediging is het denken in stadia van ontwikkeling nauw verbonden. Decennialang waren in de 20<sup>e</sup> eeuw de theorieën van Piaget, Kohlberg en Erikson toonaangevend. Alle drie veronderstellen ze dat er opeenvolgende stadia in de ontwikkeling te bespeuren zijn en dat deze stadia van elkaar verschillen als het gaat om de psychische bijzonderheden die kinderen en jongeren in een levensfase laten zien. De overgang van het ene stadium naar het andere verloopt sprongsgewijs. In korte tijd laten kinderen en jongeren, aangekomen in een nieuw stadium, andere kenmerken zien.

Het wetenschappelijk werk en onderzoek van Piaget was een belangrijke bron voor een indeling in cognitieve stadia, elk met specifieke eigenschappen; dat van Kohlberg voor een indeling in morele stadia en dat van Erikson voor een indeling in stadia van identiteitsontwikkeling. Kortom, kinderen of



jeugdigen in een bepaald stadium laten min of meer dezelfde kenmerken en beperkingen zien als het gaat om hun cognitieve, morele en identiteitsontwikkeling. Opvoeding en onderwijs moeten hierop afgestemd worden (zie voor een overzicht Dieleman 1997; Keenan & Evans 2007).

Door het denken in stadia kreeg men oog voor de eigenheid van de kinderen jeugdwereld. Het bood een wegwijzer aan deskundigen en opvoeders welke fenomenen in een bepaald stadium te verwachten zijn en hoe zij deze tegemoet kunnen treden. Dit denken is in de 20<sup>e</sup> eeuw gaan behoren tot de mentale bagage van professionals die uit hoofde van hun beroep op de terreinen van onderwijs, gezinsondersteuning en gezondheidszorg met jongeren te maken hebben.

Maar niet alleen in de wereld van deskundigen en pedagogen hebben opvattingen en inzichten uit de sociale wetenschappen ingang gevonden: ze zijn ook gaandeweg steeds meer het voorlichtingsmateriaal gaan domineren aan ouders en andere opvoeders. Met andere woorden: de stadiatheorieën zijn in de tweede helft van de 20<sup>e</sup> eeuw het overheersende handelingskader geweest in opvoedingsaangelegenheden. De stadia werden aan nauwe leeftijdsgrenzen gebonden. Jongeren van een bepaalde leeftijd werden steeds op dezelfde manier in het licht van gemeenschappelijke kenmerken beschouwd. Daarbij lag de nadruk vaak op de beperkingen die aan een bepaald ontwikkelingsstadium kleven. En nog steeds heeft deze manier van denken en doen een oriënterende invloed als het om inzicht en ingrijpen in de jeugdige ontwikkeling gaat.

Maar aan de andere kant bevat het stadiadenken grove generalisaties en veronachtzaamt het gemakkelijk verschillen tussen kinderen en jeugdigen. Het toepassen ervan leidde ook tot blikvernauwing. De nadruk kwam te liggen op wat jongeren nog niet konden. En vaak ontleende men hieraan argumenten om kinderen en jeugdigen van het gewone leven af te zonderen en allerlei ontwikkelingskansen en zeggenschap te onthouden (Dasberg 1975, Koops 2000, 2007). Door de mogelijkheden van kinderen en jeugdigen te binden aan het ontwikkelingsstadium waarin zij zich bevonden, kwam het voor dat onnodige beperkingen aan hen werden opgelegd omdat zij er nog niet aan toe zouden zijn, ook als dit wel het geval was.

Het belang dat nog steeds aan stadia wordt toegekend, komt steeds meer op gespannen voet te staan met nieuwe inzichten uit psychologie en pedagogiek. Gaandeweg kwam de laatste decennia door onderzoek vast te staan dat de stadia en de leeftijdsgrenzen zoals Piaget, Kohlberg en Erikson die hadden aangegeven, allerminst strikt konden worden gehanteerd. Er bestond veel meer variatie dan de stadiadenkers veronderstelden. Bovendien bleken kinderen op jongere leeftijd vaak al tot veel meer in staat dan waar de stadiumdenkers van uitgingen (o.a. Gopnik a.o. 2001).

Zo kwam er meer oog voor de diversiteit en de verscheidenheid in het voorkomen van deze stadia. In de eerste plaats deden deze stadia met hun

bijbehorende kenmerken zich niet in alle culturen op dezelfde manier voor. En in de tweede plaats viel er veel meer ontwikkelingsdiversiteit te bespeuren binnen de leeftijden die tot een bepaald stadium worden gerekend. Er werd zo steeds meer getornd aan het stringente karakter van de stadia. Dat wil niet zeggen dat het denken in stadia uit de wetenschappelijke literatuur is verdwenen, wel dat deze meer als fasen met daarbinnen veel variatie worden beschouwd zonder een scherpe afbakening in leeftijd. Vroeger meende men dat het zinloos was om bepaalde ontwikkelingen te stimuleren of te beïnvloeden omdat het kind of de jeugdige in een stadium verkeerde waardoor deze er niet aan toe was. Tegenwoordig neemt men de leeftijds-grenzen niet zo strikt meer. Jongeren kunnen vaak met de juiste hulp en steun meer dan waar men ze vroeger toe in staat achtte. De mogelijkheden tot beïnvloeding worden ruimer ingeschat.

Het ontwikkelingsdenken is niet het enige terrein waarop nieuwe inzichten ontstonden. Een ander voorbeeld is intelligentie. Lange tijd beschouwde men intelligentie als een alles omvattend kenmerk dat aan de basis zou liggen van het succes in school en maatschappij. De laatste decennia is echter duidelijk geworden dat er niet één vorm van intelligentie bestaat, maar dat er meerdere typen kunnen worden onderscheiden. Zo onderkennen de bekende Amerikaanse psychologen Sternberg en Gardner verschillende soorten van intelligentie. Sternberg (1985) onderscheidt er drie: analytische, sociale en praktische intelligentie. Hij benadrukt dat de intelligentie die er in het onderwijs vooral toedoet, analytische intelligentie is. Dat wil niet zeggen dat deze later in het werk ook zonder meer succes garandeert. Juist daar zijn ook sociale en praktische intelligentie vereist en deze komen op school veel minder aan bod. Zo kan het gebeuren dat mensen die op school niet uitblonden alsnog kunnen uitgroeien tot de beste in hun professie. Gardner (1993) onderscheidt zelfs acht verschillende intelligenties. Op dezelfde manier hebben onderwijskundigen vastgesteld dat er zozeer één juiste manier van leren is als wel dat er diverse leerstijlen bestaan en dat leerlingen van elkaar verschillen als het gaat om de voorkeur voor de ene boven de andere stijl. Sommige kunnen goed met teksten overweg, anderen hebben baat bij schema's en visualisaties, weer anderen onthouden meer van wat ze gehoord hebben. Een aantal leerlingen leert door dingen uit hun hoofd te leren, anderen zoeken juist naar verbanden die hun helpen om feiten en gebeurtenissen in hen samenhang te begrijpen en te onthouden (Dieleman 2009).

De laatste decennia is de belangstelling voor de diversiteit die leerlingen met hun verschillende achtergronden, capaciteiten en voorkeuren de school inbrengen, in het onderwijs sterk toegenomen. Daarbij wordt ze geholpen door de ontwikkelingen in psychologie en onderwijskunde waarbij meer aandacht is gekomen voor de verschillen tussen leerlingen. De grote vraag is hoe leerlingen elk zo goed mogelijk kunnen worden bediend. Welke

klasorganisatie, klasmanagement, leerarrangementen en didactische vormen zijn nodig om de capaciteiten van elke leerling zo goed mogelijk tot hun recht te laten komen? Differentiatie of passend onderwijs zijn de sleutelwoorden waarmee deze belangstelling en het streven naar verbetering tot uitdrukking worden gebracht.

## 2.5 De gevolgen voor het onderwijs

Wat betekenen deze veranderingen in de leefwereld van leerlingen en de discussies en nieuwe inzichten eromheen voor het onderwijs? Van oudsher berust de school op drie pijlers: *canon*, *aura* en *ascese*. De school had het monopolie van de canon, de aura van geleerdheid en de ascese van concentratie en mentale ijver. *Canon* wil zeggen dat de school het instituut bij uitstek is om vastgestelde en geaccepteerde kennis en vaardigheden door te geven. Ze had daar lange tijd een monopoliepositie in. *Aura van geleerdheid* betekent dat onderwijzers en leraren door hun opleiding een intellectueel overwicht hebben. *Ascese* wil zeggen dat het heel gewoon is mentale inspanningen te leveren om intellectuele doelen te bereiken (Ziehe 1996, 2004). De traditionele school legt uniformiteit aan de dag in de didactiek en het onderricht aan leerlingen: dezelfde leerstof met dezelfde didactiek wordt aangeboden aan alle leerlingen.

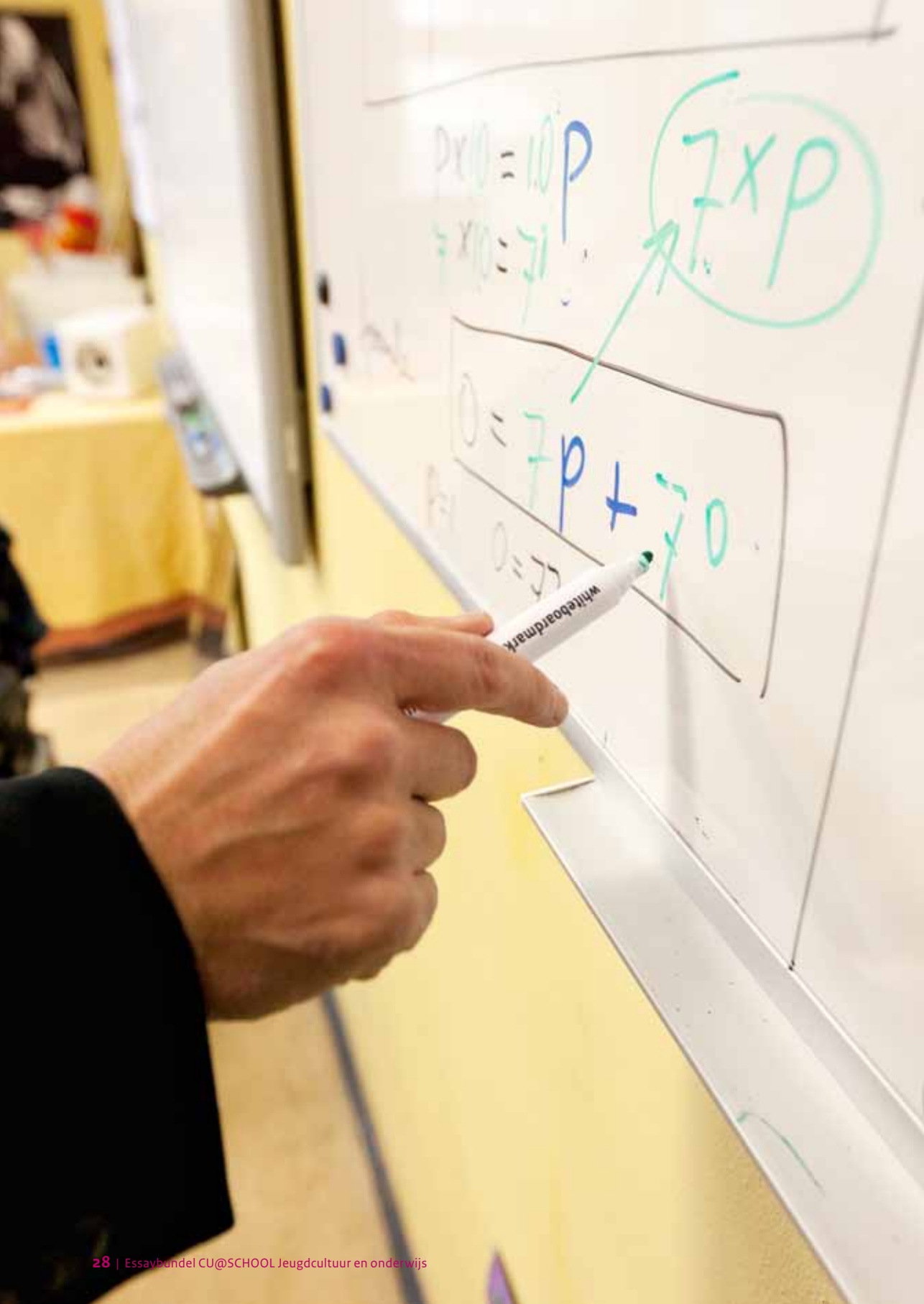
Maar als het gaat om het verschaffen van toegang tot de wereld van kennis, heeft de school haar geruststellende monopolie verloren. Op het gebied van kennis ondervindt de school dagelijks concurrentie van informatiebronnen elders, vooral uit de media. Waarom zou je op school nog een taal leren als dat zoveel leuker buiten de school kan met gebruik van de vele beeldmogelijkheden? Hetzelfde geldt voor de aura van het leraarsberoep. De leraar in het voortgezet onderwijs, ja zelfs de juf of meester op de lagere school bezat nog niet eens zo lang geleden een zeker intellectueel gezag ten opzichte van de meeste ouders omdat deze een hogere opleiding had genoten. Maar tegenwoordig hebben veel ouders een gelijk of hoger opleidingsniveau. De leraar of lerares kan zich nauwelijks meer laten voorstaan op de eigen geleerdheid. Tot slot is het steeds moeilijker om een ascetisch klimaat in de klas te handhaven en een systematische onthouding van afleidingen te realiseren. Dat komt door de gemakkelijk binnendringende cultuur van jongeren. De meegebragen ICT maakt het mogelijk dat leerlingen hun persoonlijke levenssfeer mee de klas innemen en zij wensen steeds minder daarvan afstand te doen terwille van het leren.

ICT, veranderde mentaliteiten van jongeren en nieuwe (psychologische) begrippen en inzichten die het oog scherpen voor de diversiteit onder leerlingen, zetten het onderwijs voor uitdagingen. De school zal hoe dan ook de ICT moeten inlijven in haar onderwijsprogramma. De vraag is niet meer of ICT wel deel moet uitmaken van het onderwijsaanbod. ICT is zo vanzelf-

sprekend en onomkeerbaar geworden dat deze niet meer weg te denken valt. De vraag is alleen hoe ICT in het onderwijs moet worden geïntegreerd en het antwoord daarop staat niet vast, zo wijst onderzoek uit. Daarbij gaat het vooral om ICT als informatievoorziening en als hulp bij het leren en om de vaardigheden die een verantwoord gebruik mogelijk maken. De al of niet overdreven ik-gerichtheid van jongeren wordt in het onderwijs met maatschappelijke stages en burgerschapsvorming gepareerd. Dit is een betrekkelijke nieuwe ontwikkeling die vraagt om vakoverstijgende initiatieven en samenwerking met buitenschoolse organisaties en instellingen. De leraar blijft evenwel een spilfunctie vervullen. Onderwijs is in de eerste plaats communicatie met alle onvoorspelbaarheden die daarbij horen. De leraar staat in de klas met een intentie. Hij wil iets bij zijn leerlingen teweegbrengen en bereiken, maar dat mag daarom nooit zo rigide zijn dat hij zijn openheid verliest en niet meer kan worden verrast, geen gebruik kan maken van de mogelijkheden die leerlingen laten zien en die zich soms pas onderweg aandienen. Het stadiumdenken van Piaget en anderen is niet voor niets van zijn stringente kenmerken ontdaan, en het bestaan van meervoudige intelligenties en verschillende leerstijlen wordt tegenwoordig algemeen geaccepteerd in het onderwijs. Het benutten van mogelijkheden die zich vaak pas gaandeweg bij leerlingen openbaren, vereist niet alleen een onderzoekende houding maar ook intuïtie en improvisatietalent. De leraar zal een oplettende geest aan de dag moeten leggen en de durf moeten hebben om vanzelfsprekende maar achterhaalde inzichten te laten varen.

## Literatuur

- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), 775-786.
- Boschma, J. & Groen, I. (2006). *Generatie Einstein: slimmer, sneller en socialer. Communiceren met jongeren van de 21ste eeuw*. Amsterdam : FT Prentice Hall Financial Times.Greenfield, S.(2003). *Tomorrow's People: How 21st Century Technology is Changing the Way we Think and Feel*. London: Allen Lane.
- Dasberg, L. (1975). *Grootbrengen door kleinhouden*. Amsterdam: Boom.
- Dieleman, A.J. (1997). Psychische ontwikkeling en levensfasen. In *Basiscursus Sociale Wetenschappen; voortijdig van school, een thematische introductie, deel 3: Psychologische perspectieven*. Heerlen: Open universiteit.
- Dieleman A.J. (2007), *Pedagogische kwaliteit van de leraar. De evenwichtskunst van de leraar. Over vergeten, verborgen en nieuwe pedagogiek*. Nijmegen: HAN.
- Dieleman, A. (2009) *Leerstijlen tussen feit en fictie* in: R. Klarus & P. Robert-Jan Simons. *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de psychologie*. Den Haag: Lemma.
- Gardner, H. (1993) *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. London: Basic books.
- Greenfield, S.(2003). *Tomorrow's People: How 21st Century Technology is Changing the Way we Think and Feel*. London: Allen Lane.
- Gopnik A., A. Metlzoff & P. Kuhl (2001). *How babies think*. London: Phoenix.
- Greenfield, S. (2008). *ID: The Quest for Identity in the 21st Century*. London: Sceptre.
- Keenan, T & S. Evans (2009). *An introduction to child development*. London: Sage.
- Koops, W. (2000). *Gemankeerde volwassenheid. Over eindpunten van de ontwikkeling en doelen van de pedagogiek*. Houten [etc.]: Bohn Stafleu / Van Loghum.
- Koops, W., (2007). Het Kind als spiegel van de beschaving. In In Koops, W., Levering, B., & Winter, M. de, (Red.). *Het kind als spiegel van de beschaving*. pp. 13-27. Amsterdam:
- Spangenberg, F. & M. Lampert (2009). *De grenzeloze generatie en de eeuwige jeugd van hun opvoeders*. Amsterdam: Nieuwamsterdam.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital, how the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.
- Trzesniewski K.H., Donellan. M.B. & Robins (2008). Do Today's young people really think they are so extraordinary. An examination of secular trends in narcissism and self-enhancement, in: *Psychological Science*, 19, 181-188.
- Twenge J.M. & Campbell W.K. *The narcissism epidemic* New York: Free press.
- Van den Brink (2004) *Schets van een beschavingsoffensief*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het regeringsbeleid.
- Veen, W. (2009). *Homo Zappiens, opgroeien, leven en werken in een digitaal tijdperk*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Ziehe, T. (1996). *Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Ziehe, T. (2004). *Pädagogische Professionalität und zeittypische Mentalitätsrisiken*. Paper CSP Conference, Oslo, June 2004.



$$DX10 = 10P$$

$$7X10 = 71$$

7XP

$$0 = 7P + 770$$

# 03 Een zesjescultuur? Leve de zeven!

Michiel Westenberg  
Hoogleraar Ontwikkelingspsychologie  
Universiteit Leiden

Het Nederlandse onderwijs kampt met een zesjescultuur. Leerlingen in het voortgezet onderwijs wordt verweten dat zij tevreden zijn met een zes. Zij voelen weinig betrokkenheid bij het onderwijs, het is eerder een ‘moetje’ op weg naar het diploma.

In het *Actieplan Beter Presteren* dringt het ministerie van OCW aan op prestatieverbetering en legt de verantwoordelijkheid voor een meer ambitieuze leercultuur primair bij de scholen. De ouders hebben een bijrol als “educatieve partners”, de rol van de leerling blijft grotendeels buiten beschouwing. Om leerprestaties te kunnen verbeteren behoeft de school de medewerking van de leerling. Waarom zou de leerling extra tijd en moeite steken in het verhogen van de eigen prestaties? Hoe kan de school de betrokkenheid van de leerlingen bij het eigen leerproces bevorderen?

Dit essay bespreekt de oorsprong van de zesjescultuur en doet een voorstel om de lat hoger te leggen op grond van vigerende motivatietheorieën en kennis van de adolescentie. Met als afsluiting een vergelijking met het hoogspringen en een conclusie.

### 3.1 Oorsprong van de zesjescultuur

Waar komt de zesjescultuur toch vandaan? Men wijst al gauw in de richting van de jeugd: zij is te lamlendig om te werken en lijdt aan zelfoverschatting, een dodelijke combinatie voor het leveren van een serieuze inspanning op school. Positiever ingestelde critici stellen dat de leerling het nou eenmaal heel erg druk heeft met andere dingen zoals internet, sociale media, muziek, sport en bijbaantjes. Wetenschappers wijzen op de puberteit, trage ontwikkeling van de grote hersenen, identiteitsontwikkeling, interretnische spanningen en dergelijke.

Dit alles laat onverlet dat adolescenten van nature wel degelijk ambitieus zijn ingesteld. Ze willen dolgraag ergens in uitblinken op school en erbuiten. De innerlijke drijfveer om het goed te doen op school blijkt bijvoorbeeld uit het enthousiasme waarmee de brugpieper naar de middelbare school gaat, bepakt en bezakt en vol goede moed. De ambities blijken ook steeds weer uit de goede voornemens waarmee de meeste leerlingen het nieuwe schooljaar beginnen: “Deze keer ga ik mijn huiswerk wel bijhouden en ga ik hogere cijfers halen.” Helaas blijkt elke keer weer dat het moeilijk is vol te houden. Maar de intentie is er wel degelijk.

De ambitieuze instelling geldt even goed voor de ouders: zij hebben eerder te veel dan te weinig ambities. Daarom stuurt men het eigen kroost het liefst naar het vwo en zelfs naar Vlaanderen waar het onderwijs in bepaalde



opzichten een betere reputatie heeft. Wellicht moeten de ambitieuze doelstellingen van de leerling (en hun ouders) iets worden getemperd of in een andere richting bijgestuurd worden, maar de innerlijke wens om te excelleren is er wel degelijk bij de meeste leerlingen.

Als we er even vanuit gaan dat elke leerling in wezen ambitieus is, waarom vragen wij dan hoogstens een zesje van ze? Het is een minimumeis die traditioneel wordt gesteld aan doorstroom in het onderwijs: een zes is voldoende, een zes leidt tot diploma's, een zes biedt toegang tot een vervolgopleiding, een zes staat voor een bepaald percentage hoger opgeleide burgers. Overigens is een zes niet altijd nodig: een 5,5 wordt ook vaak als voldoende gezien en men hoeft niet voor elk vak een voldoende te halen. Voor het onderwijsrendement is gemiddeld een zes voldoende.

Het onbedoelde neveneffect van deze maatregel is dat de leerling en de docent zich (onwillekeurig) op deze maatstaf richten: het is voldoende om over deze lat heen te springen, een hoger cijfer is meegenomen maar niet noodzakelijk. In de afgelopen jaren is wel meer aandacht gekomen voor de excellente leerling; die zou immers niet goed gedijen in een omgeving die in essentie op een zes is gericht. Dan hebben we het echter over circa 5% van alle jeugdigen. Voor hen moet speciale aandacht komen. De overgrote meerderheid hoeft niet te streven naar excellentie, voor hen volstaat de zes.

Door niet meer van ze te eisen trekken we ze als het ware naar beneden. Vergelijk het met hoogspringen: de wedstrijdleiding geeft aan dat ze de lat hoger gaat leggen om de sporters meer uit te dagen. Feitelijk blijft de lat echter op dezelfde hoogte liggen. Dat is toch geen werkelijke aanmoediging om het beter te gaan doen? Waarom zou een sporter zich gaan uitsloven om over een virtuele lat te springen? Het wordt dan juist een sport om precies over de lat te springen zonder verspilling van extra moeite, of er een ludieke actie van te maken door er met allerlei capriolen overheen te gaan. Een tiener die onvoldoende wordt uitgedaagd maakt er zelf wel iets lolligs van, tot grote ergernis van de docent.

Hoe kunnen we de lat hoger leggen zonder dat het onderwijsrendement keldert? Net als bij andere, ogenschijnlijk lastige raadsels blijkt de oplossing verbluffend eenvoudig.

### 3.2 Leve de zeven!

Ik neem u mee naar een fictieve school die *gemiddeld* een zeven verwacht van de leerling. Een zes geldt nog steeds als de ondergrens, elk vak moet dus minimaal met een zes worden afgesloten. Een 5,5 is dus niet toegestaan,

want dat is onvoldoende. Een simpel rekensommetje leert ons dat gemiddeld een zeven wordt bereikt als de leerling voor alle vakken een zeven haalt, of dat een lager cijfer bij het ene vak gecompenseerd kan worden met een hoger cijfer voor een ander vak. Met een zeven gemiddeld kan de leerling doorstromen naar een volgend jaar of uitstromen naar een vervolgopleiding.

Dit scenario moet haast wel leiden tot een dramatische verslechtering van het rendement van deze school of tot een devaluatie van de cijfers. Een zeven wordt gewoon minder waard om het rendement op peil te houden. Dat zijn echter geen onvermijdelijke scenario's. Het niveau van de ijkpunten (d.w.z. de rapportcijfers) kan goed bewaakt worden als de Inspectie van het Onderwijs van scholen eist dat de gemiddelde cijfers voor het schoolexamen niet meer dan 0,5 punt hoger mogen uitvallen dan de gemiddelde cijfers voor het centraal examen.

Een strenge bewaking van het niveau hoeft vervolgens niet te leiden tot een verslechtering van het rendement van de school, *mits* de school uitgaat van de intrinsieke behoefte van elke leerling om ergens goed in te zijn. In plaats van voldoende te eisen stelt zij elke leerling de vraag 'waarin wil jij echt goed zijn en hoe kunnen we je daarbij helpen?' Bij deze vakken zal de leerling over het algemeen een goed resultaat halen (7,5 en hoger) en daarmee compenseren voor de lagere cijfers bij andere vakken. Kortom: een hoger *gemiddeld* niveau wordt bereikt door per leerling te *differentiëren*.

Een zeven gemiddeld heeft twee effecten: de leerling stopt extra tijd en moeite in enkele favoriete vakken én wordt door ouders en de school geprezen voor de hoge cijfers en het mooie cijfergemiddelde. Met een zes als maatstaf gebeurt dat niet zo gauw: de kans op hoge cijfers is veel lager en de kans op een compliment is nihil. Immers, gemiddeld een zes is 'onvoldoende' en het is onduidelijk wanneer ouders en school dan wel tevreden zijn: met gemiddeld een 6,5, of een 7,3, of.... Het kan immers altijd nog hoger. Niets is meer ontmoedigend dan een onduidelijke maatstaf.

### 3.3 Stimuleren van de leermotivatie

Motivatietheorieën onderstrepen het belang van externe én interne factoren. We doen ons best voor iets als de omgeving dat van ons verlangt én als we daar zelf het belang van inzien. We streven naar waardering van anderen én naar zelfwaardering. Zelfwaardering is deels een afgeleide van waardering door anderen. Niets is meer motiverend dan ergens goed in te zijn én daarin gewaardeerd te worden door anderen. Interne en externe factoren zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden.

Het versterken van externe *of* interne motivatie zal niet het gewenste effect sorteren, het gaat om de combinatie: externe factoren moeten de interne motivatie ondersteunen. De school moet heldere eisen stellen en een bemoedigend leerklimaat creëren waarin de leerling zelf keuzes kan maken om de eigen talenten te ontdekken en ontplooiën.

### 3.3.1 Leerdoelen en onderwijsklimaat

Heldere leerdoelen zijn een noodzakelijke voorwaarde voor betere leerprestaties. De school stelt een heldere eis aan de leerlingen: zij geeft precies aan hoe hoog de lat ligt. Zonder duidelijk doel is het voor de leerling noch de school mogelijk om te bepalen hoe het doel bereikt kan worden en wanneer het doel is bereikt.

Het moet een uitdagend leerdoel zijn maar niet te hoog gegrepen. Leerlingen en hun ouders moeten juist beschermd worden tegen onrealistische ambities. Een te hoog gegrepen doel is ontmoedigend en werkt verlamdend in plaats van stimulerend. Omgekeerd is het ook demotiverend als impliciet van sommige leerlingen wordt verwacht dat ze niet hoger kunnen reiken dan het minimale niveau. Gemiddeld een zeven is een uitdagende en reële doelstelling: niet te laag en niet te hoog voor de meeste leerlingen. Als een leerling wat betreft zijn of haar intelligentie op het juiste schooltype zit dan moet een zeven haalbaar zijn mits de leerling zich daarvoor inspant. Omgekeerd kunnen we stellen dat een zes gemiddeld niet strookt met het schooltype. Dan functioneert de leerling feitelijk op de grens met een lager schooltype. Met gemiddeld een zeven toont de leerling dat zij op de juiste plek zit.

Het zou echter onverstandig zijn om de zeven als minimum te hanteren in plaats van de zes. Dan ontstaat een zeventjescultuur. Het is cruciaal om te differentiëren: de zes is nog steeds de ondergrens voor elk vak, maar op het rapport kan een zes gecompenseerd worden met een acht bij een ander vak. Dat sluit aan bij de wetenschap dat er sprake is van specifieke ‘intelligenties en interesses’: leerlingen hebben domweg voor bepaalde vakken meer aanleg dan voor andere. Als we er vanuit gaan dat iedere leerling enkele specifieke talenten heeft, dan moet het haalbaar zijn om voor die vakken met enige moeite een acht te halen. Dat geeft elke leerling de kans om zich te onderscheiden van de middelmaat, al is het maar op een enkel onderwerp. Een cum laude resultaat voor een vak is zeer motiverend: ‘ik ben ergens echt goed in!’ Tegelijkertijd is het mooi als de leerling een zes heeft behaald bij een vak waarmee hij heeft geworsteld. Dan is de zes een compliment waard in plaats van een verwijt.

Met het streven naar een zeven toont de school dat zij vertrouwen heeft in alle leerlingen, dat alle leerlingen in sommige vakken kunnen uitblinken,



dat excellentie niet is voorbehouden aan een kleine voorhoede van hoogbe-  
gaafde leerlingen. Daarmee vervalt het onwenselijke onderscheid tussen de  
zwakke maar ‘coole’ leerling en de ijverige maar ‘nerdy’ leerling. Iedereen  
heeft vakken waarvoor men zich uitslooft en vakken die minder inspanning  
vergen. Uiteraard zijn er leerlingen die over de hele linie uitstekend preste-  
ren, maar het contrast met de andere leerlingen is nu minder wezenlijk, want  
iedereen is een uitblinker in bepaalde opzichten. Het versterkt de onderlinge  
loyaliteit en geeft leerlingen onderling een excuus om hard te werken voor  
een bepaald vak.

In vroeger tijden zetten scholen leerlingen in domme en slimme rijen. Het  
stigmatiserende effect daarvan was vernederend en doet onrecht aan de  
grote diversiteit tussen leerlingen op het gebied van talenten en interesses  
en daagt hen niet uit om de eigen talenten te ontwikkelen. De domme en  
slimme rijen zijn vervangen door de ‘gewone’ en de ‘excellente’ leerling. Ze  
mogen tegenwoordig wel naast elkaar zitten, maar het onderscheid is niet  
minder schrijnend. Het geeft de verkeerde boodschap: je bent excellent of  
niet. Terwijl excellentie een functie is van een specifiek talent én inzet. Elke  
leerling moet aangemoedigd worden om te excelleren, ongeacht algemene  
intelligentie, sociaal-economische afkomst, etniciteit en geslacht. In ieder  
kind schuilt een acht of een negen.

### 3.3.2 Autonomie en competentie

Een centraal intrinsiek doel van de adolescentie is de ontwikkeling van  
zelfstandigheid – een combinatie van autonomie en competentie. Zelf  
bepalen waar men zich voor inzet en het ontwikkelen van de vaardigheden  
om het zelf af te kunnen. Het gaat om iets willen én het kunnen. Beide  
aspecten hangen met elkaar samen: we doen graag de dingen waar we goed  
in zijn, we hebben afkeer van de dingen waarin we niet zo goed zijn.

Leermotivatie vanuit eigen interesse voor het onderwerp en geloof in eigen  
kunnen leiden over het algemeen tot betere leerprestaties, zowel kwalitatief  
(betere verwerking van de stof) als kwantitatief (hogere cijfers).

Leermotivatie die louter is gebaseerd op externe prestatiedwang leidt vaak  
tot minder goede prestaties: oppervlakkiger verwerking van de stof en lager  
leereffect op de lange termijn. Deze motivatie dient immers een extern doel  
en komt niet voort uit een persoonlijke belangstelling voor het onderwerp,  
noch uit de wil om het te kunnen beheersen.

Leerlingen zelf laten kiezen voor een onderwerp waarin ze willen uitblinken  
is echter onvoldoende. De leerling moet het gevoel hebben, of krijgen, dat  
een goed resultaat haalbaar is. Leerlingen die geloven in eigen kunnen zijn  
eerder geneigd om door te zetten bij een lastige taak en ook hier geldt dat de  
volhouder vaak wint. Faalangst daarentegen is een sluipmoordenaar. Nòg

meer dan een volwassene is de tiener gevoelig voor falen. Het zelfbeeld is nog in ontwikkeling en is meer gevoelig voor negatieve feedback. De eenvoudigste manier om negatieve feedback te voorkomen is een minimale inspanning te verrichten en ondermaats te presteren. Zo stel je jezelf het minst kwetsbaar op: het kan niet meer mis gaan omdat het al is ingecalculleerd. Je doet het immers opzettelijk.

Zelfvertrouwen bij een schooltaak is het halve werk. De leerling die een vak uitkiest voor een hoog cijfer moet daarbij geholpen worden, als dat nodig blijkt te zijn. Daarbij moet speciale aandacht worden gegeven aan studievaardigheden zoals studieplanning en metacognitieve vaardigheden. Studievaardigheden geven zelfcontrole over het eigen leerproces. De spreekbeurt is een mooi voorbeeld: leerlingen moeten regelmatig een spreekbeurt geven, maar hun wordt niet geleerd hoe ze het moeten aanpakken. Dat geeft een verlamd gevoel, ondermijnt de motivatie en zorgt ervoor dat ze zich er met een Jantje van Leiden vanaf maken. Daarmee wordt de zelfwaardering veilig gesteld ondanks een matige prestatie. Dat is eeuwig zonde, want van nature wil de adolescent het juist goed doen voor een publiek van leeftijdsgenoten. We moeten ze door hun faalangst heen helpen, door ze uit te dagen ergens in te excelleren en ze daarbij te ondersteunen.

Met een zeven gemiddeld wordt expliciet rekening gehouden met beide factoren, autonomie en competentie: leerlingen kiezen zelf bij welke vakken ze hoge cijfers willen halen en bij welke vakken ze genoeg nemen met een lager cijfer, en ze bepalen zelf bij welke vakken ze extra begeleiding nodig hebben om hun eigen competentie te vergroten. De school kan deze op de leerling toegesneden begeleiding op diverse manieren organiseren, bijvoorbeeld met het inzetten van ouderejaars en stagiairs die in leeftijd en beleving vaak dichterbij de leerling staan.

Het mes snijdt aan twee kanten: een zeven gemiddeld verhoogt leerprestaties en de zelfkennis. Beide versterken elkaar en leiden uiteindelijk tot een beter gefundeerde studiekeuze. Leerlingen ontdekken de eigen identiteit niet in een 'moratorium' waarin zij zijn onthouden van verantwoordelijkheid voor de eigen leerprestaties. Identiteit is meervoudig en de leerling ontdekt de verschillende aspecten in het kader van concrete activiteiten. De school kan daaraan een bijdrage leveren aan de hand van heldere prestatieverwachtingen, het geven van keuzemogelijkheden en het aanbieden van passende ondersteuning. Anders wordt de eigen identiteit een luchtkasteel. Uitdaging is van essentieel belang om de eigen talenten te ontdekken. Een bijkomend voordeel is dat hiermee de invloed van seksstereotypen afneemt. Het gaat er immers om of je ergens objectief beter in bent. Het gaat niet om wat je zelf of wat je omgeving ervan vindt.

Is dit scenario niet al te optimistisch? Hoe verhoudt het zich bijvoorbeeld met de algemene wijsheid dat de adolescentie een roerige periode is, waarin kinderen zich afzetten tegen volwassenen en liever lui dan moe zijn?

### 3.4 Ontwikkeling in de adolescentie

Sinds jaar en dag heeft de jeugd een slechte reputatie. De steevast negatieve houding tegenover de jeugd is gebaseerd op achterhaalde ideeën uit het verleden. Uit empirisch onderzoek blijkt dat de ontwikkeling in de tienertijd anders verloopt dan het stereotype beeld van de ‘lastige puberteit’. Vanwege een combinatie van hormonale veranderingen, lichamelijke groei en hersenrijping transformeert het kind geleidelijk in een volwassene, zonder dat er sprake is van een emotionele en relationele crisis.

In allerlei opzichten wordt gestage vooruitgang geboekt, zoals toenemende verbondenheid met leeftijdsgenoten en ontluikende seksualiteit, een effectiever werkgeheugen en betere metacognitieve vaardigheden, een meer kritische en zelfkritische instelling, meer vermogen om de eigen impulsen en emoties te controleren, een groter gevoel van autonomie in relatie tot ouders én leeftijdsgenoten, de capaciteit tot inleven in een ander en begrip te hebben voor afwijkende standpunten, en het besef van verantwoordelijkheid voor zelf en anderen. Ogenschijnlijke minpuntjes – zoals risicogedrag en tegendraadsheid – zijn onderdeel van een in wezen positieve ontwikkeling.

De enige complicatie is het verschil in tempo van de ontwikkeling op uiteenlopende gebieden. Gemiddeld wordt eerst de lichamelijke puberteitsontwikkeling, daarna de cognitieve ontwikkeling en als laatste de psychosociale ontwikkeling afgerond. Mogelijk heeft deze discrepantie in de ontwikkeling te maken met de asynchrone rijping van de hersenen. Deze discrepanties in de ontwikkeling maken het er niet eenvoudiger op voor opvoeders, omdat ze te maken hebben met een persoon die in sommige opzichten al helemaal volwassen is en in andere opzichten nog niet. Toch is deze visie lichtjaren verwijderd van de opvatting dat de adolescentie, in het bijzonder de puberteit, een inherent problematische fase is. De adolescentie is niet het uitrazen van een storm maar de intrede van allerlei capaciteiten en inzichten.

Het inherent positieve ontwikkelingsverloop geldt helaas niet voor iedere tiener. Circa 15% van hen ervaart ernstige cognitieve en psychosociale problemen. Ooit werd verondersteld dat je pas een sterke volwassene kon worden als je een lastige tiener was. Dat idee hebben wetenschappers lang geleden begraven toen bleek dat ernstig probleemgedrag een chronisch

beloop heeft, het resultaat van een samenspel van genetische en omgevingsfactoren die al in de vroege kindertijd actief zijn. Natuurlijk, 15% is een te groot percentage, iets om ons zorgen over te maken, maar we moeten deze ernstige problemen niet generaliseren. Daarmee doen we beide groepen jongeren tekort: de problematische minderheid wordt de nodige begeleiding en kans op herstel onthouden en de doorsnee jongere wordt onvoldoende uitgedaagd om het beste uit zichzelf te halen.

Volwassenen – ouders, docenten – hebben een grotere invloed op het gedrag en de ontwikkeling van de adolescent dan ze zelf vaak denken. We zijn geneigd om de invloed van leeftijdsgenoten te overschatten en de invloed van volwassenen te onderschatten. Natuurlijk richten tieners zich primair op leeftijdsgenoten waar het gaat om kleding, muziekvoorkeur, en dergelijke. Dat is maar goed ook, want daarin lopen ouderen hopeloos achter op de heersende mode. Tieners richten zich wel op ouders en docenten voor informatie en sturing op het vlak van scholing, toekomst, politiek, religie, algemeen geldende normen en waarden. Ze geven ook aan dat zij in emotionele nood steun zoeken bij hun ouders. Het enige verschil is dat ouders en docenten hun dominante positie kwijtraken. Gaandeweg de tienertijd worden leeftijdsgenoten net zo belangrijk als de volwassenen.

Kortom, de adolescent maakt een positieve ontwikkeling door en is daarbij ontvankelijk voor de invloed van leeftijdsgenoten en volwassenen. Als wij onze kinderen en leerlingen niet actief bijstaan in deze positieve ontwikkeling, dan wordt ons negatieve beeld de werkelijkheid. We krijgen wat we verwachten.

### 3.5 De leerling als hoogspringer

De minimale eis van een zes is niet motiverend voor een leerling. Dan is er te weinig externe druk om te presteren. Met een bescheiden krachtsinspanning kan de leerling die over het juiste intelligentieniveau beschikt voor een bepaald schooltype een zes halen. De minimale eis maakt de leerling niet ontvankelijk voor wat de docenten aanbieden.

Terug naar het hoogspringen. Als een leerling bij het hoogspringen over een lage lat heen moet dan kan zij dat met de voorwaartse sprong. De docent wil de leerling graag aanleren om hoger te springen door het trainen van een nieuwe techniek, de achterwaartse sprong. De leerling ziet daar het nut echter niet van in, zij is immers al over de lat gesprongen, haalt de schouders op en loopt weg om iets leuks met haar vriendinnen te gaan doen. De docent blijft teleurgesteld achter en raakt hierdoor zelf gedemotiveerd en gaat geloven in het negatieve beeld van de tiener die nou eenmaal niet wil leren.



Nu het andere scenario. De lat wordt hoger gelegd en kan alleen nog bedwongen worden met de achterwaartse sprong. De leerling zal leergierig zijn en is ontvankelijk voor de suggesties van de docent. Als het dan na vele pogingen en bijsturingen uiteindelijk lukt, dan zijn leerling en leerkracht tevreden en gemotiveerd om door te gaan. Er moet echter wel aan een tweede voorwaarde worden voldaan: de leerling heeft enige keuzevrijheid om vanuit eigen voorkeuren en talenten een onderdeel uit te kiezen waarin hij of zij wil uitblinken. Wordt het hoogspringen, hardlopen, speerwerpen? Anders wordt het per onderdeel toch weer trekken en sleuren aan een ongeïnteresseerde en faalangstige leerling.

### 3.6 Conclusie

Voorgaande is een poging om inzichten in leermotivatie en ontwikkeling te relateren aan de noodzaak om de lat daadwerkelijk hoger te leggen. Zolang wij een gebrekkige motivatie zien als een onvermijdelijk symptoom van een moeilijke adolescentie, wordt het nooit wat. We moeten uitgaan van de ambities en leergierigheid van tieners. Van daaruit kunnen wij hun de juiste mix van uitdaging, zelfbeschikking en controlemiddelen aanbieden. Dat verhoogt ook de motivatie bij docenten. De docent komt pas goed tot zijn recht als de leerling hoger moet én wil reiken. Dan versterken we het plezier van de leerlingen en de docenten en zal het gemiddelde prestatieniveau onherroepelijk omhoog gaan. Leve de zeven!



# 04

## Leerlingen in het voortgezet onderwijs en de maatschappelijke ladder

Lenie van den Bulk  
Unitmanager Onderzoek en Ontwikkeling  
CED-Groep

*Hoe ervaren leerlingen in het voortgezet onderwijs de sociale hiërarchie in de samenleving en hoe gaan leerlingen in het vmbo om met hun relatief lage onderwijspositie?*

Deze vraag staat centraal in het onderzoek dat ik onlangs uitvoerde op een scholengemeenschap in Rotterdam Zuid. Er deden 177 vmbo-, havo- en vwo-leerlingen tussen 15 en 17 jaar mee aan het onderzoek, met een evenredige spreiding van sociaal economische achtergrond, geslacht en etniciteit over de verschillende opleidingsniveaus. Ook al ligt het onderwerp in de taboesfeer, verbetering van de sociale status is na overleven en veiligheid één van de belangrijkste keuzemotivaties voor mensen. Uit onderzoek blijkt dat de hoogte van de opleiding de belangrijkste eis is om tot een hogere klasse te worden toegelaten (Dronkers, Ultee 1995). Ik was benieuwd of leerlingen in het voortgezet onderwijs zich hiervan bewust zijn en veronderstelde dat dit negatief zou kunnen uitwerken voor vmbo-leerlingen. Misschien zelfs in die mate dat het zou kunnen leiden tot schooluitval; voor hen is de afstand tot een hoge status immers het grootst. De theorie die ten grondslag ligt aan deze veronderstelling is de Strain Theory van Merton (1936). De theorie veronderstelt dat wanneer mensen maatschappelijk hoogstaande doelen koesteren, maar over onvoldoende middelen beschikken om deze doelen te bereiken, dit kan leiden tot deviant of zelfs tot crimineel gedrag. Daarnaast ben ik uitgegaan van de Social Identity Theory (Tajfel, Turner 1986 e.a.) en het begrip 'relatieve deprivatie', dat inhoudt dat mensen zich tekort gedaan voelen wanneer iemand die vergelijkbaar is met hen zelf iets begerenswaardigs heeft dat men zelf niet heeft (Stouffer, 1949). Het ging mij vooral om de subjectieve ervaring van sociale status, daarom heb ik gekozen voor een open benadering vanuit het gezichtspunt van de leerling zelf. De methode die ik voor dit doel heb ontwikkeld<sup>1</sup> bestaat uit een reeks foto's van mensen uit alle lagen van de bevolking in herkenbare situaties en enkele open vragen. Hieronder beschrijf ik de uitvoering van het onderzoek en de belangrijkste conclusies, daarna ga ik in op wat deze conclusies betekenen voor het onderwijs.



*Voorbeeld van welke foto's gebruikt zijn*

1 Deze methode is een bewerking van 3 bestaande methoden: De Self Anchoring Scale (Kilpatrick, Cantril 1960), Hardop Denken (HOD) (Vermunt, Lodewijks, Simons 1986) en de Twenty Statements Method (Kuhn, McPartland, 1954)

## 4.1 De leerlingen aan het woord

Groepjes van drie leerlingen van hetzelfde opleidingsniveau bespraken de foto's en legden ze daarna op een zelfgekozen plaats in een grote cirkel die de samenleving symboliseerde. Deze methode veroorzaakte levendige discussies over de foto's en waar ze thuishoorden. De meeste leerlingen maakten er meteen een hiërarchische indeling van, meestal naar opleidingsniveau, salaris of de maatschappelijke betekenis van de mensen op de foto's. Anderen maakten geen hiërarchische indeling maar groepeerden de foto's naar bezigheden of het soort werk dat op de foto te zien was. Opvallend hierbij was dat de vmbo-leerlingen het minst vaak (33 %) de verschillen benoemden in hiërarchische termen. De vwo-leerlingen kozen meestal wel (74 %) voor een hiërarchische indeling; zij deden dat vaker dan de havo-leerlingen (66%). Daarna kregen de leerlingen individueel dezelfde foto's in het klein op stickers en een A4'tje met een cirkel. Nu was de opdracht om de foto's een plaats te geven en daar ook een plaats voor zichzelf in te kiezen. Zij schreven erbij waarom ze die plaats gekozen hadden. Daarna kwamen de vragen: schrijf tien dingen op over jezelf, noem enkele dingen die je kunt, wat wil je later bereiken en wat denk je dat daarvoor belangrijk is?



## 4.2 Bepalen van de eigen positie

De vwo-leerlingen gaven zichzelf vaak een plaats in het centrum of aan de top bij de belangrijkste mensen, afhankelijk van de indeling die ze hadden gemaakt; van boven naar beneden of vanuit het midden naar de rand van de cirkel. Vaak verwezen ze daarbij naar hun opleiding: 'Omdat ik een hoge opleiding doe en later bij de belangrijke mensen hoor.' De vmbo-leerlingen en havo-leerlingen kozen vaak voor een plaats bij de studenten en de leraar, waarbij de havo-leerlingen dan meestal refereerden aan het toekomstige beroep waarvoor ze wilden leren. De vmbo-leerlingen vonden het op school zijn zelf het belangrijkste: 'Ik heb mezelf bij de studenten gezet, want later kan ik altijd nog worden wat ik wil.' Ik denk dat ze het als een veilige plaats zagen. De foto van de man achter de machine lokte bij de vmbo-leerlingen heel vaak de reactie uit dat 'hij zijn school niet heeft afgemaakt', iets wat bij de havo- en vwo-leerlingen, op één uitzondering na, nooit gezegd werd. De foto werd door veel van de vmbo-leerlingen gezien als de verbeelding van het eindstation als je op school mislukte, een soort doemscenario. Tijdens de diepte-interviews die ik later heb gehouden met 20 vmbo-leerlingen, vroeg ik waarom vmbo-leerlingen dit zeggen en havo- en vwo-leerlingen niet. Een van de antwoorden was: *'Vmbo is een van de laagste treden en als je dan weet wat je met vmbo kan bereiken en je ziet een plaatje, dat je denkt van zelfs dat hoefje niet te worden met vmbo, dus iets wat onder jouw niveau is. Op een havo weten ze niet echt wat een vmbo inhoudt en dan denken ze dat kan je daarmee bereiken. Ze denken die heeft wel een diploma nodig maar..., het is niet iets waar je een diploma voor nodig hebt.'*

## 4.3 De positie van de vmbo-leerlingen

Het verschil tussen de vwo- en havo-leerlingen enerzijds en de vmbo-leerlingen anderzijds in het benoemen van de hiërarchie was zo groot dat ik me afvroeg of de vmbo-leerlingen voldoende bekend waren met de sociale structuur in de samenleving. Om dat te testen heb ik in drie vmbo-klassen rechtstreeks aan de leerlingen gevraagd wat zij verstaan onder een maatschappelijke ladder. Zij schreven op wat er aan de top staat en wat aan de onderkant, hoe je kunt stijgen of dalen en wat hun eigen positie op die ladder is. Het bleek dat zij dit alles heel goed wisten te benoemen. Terwijl zij in de cirkel vaak hadden gekozen voor een neutrale plaats, verwezen ze bij deze rechtstreekse vraag wel naar hun positie in de sociale hiërarchie, bijvoorbeeld: 'Ik sta nu nog vrij laag, maar dat betekent dat ik nog kan stijgen. Ik ga hierna naar het mbo en dan hopelijk nog verder.' In deze groeps gesprekken kwam tevens naar voren dat zij zich als vmbo-leerlingen minderwaardig bekeken voelden door vwo-leerlingen. Een van de leerlingen stelde voor om na afloop van het onderzoek een discussie te organiseren tussen leerlingen van het vwo en het vmbo, waarin ze dan konden bespreken

waarom ‘hun vinden dat ze beter zijn dan wij’. Ik vroeg of hij dacht dat de vwo-leerlingen zo dachten. De hele klas beaamde dat min of meer fel: ‘Zeker denken ze dat!’

#### 4.4 Beeldvorming wij-zij

Als ik kijk naar opmerkingen die vwo- en havo-leerlingen maakten tijdens het bekijken en rangschikken van de foto’s, moet ik de vmbo-leerlingen wel gedeeltelijk gelijk geven. Bij het bekijken van de foto’s blijkt dat voor vwo- en havo-leerlingen het opleidingsniveau iets zegt over rijkdom en de mate waarin mensen iets ‘toevoegen’ aan de samenleving, er wordt soms gesproken over de ‘mindere mensen’ zonder opleiding of diploma. Aan de andere kant is er ook erkenning en waardering voor mensen in ‘lagere’ beroepen, want ‘die heb je nu eenmaal ook nodig om de samenleving te laten functioneren’. Bij de vmbo-leerlingen was nogal eens sprake van vijandige gevoelens naar hoogopgeleide mensen. Een aantal van hen legde bewust een omgekeerde hiërarchie neer waarbij de mensen met de hoogste opleidingen aan de onderkant een plaats kregen en de fysiek harde werkers aan de bovenkant: ‘want die moeten veel harder werken voor hun geld’.

#### 4.5 Sociale identiteit gekoppeld aan het opleidingsniveau

Leerlingen van vmbo, havo en vwo kijken op een verschillende manier naar de foto’s. Deze verschillen hangen samen met hun opleidingsniveau. Aspecten die van belang zijn voor hun eigen positie in de arbeidsstructuur benoemen zij vaker dan aspecten die minder van belang zijn. Je zou dus kunnen zeggen dat de sociale identiteit van leerlingen in het voortgezet onderwijs mede wordt bepaald door de plaats die zij innemen in de onderwijshiërarchie: een peer-group effect. Op basis van mijn onderzoek kan ik zeggen dat leerlingen in het voortgezet onderwijs zich bewust zijn van de maatschappelijke ladder, dat ze weten wat hun eigen positie daarin is en dat het iets betekent voor hun zelfbeeld en gevoel van eigenwaarde. Ik veronderstel dat het effect heeft op hun schoolmotivatie en op hun prestaties, niet zozeer omdat ze vinden dat het vmbo-diploma weinig waarde heeft, maar omdat ze ter bescherming van hun eigenwaarde gebruik maken van defensiemechanismen die nadelig kunnen uitpakken. Verlies van eigenwaarde is pijnlijk en kan leiden tot het gebruik van neutralisatietechnieken en zelfhandicaps (Rosenberg 1986, Koole 2000, Deci, Ryan 2004, Leary, Tangney 2005). Een van deze manieren om sociaal veroorzaakte emotionele pijn te neutraliseren is zelfuitsluiting; de situatie die de pijn veroorzaakt wordt vermeden (De Wall, Baumeister 2006). Een andere neutralisatietechniek bestaat uit de ‘schuld’ bij zichzelf leggen, zodat het als het ware een eigen

keuze is dat men weinig succes heeft op school. Zelfhandicaps (Rosenberg, 1986) zijn zelfveroorzaakte nadelen die ervoor zorgen dat men iets niet kan (bereiken), bijvoorbeeld een proefwerk niet voorbereiden of boeken vergeten.

#### 4.6 Neutralisatietechnieken en zelfhandicaps

De verklaring dat men het geringe schoolsucces aan zichzelf te danken heeft wegens luiheid, niet je best doen of irritant gedrag kwam ik vaak tegen bij de vmbo-leerlingen in het onderzoek. Dit zijn verklaringen die mensen kunnen opvoeren om voor zichzelf en hun omgeving te verbloemen dat ze ergens niet goed in zijn. Het grote nadeel van dit soort verklaringen is dat ze een vliegwieleffect hebben; ze verbloemen de gevoelde tekortkoming, maar versterken deze ook door het contraproductieve gedrag dat gezien kan worden als een 'zelfhandicap'. Zelfhandicaps versterken de kans op mislukking doordat mensen obstakels creëren in hun gedrag en houding als excuus of verklaring bij voorbaat voor het falen dat zij ervaren of verwachten. Het is een strategie om het zelfbeeld en de eigenwaarde te beschermen tegen de opvatting van anderen over hun gebrekkige talenten (Rosenberg 1986, Dweck 2000, Ellemers, Doosje 2000, Koole 2000, Deci, Ryan 2004, Leary, Tangney 2005). De verklaring werd door de leerlingen vaak doorgetrokken naar het niveau van de groep: 'wij vmbo'ers zijn nu eenmaal zo'. Het kan gezien worden als een collectieve verklaring die ook nog eens bevestigd wordt door het negatieve imago van de vmbo-leerlingen in de media. Hieronder ter illustratie een citaat uit één van de gesprekken met vmbo-leerlingen die bezig zijn de foto's in te delen.

L zegt: "Daar liggen geleerden, en de studenten horen daarbij. Dit is het lagere werk (dakdekkers, schilder, postbode). Dit is wat minder dan dat." N zegt: "Dat werk verdient beter dan dat andere." D zegt: "Dit is meer de gymnasiumkant en dat de vmbo-kant, wat wij zijn, basis (er wordt een beetje gelachen). Ik vraag ter verduidelijking: "Je zegt basis?" D zegt: "Wat wij doen. Die hebben Albeda, Zadkine<sup>2</sup> mbo gedaan, niet echt moeilijk die verdienen minder" (hij wijst naar de lagere beroepen). L zegt: "Je kiest er zelf voor of je iets wilt bereiken, als je je vmbo-diploma hebt en je stopt en je gaat niet verder. Je kan ook verder gaan met hbo en dokter worden." Om de reikwijdte van deze opmerking te peilen vraag ik: "Als je niet zo slim bent, kom je daar dan ook?"

L zegt: "Ja, alleen zouden ze er wat langer over doen, je hebt mensen die slimmer zijn. Als je gelijk op vwo begint heb je al een grote voorsprong.

2 Bekende namen van mbo-scholen in Rotterdam.



Iedereen kan leren, alleen duurt het dan wat langer. Als ik met iemand van het gymnasium morgen een toets krijg over iets wat we beiden niet hebben gehad, over een onderwerp waar we beiden niets van weten, kan ik een even hoog cijfer halen als hij. Alleen zal hij er misschien een uurtje over doen en ik 1½ uur of 2 uur.” N zegt: “Als je meer leert kun je hetzelfde halen als een professor of een slimme leerling. Je moet er wel wat aan doen.” L zegt: “We moeten er alleen wat meer voor doen, ik denk dat deze mensen een beetje lui zijn (wijst naar de lagere beroepen).” Omdat ik wil weten waarom hij deze mensen lui noemt vraag ik: “Maar ze werken toch hard?” L zegt: “Toen ze jong waren net als ons waren ze een beetje lui, dat ze niet gingen leren, hun (wijst daarbij naar de ‘belangrijke’ mensen) gingen gewoon hard doorleren en nu hebben ze dat bereikt.”

Uit de gesprekken blijkt dat de vmbo-leerlingen uit mijn onderzoek een goed beeld hebben van de economische wetten in de samenleving en dat ze die ook onderschrijven. Ze accepteren hun relatieve positie als een tijdelijke positie die ze door eigen toedoen kunnen verbeteren, en zien er de redelijkheid van in dat als je beter je best doet en beter leert (veel investeert) je een betere beloning krijgt. Anderzijds wordt ook door hen gezegd dat een vmbo-leerling niet minder goed kan leren, maar er langer over doet om hetzelfde te leren als een vwo-leerling, en dat mensen die gestudeerd hebben niet op *alle* punten slimmer zijn. In deze laatste twee opmerkingen klinkt door dat deze vmbo-leerlingen, hoewel ze erkennen dat sommige mensen slimmer zijn, niet onderschat willen worden en vinden dat ze in principe niet ‘minder waard’ zijn. Er wordt ook gezegd dat vwo-leerlingen een voorsprong hebben en daardoor een betere startpositie bekleden. De laatste opmerking uit het citaat verwijst naar de ‘eigen schuld’; de mensen in de lage beroepen waren (vroeger) lui, ‘net als wij’. Dit wijst op het neutraliseren van het gezichtsverlies dat gekoppeld is aan de relatief lage positie van het vmbo.

#### 4.7 Samenvatting van de overige uitkomsten van het onderzoek

Bij de vragen ‘wie ben je’ en ‘wat kun je’ geven de vmbo-leerlingen veel minder antwoorden dan havo- en vwo-leerlingen. Het opschrijven van de antwoorden ging vaak gepaard met diepe zuchten. Soms met opmerkingen als: ‘Ik kan niets’, of ‘mag ik ook opschrijven wat ik niet kan?’ Dit kwam niet voor bij de havo- en vwo-leerlingen. Mijn interpretatie hiervan is dat dit wijst op minder zelfvertrouwen en minder situationele (aan school gebonden) eigenwaarde bij de vmbo-leerlingen.

Bij de vraag: Wat wil je bereiken?, is het opvallend dat leerlingen van het vwo veel vaker dan de andere leerlingen een maatschappelijk of persoonlijk doel noemen, zoals een gelukkig leven krijgen of de wereld verbeteren. De

havo-leerlingen noemen vaker een opleiding die ze willen gaan doen of een beroep. De vmbo-leerlingen noemen vaker dan de andere leerlingen het ontwikkelen van een bepaald talent of het opzetten van een eigen bedrijf; typisch die dingen waar geen hoog diploma voor nodig is.

Ik veronderstel op grond van deze uitkomsten dat de vwo-leerlingen al verder zijn dan het verkrijgen van een goede positie, want die hebben ze al. Zij zien een belangrijke rol in de samenleving voor zichzelf weggelegd en vertrouwen erop dat ze goed terecht komen. Bij vmbo-leerlingen moet er eerst nog hard gewerkt worden. Op de vraag in het interview wat ze later willen bereiken zeggen de meeste leerlingen dat ze het hbo willen afmaken. Zij geven zichzelf 80% kans dat het lukt.

De havo-leerlingen nemen steeds een tussenpositie in. Zij hebben duidelijk een betere positie dan de vmbo-leerlingen, maar zijn ook weer niet zo zeker van hun toekomst als de vwo-leerlingen. Ik hoorde van docenten dat veel havo-leerlingen bang voor zijn voor een afdaling naar het vmbo. Dat heeft natuurlijk ook gevolgen op het vmbo als onderwijssoort, want daar kom je terecht als het je het elders niet lukt. Docenten vertelden mij dat het juist deze afgedaalde vwo- en havo-leerlingen zijn die in het vmbo de meeste problemen veroorzaken. Het tempo op het vmbo ligt voor hun te laag, ze hebben de stof allang gehad en moeten de deuk in hun eigenwaarde zien te herstellen; bijvoorbeeld door steeds in discussie te gaan met de docent. Dit werkt uitermate negatief op de sfeer in de klas en veroorzaakt verlies van onderwijstijd die de overige leerlingen juist hard nodig hebben.

Een ander opvallend verschil was dat bij het bespreken van de foto's vmbo-leerlingen meer oog hadden voor de minder goede omstandigheden waarin mensen kunnen verkeren. Toen ik dat bemerkte realiseerde ik mij dat er eigenlijk weinig aandacht is voor de positieve kwaliteiten die vmbo-leerlingen hebben. Bij het beoordelen van de capaciteiten van leerlingen wordt de cognitieve capaciteit en de daaraan gekoppelde vaardigheden zo zeer centraal gesteld, dat overige capaciteiten zoals emotionele betrokkenheid en inlevingsvermogen, creativiteit, organisatietalent en praktische vaardigheden, in de schaduw komen te staan.

#### 4.8 De betekenis voor het onderwijs

Het gaat bij motiverend onderwijs om drie dingen zegt Luc Stevens (2002): relatie, competentie en autonomie; de leerling moet het gevoel hebben dat de leraar hem waardeert, dat hij iets kan, en dat hij het zelf kan. Ik wil dit illustreren met een citaat uit een interview met een vmbo-leerling die inmiddels op het mbo zit:

“Ik heb nu een leraar voor maatschappijleer die er echt voor gaat. Die maakt zelf zijn lessen met cijfermateriaal. Hij is in z'n vakantie altijd bezig. Hij

vertelt heel veel en is heel goed bezig. Daar wil ik wel graag m'n best voor doen. Bij de vorige docent was het niet leuk. Alles uit het boek en veel strafwerk. Daar kon ik niet mijn best voor doen. Daar had ik ook geen goed cijfer voor. Als een leraar zijn best voor mij doet om iets over te brengen, wil ik daar ook mijn best voor doen. Dat zie je dan weer op je rapport terug. Ik heb nu al heel veel meer geleerd."

Hij haalt daarna een voorbeeldles uit zijn kamer om aan mij te laten zien hoe goed het in elkaar zit. Hij is niet alleen enthousiast over de lessen en de leraar, maar het gevoel dat iemand er zoveel moeite voor doet, vervult hem met trots en geeft hem het gevoel dat hij de moeite waard is; *daarom* wil hij zijn best doen voor die leraar.

Leerlingen in het vmbo zijn zich bewust van hun lagere uitgangspositie en ze accepteren dat ze hard moeten werken voor een hogere status, als zij een hogere status willen bereiken. Ze wijten het aan zichzelf dat zij een minder goede uitgangspositie hebben en nemen zich voor om in de toekomst een betere positie te bereiken. Ze hechten veel waarde aan het naar school gaan en het behalen van goede diploma's; de uitgangspositie is lager, maar er is een sterke drijfveer om te stijgen op de maatschappelijke ladder. Daar zou meer aandacht voor moeten zijn. Niet elke leerling heeft de potentie om een hbo te volgen, maar elke leerling kan wel proberen het beste uit zichzelf te halen. In een van de interviews vertelde een meisje dat zij de kans kreeg om op een hoger mbo-niveau in te stromen dan waar ze op grond van haar vmbo-diploma recht op had. Zij was daardoor sterk gemotiveerd en sprak met een paar vriendinnen af dat ze elkaar 'bij de les' zouden houden. Zij zag de periode tot en met het vmbo als 'verloren tijd' en het mbo als een nieuwe kans om toch nog een goede baan te bereiken. Het vertrouwen dat er in haar gesteld werd versterkte haar motivatie. Het lesgeven op een vmbo stelt extra eisen aan de docenten op het gebied van de relatie en interactie met de leerlingen. Hierbij zou begeleiding en professionalisering kunnen helpen. Bovendien zou de werkbelasting zodanig moeten zijn dat leraren de tijd hebben om hun leerlingen goed te leren kennen en om met hen te praten, individueel of in groepsverband, over wat hen bezig houdt. Het zijn leerlingen met een kwetsbaar zelfbeeld en met een grote behoefte aan positieve bevestiging. Als het aankomt op competentie en autonomie is het voor leerlingen die niet tot de beste leerlingen behoren in plaats van 'laten zien wat je kan', vaak 'laten zien wat je *niet* kan'. Dit maakt hen kwetsbaar en extra gevoelig voor waardering en respect van anderen.

## 4.9 Vervolgonderzoek

De vraag of bij leerlingen van het vmbo de onvrede over de lage status leidt tot voortijdig schoolverlaten of criminaliteit kan ik op basis van het onderzoek niet beantwoorden. De onvrede en onzekerheid heb ik wel aangetroffen, maar de meeste vmbo-leerlingen uit het onderzoek accepteren de situatie over het algemeen zoals die is, en hopen dat zij uiteindelijk 'hogerop' kunnen komen. Ik denk dat in een later stadium de lage status wel een rol speelt bij de schoolmotivatie en schooluitval, als blijkt dat het 'hogerop' komen tegenvalt. Om hier meer zicht op te krijgen moeten ook uitgevallen leerlingen in een vervolgonderzoek worden betrokken.

Daarnaast is vervolgonderzoek nodig vanuit de vraag of de schoolmotivatie van kinderen nadelig wordt beïnvloed door relatief minder kans op schoolsucces en zo ja, hoe we dit kunnen voorkomen. Een voorbeeld van onderwijs dat daarop gericht is, werd uitgewerkt door Martin Covington (1999). Hij noemt het 'the equity game', als tegenhanger van het traditionele onderwijs: 'the ability game'. In de equity game krijgt elk kind in gelijke mate de kans op succeservaringen. Het succes hangt daarbij namelijk af van de verbetering van prestaties ten opzichte van eerdere prestaties, vooruitgang, inzet, doorzettingsvermogen, toewijding, creativiteit en andere facetten van 'leren' die voor elk kind bereikbaar zijn. Een onderzoek waarin de equity game als pilot wordt uitgevoerd kan aantonen of deze benadering vruchtbaar is en bijdraagt aan het schoolsucces van alle leerlingen.

## Literatuur

- Bulk, L. van den (2011). *Later kan ik altijd nog worden wat ik wil. Statusbeleving, eigenwaarde en toekomstbeeld van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Uitgeverij Garant, Antwerpen-Apeldoorn.
- Covington, M.V. (1998). *The Will to Learn. A Guide for Motivating Young People*. Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Covington, M.V., Manheim Teel, K. (1999). *Overcoming Student Failure. Changing Motives and Incentives for Learning*. American Psychological Association, Washington, DC.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2004). *Handbook of Self-Determination Research*. The University of Rochester Press, Rochester, New York.
- De Wall, N., Baumeister, R. F. (2006). Alone but Feeling No Pain: Effects of Social Exclusion on Physical Pain Tolerance and Pain Treshold, Affective Forecasting and Interpersonal Empathy: *Journal of Personality and Social Psychology*, 2006, Vol.91, No.1, 1-15. American Psychological Association, Washington.
- Dronkers, J., Ultee, W.C. (1995) *Verschuivende ongelijkheid in Nederland*, Van Gorcum, Assen
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Psychology Press, Taylor & Francis Group, New York, London.
- Ellemers, N. (1991). *Identity Management Strategies*. Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen.
- Ellemers, N., Doosje, E. J. (2000) (Eds.) *Social Identity: Context, Commitment, Content*. Blackwell, Oxford.
- Kilpatrick, Cantril, F.P. H. (1960). Self-Anchoring Scaling, a measure of individuals' unique reality worlds *Journal of Individual Psychology*, Vol. 16, No 2.
- Koole, S.L. (2000). *Positivity in self-evaluation*. Proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Kuhn, M.H., McPartland, T.S. (1954). An empirical investigation of self-attitudes. In: *American Sociological Review*, vol. 19 : 68-76.
- Leary, M.R., Tangney, J.P. (2005). *Handbook of self and Identity*, The Guilford Press, New York.
- Merton, R.K. (1938). Social Structure and Anomie. *American Sociological Review*, 3: 672-82.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. Krieger Publishing Company, Malabar, Florida.
- Stevens, L. M. (2002). *Zin in Leren*. Garant, Antwerpen-Apeldoorn.
- Stouffer, S.A. (1949). *The American Soldier*. Princeton University Press, Princeton, New York.
- Tajfel, H., Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup relations. In S. Worchel, W.G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp.7-24). Nelson-Hall, Chicago.
- Vermunt, J.D.H.M., Lodewijks, J.G.L.C., Simons, P.R.J. (1986). Hardop-denken als onderzoeksmethode naar regulatieprocessen bij tekstbestudering. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, Jaargang 11, nr. 4, pp. 187-202.



# 05 Jongeren, Religie en Onderwijs

Gerdien Bertram-Troost  
Docent/onderzoeker Onderwijspedagogiek en Opvoedingsfilosofie  
Vrije Universiteit Amsterdam

## 5.1 Inleiding

Van een verzuilde samenleving is Nederland in de tweede helft van de vorige eeuw getransformeerd naar een multi-culturele en multi-religieuze samenleving (Ter Avest, Bakker, Bertram-Troost & Miedema, 2007). Hoewel het verzuilde karakter van onze samenleving vrijwel geheel verdwenen is, is het Nederlandse onderwijssysteem nog steeds ‘verzuild’ te noemen. Slechts 25% van de scholen is openbaar. Het merendeel van de scholen is ‘bijzonder’ en heeft specifieke godsdienstige, levensbeschouwelijke of pedagogische uitgangspunten die in meer of mindere mate in de concrete schoolpraktijk tot uiting komen. Een belangrijke vraag die zich hier opdringt is in hoeverre er een relatie is tussen de manier waarop er op school aandacht is voor levensbeschouwing en de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van jongeren. Om deze vraag te beantwoorden ga ik eerst verder in op de identiteitsontwikkeling van jongeren in het algemeen en hun levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling in het bijzonder.

Na in te zijn gegaan op de invloed van school op de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen, sta ik stil bij wat leerlingen zelf aangeven over religie in het onderwijs. Zowel in de media als in de politiek als in wetenschappelijke verhandelingen laait de discussie over de (on-)wenselijkheid van bijzonder onderwijs met zekere regelmaat op. Opvallend in deze discussies is dat er vrijwel nooit aandacht besteed wordt aan de leerlingen zelf. Hoe kijken zij aan tegen de aandacht voor levensbeschouwing/godsdienst op school? Wat vinden ze ervan en welke impact heeft het op hen? Met behulp van Europees onderzoek naar jongeren, religie en onderwijs kan verder ingegaan worden op deze vragen. Ik sluit de bijdrage af met enkele conclusies en aanbevelingen.

## 5.2 Identiteitsontwikkeling in termen van veranderende commitments en exploraties

Vroeger was identiteit gegeven (je was ‘dochter van’ of ‘zoon van’) en de levensloop min of meer gestandaardiseerd: als je vader boer was kwam jij later ‘vanzelf’ op de boerderij en een kind uit een artsen- of onderwijzersgezien rolde al gauw in hetzelfde beroep. In deze tijd zijn wij identiteit echter als iets wat je zelf maakt. Identiteit is van een product - iets wat je hebt en houdt - veranderd in een proces – je bent het voortdurend aan het worden. Identiteit is ‘werk in uitvoering’ en ontstaat in een continue en flexibele interactie tussen individu en belangrijke anderen, tussen persoon en leefomgeving. Er is veel minder sprake van een standaardbiografie. Ieder construeert een eigen en unieke narratieve identiteit, daarbij woorden zoekend voor de gemaakte keuzes in de levensloop: de persoonlijkekeuzebiografie (Bertram-Troost en Ter Avest, 2009).



Een belangrijk thema in de ontwikkeling van de jonge adolescent met betrekking tot de veranderende verhouding van de jongere tot de omgeving waarin zij of hij opgroeit is het loslaten van thuis en het aangaan van bindingen, *commitments* met nieuwe ‘belangrijke anderen’. De Amerikaanse ontwikkelingspsycholoog James Marcia (o.a. 1980) heeft zich in zijn onderzoek en theorievorming heel speciaal gericht op de identiteitsontwikkeling van pubers en jong-volwassenen. Identiteit bestaat volgens Marcia in het spanningsveld tussen betrokkenheid (*commitment*) en de door nieuwsgierigheid geprikkelde zoektocht (*exploratie*). Onder *commitment* verstaat Marcia de affectieve betrokkenheid van de persoon op een persoon of een thema, zich daarmee verbonden weten en de moeite die de persoon zich ervoor wil getroosten. *Commitment* betekent dat iemand ergens voor stáát en er voor gáát. *Exploratie* staat in Marcia’s gedachtegang voor nieuwsgierigheid die uitdaagt om op onderzoek uit te gaan; het uitproberen van verschillende alternatieve keuzemogelijkheden op voor de persoon relevante gebieden.

Relevante gebieden waartoe jongeren zich persoonlijk leren verhouden, zo blijkt uit het onderzoek van Marcia, zijn de beroepswerkelijkheid en de ideeënwereld van levensbeschouwingen waaronder ook waarden en normen vallen (Marcia 1980). Deze gebieden blijken identiteitsbepalend te zijn, of de jongere hierop nu uiteindelijk een sterke betrokkenheid ontwikkelt of niet.

In de ontwikkeling van die betrokkenheid onderscheidt Marcia vier *statussen*. Allereerst noemt Marcia *diffusion*, een moment in de identiteitsontwikkeling waarop noch van het maken van een keuze, noch van het onderzoeken van alternatieven sprake is. De puber of de jonge adolescent is nog niet in staat te focussen, of heeft daar ook (nog) geen behoefte aan. Niet uitgedaagd tot het maken van een keuze, is alles even (on)belangrijk en (on)interessant voor de jongere in de *diffusion* status. Het tweede moment dat Marcia noemt, kenmerkt zich door exploratiegedrag, echter (nog) zonder dat er een keuze gemaakt wordt. Marcia spreekt van *moratorium*, een ‘pauzeprogramma’ voordat de jongere bij bepaalde terreinen een hechte betrokkenheid ontwikkelt. Dit pauzeprogramma is echter geen rustpunt; de jongere is volop in beweging, nieuwsgierig naar alles wat er op zijn pad komt: vandaag een *kakker*, morgen een *punker*. Een jongere die wél een hechte relatie ontwikkelt tot bepaalde interessegebieden, maar geen ‘pauzeprogramma’ heeft doorgemaakt, wordt door Marcia gekarakteriseerd met de term *foreclosure*. Daarmee beschrijft Marcia als het ware het tegendeel van het gedrag dat bij de *moratorium*-status past. Een *foreclosure* jongere kenmerkt zich doordat hij gáát voor een gemaakte keuze, waaraan echter geen exploratiegedrag is vooraf gegaan. Het laatste moment dat Marcia onderscheidt aan de identiteitsontwikkeling, en waarop identiteit een zeker evenwicht bereikt

heeft, duidt hij aan met het begrip *identity achievement*; door Marcia indertijd gezien als een laatste moment in de ontwikkeling. Hij situeert dat moment aan het einde van een zoekproces, in de periode van de volwassenheid.

Uit de manier waarop de momenten in Marcia's theorie hiervoor beschreven zijn, zou de gedachte kunnen ontstaan dat het om verschillende stadia van een lineair proces gaat. Om dat misverstand te voorkomen en om aan te geven dat het gaat om een spiraalsgewijs verloop van het identiteitsontwikkelingsproces, geef ik er de voorkeur aan te spreken over momenten in de identiteitsontwikkeling, verschillende momenten die zich tegelijkertijd kunnen voordoen in verschillende domeinen. Iemand kan bijvoorbeeld kenmerken vertonen van *foreclosure* met betrekking tot de genderidentiteitsontwikkeling en *identity achievement* ten aanzien van een beroepsrol; een persoon kan typisch *moratorium*-gedrag laten zien ten aanzien van de ideeënwereld van levensbeschouwingen en waarden en normen, en tegelijkertijd *diffusion*-gedachten en -gedrag laten horen en zien, waar het om relatievorming gaat. Ook binnen één domein kan iemand van *achievement* bewegen in de richting van *moratorium*. Er is steeds sprake van een momentopname van de positie van de jongere ten opzichte van een identiteitsbepalend domein.

Marcia heeft zijn theorie ontwikkeld voor de levensfase van de (vroeg) adolescentie. In onze tijd zien we dat het exploreren van keuzemogelijkheden veel vraagt in de fase van de vroege adolescentie en zich ook uitstrekt over de grens van de adolescentie heen. Denk bijvoorbeeld aan 'het dertigersdilemma'. Het exploreren en aangaan van nieuwe verbindingen lijkt niet langer beperkt te zijn tot één specifieke levensfase. De wisselwerking tussen vasthouden aan wat bekend is (*commitment*) en uitgedaagd worden tot *exploratie* van het onbekende, het onverwachte en verrassende maakt deel uit van een levenslang identiteitsontwikkelingsproces.

### 5.3 Jongeren en levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling

In onderzoek (Bertram-Troost, 2006) naar levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van jongeren is de beschreven theorie van Marcia als uitgangspunt genomen. Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling is gedefinieerd in termen van veranderende commitments en exploraties.

Levensbeschouwing is hierbij naar de leerlingen toe omschreven als 'de manier waarop je tegen het leven aankijkt'. Om meer te weten te komen over de levensbeschouwing van deze leerlingen, heb ik hen ondervraagd. De vragen gingen over de manier waarop de leerlingen tegen bepaalde zaken aankijken, of ze zichzelf tot een bepaalde levensbeschouwing of godsdienst rekenen, en welke concrete activiteiten hier voor hen bijhoren.

Er hebben 518 leerlingen aan het onderzoek meegedaan. Hun gemiddelde leeftijd was 16,8 jaar. Alle leerlingen zaten in 4-havo of 5-vwo van protestants-christelijke scholen voor voortgezet onderwijs. In totaal waren er vier scholen bij het onderzoek betrokken.

Om de mate van levensbeschouwelijke commitments en exploraties in beeld te brengen, is gebruik gemaakt van stellingen. Voorbeelden van commitment-stellingen zijn: 'Door de manier waarop ik tegen het leven aankijk voel ik me zeker van mezelf' en 'Ik voel me verbonden met de manier waarop ik tegen het leven aankijk'. Voorbeelden van exploratie-stellingen zijn: 'Ik doe veel moeite om steeds nieuwe dingen te weten te komen over hoe ik tegen het leven aankijk' en 'Ik denk er regelmatig aan een andere levensbeschouwing te zoeken'. De jongeren moesten steeds de mate aangeven waarin ze het met een stelling eens waren.

Voor de groep als geheel geldt dat de levensbeschouwelijke bindingen niet sterk uitgesproken zijn, maar dat de levensbeschouwelijke exploraties nog eens beduidend lager zijn. De jongeren houden zich over het algemeen dus niet zo bezig met wat hun levensbeschouwing precies inhoudt en al helemaal niet met de vraag of en hoe ze op een andere manier tegen het leven aan zouden kunnen kijken. Het lijkt er eerder op dat ze veelal de van huis uit meegekregen levensbeschouwing min of meer als vanzelfsprekend overnemen, zonder zich hier echter persoonlijk sterk mee te verbinden, en van plan zijn om zich hier later nog wel eens verder in te verdiepen. Sommige jongeren gaven dit in aanvullende interviews ook bijna letterlijk aan. Het lijkt erop dat er in het leven van de jongeren al zoveel verandert (op het gebied van relaties, gezin, keuzes ten aanzien van studie en beroep etc.) dat zij in deze fase van hun leven (en misschien wel juist dan) behoefte hebben aan een houvast biedend kader. Daarbij worden de exploraties op het gebied van levensbeschouwing dan uitgesteld tot men op andere levensdomeinen weer in wat rustiger vaarwater is beland. Er moet echter wel opgemerkt worden dat deze typering lang niet voor alle leerlingen geldt. Er zijn verschillen gevonden tussen groepen leerlingen. Van invloed hierbij blijken het belang dat de ouders aan levensbeschouwing hechten en de levensbeschouwing waar de leerling (en zijn/haar ouders) zich toe rekent. Zo is het levensbeschouwelijk commitment van de islamitische leerlingen aanmerkelijk groter dan dat van leerlingen die zich tot het christendom rekenen en staat de mate waarin ouders belang hechten aan levensbeschouwing in positief verband met de mate waarin leerlingen zich bezighouden met levensbeschouwing (exploratie). Deze laatste constatering kan gerelateerd worden aan de antwoorden die jongeren geven op de vraag wie of wat volgens hen invloed heeft op de manier waarop ze tegen het leven aankijken: over het geheel genomen staan de ouders hier op de eerste plaats. Op de tweede plaats volgen ingrijpende gebeurtenissen. Vrienden en broers/zussen nemen de derde en vierde plaats in. Op de vijfde plaats

komt, in de gemiddelde beleving van de leerling zelf, de school. Op die invloed van school, al dan niet expliciet ervaren door de leerlingen zelf, wil ik nu verder ingaan.

#### 5.4 Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling en de invloed van school

Een van de onderzoeksvragen (Bertram-Troost 2006) was of er een relatie is tussen wat er op school gebeurt aan levensbeschouwelijke vorming en de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen. Dit is onderzocht door verschillende variabelen uit de vragenlijst die de leerlingen invulden met elkaar in verband te brengen. Wat betreft de levensbeschouwelijke exploraties en commitments van leerlingen blijken er significante verschillen te zijn tussen de leerlingen van de vier verschillende scholen. Op het eerste oog doen deze verschillen vermoeden dat er een duidelijk effect uitgaat van school op de levensbeschouwelijke commitments en exploraties van jongeren. Verdere analyse maakte echter duidelijk dat deze verschillen wegvallen wanneer rekening gehouden wordt met andere factoren. Het blijkt dat de relatie tussen de levensbeschouwelijke commitments en exploraties en het aanbod van het vak- en vormingsgebied levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs zeer gering is. Er is een veel directere relatie tussen de levensbeschouwelijke exploraties en commitments van leerlingen en hun levensbeschouwelijke en waardenoriëntaties. Deze oriëntaties staan in verband met de levensbeschouwelijke achtergrond die de leerlingen van huis uit meegekregen hebben. Desalniettemin is er ook een aantal aspecten van het levensbeschouwelijk aanbod op school aan te wijzen die een 'zelfstandig' effect hebben op de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van jongeren: de mate waarin leerlingen op school leren (praten) over de manier waarop ze zelf tegen het leven aankijken, de mate waarin leerlingen op school leren over verschillende levensbeschouwingen en de mate waarin er bij andere vakken aandacht is voor levensbeschouwing. Niet in de laatste plaats leren jongeren op school meer over verschillende levensbeschouwingen. Dit leren staat in verband met het leren (praten) over de manier waarop de leerling zelf tegen het leven aankijkt. Beide aspecten hebben invloed op de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen.

Een van de onderzoeksconclusies is dat hoe meer leerlingen leren over verschillende levensbeschouwingen, des te zekerder ze zijn over hun eigen levensbeschouwing. Levensbeschouwelijke pluraliteit lijkt dus, in tegenstelling tot wat door menigeen (intuïtief) verondersteld wordt, niet zo zeer te leiden tot twijfels en onzekerheid over de eigen levensbeschouwing (Bertram-Troost 2006, 309-310). School blijkt voor veel leerlingen een goede plek te zijn om met verschillende leerlingen in aanraking te komen. Uit het

grootschalige Europees onderzoek naar jongeren, onderwijs en religie (REDCo) blijkt dat veel jongeren hier zelf ook een taak voor het onderwijs weggelegd zien. In het laatste deel van deze bijdrage wil ik aan de hand van dit onderzoek wat verder ingaan op hoe jongeren aankijken tegen religie op school.

## 5.5 Visie van jongeren op religie in onderwijs

Acht Europese landen hebben samen gewerkt in het REDCo project: Duitsland, Engeland, Estland, Frankrijk, Nederland, Noorwegen, Rusland en Spanje. Het onderzoek bestond uit diverse deelonderzoeken die allemaal een rol speelden bij de beantwoording van REDCo's hoofdvraag naar de rol van godsdienst in het onderwijs in het leren samenleven van Europese burgers met verschillende religieuze, culturele en politieke achtergronden. Een van de kernprojecten van het REDCo onderzoek is een grootschalige studie naar hoe jongeren aankijken tegen godsdienst en welke rol zij weggelegd zien voor godsdienst in onderwijs.

In Nederland waren bij dit onderzoek 8 scholen betrokken. In totaal deden 565 leerlingen mee in de leeftijd van 14-16 jaar (derde en vierde klassen) variërend van vmbo-kaderberoepsgericht tot vwo (Bertram-Troost, Miedema, Ter Avest en Bakker, 2009). De participerende scholen bevinden zich voor het grootste gedeelte in de Randstad, maar enkele scholen zijn ook meer landelijk gelegen. Verder zijn er zowel openbare scholen als bijzondere scholen bij het onderzoek betrokken. De bijzondere scholen verschillen onderling sterk van elkaar, zeker als het gaat om de levensbeschouwelijke identiteit. Zo is de vragenlijst afgenomen op een islamitische school, een reformatorische school, een 'open' protestantse school met veel islamitische leerlingen, een 'witte' protestantse school waar veel leerlingen en docenten een christelijke achtergrond hebben en op twee katholieke scholen (waarvan één in het katholieke zuiden en één in een meer protestantse regio).<sup>3</sup>

Als indicatie van het 'model van godsdienstonderwijs' waar de leerlingen op school mee in aanraking komen werd er in het onderzoek onderscheid gemaakt tussen 'geen godsdienstonderwijs', 'confessioneel godsdienstonderwijs' en 'niet-confessioneel godsdienstonderwijs'. Dit onderscheid werd gehanteerd om na te kunnen gaan of leerlingen die zelf ervaringen hebben met een bepaald type godsdienstonderwijs anders aankijken tegen godsdienst in het algemeen en godsdienst op school en in de samenleving in het

<sup>3</sup> Deze steekproef is niet representatief. De studie heeft een explorerend karakter. Bij de samenstelling van de steekproef is erop gelet dat de steekproef divers genoeg is om vanuit verschillende perspectieven naar het materiaal te kunnen kijken en zo verbanden te proberen ontdekken. Gezien de diversiteit aan scholen en leerlingen was de steekproef voor het beoogde doel geschikt.

bijzonder, dan leerlingen die ervaringen hebben met een ander type godsdienstonderwijs. In de Nederlandse context hebben we confessioneel onderwijs geïnterpreteerd als onderwijs waarbij één bepaald geloof centraal staat (wat niet wil zeggen dat er in het geheel geen aandacht wordt gegeven aan andere geloven) en dat er ook deels op gericht is dat leerlingen dit geloof zelf ook aanhangen of gaan aanhangen. Niet-confessioneel onderwijs is breder en bevat ook levensbeschouwelijke vorming. Een officieel christelijke school met zowel docenten als leerlingen van verschillende levensbeschouwelijke achtergronden, waar in de lessen geen expliciete focus op het christendom lag, werd daarom als 'niet-confessioneel' gecodeerd.

Als het gaat om hoe leerlingen aankijken tegen godsdienst op school en wat hun ervaringen zijn, kan allereerst gesteld worden dat de leerlingen uit de Nederlandse steekproef over het algemeen vrij positief zijn over aandacht voor religie op school: 67% van de leerlingen is het (sterk) oneens met de stelling dat leren over godsdiensten leidt tot conflicten in de klas. Sterker nog, 78% van de leerlingen is (sterk) van mening dat ze op school leren om respect voor anderen te hebben, ongeacht hun godsdienst. Verder is 79% van de leerlingen het (sterk) oneens met de stelling dat er op school geen plaats moet zijn voor godsdienst. Er zijn wel enkele belangrijke verschillen met betrekking tot levensbeschouwelijke achtergrond en het model van godsdienstonderwijs waar de leerling ervaring mee heeft. Leerlingen die confessioneel onderwijs volgen, hechten sterker belang aan godsdienst in onderwijs dan andere leerlingen: 67% van hen is het er (sterk) mee eens dat godsdienst als onderwerp belangrijk is op school. Dit geldt voor 38% van de leerlingen die geen godsdienstonderwijs volgen en voor 35% van de leerlingen die niet-confessioneel onderwijs volgen. Leerlingen zonder godsdienstige achtergrond zijn het minst positief over godsdienstonderwijs. Zij zijn het significant minder eens met stellingen als 'Ik vind onderwerpen over godsdienst interessant op school' en 'Leren over godsdiensten op school helpt ons om samen te leven'.

Nederlandse leerlingen geven over het geheel genomen de voorkeur aan een model van godsdienstonderwijs waarbij alle leerlingen samen les krijgen, ongeacht hun levensbeschouwelijke achtergrond. Maar ook hier zien we verschillen op basis van de ervaringen die leerlingen hebben met een specifiek model van godsdienstonderwijs. Leerlingen die confessioneel onderwijs volgen, zijn het er namelijk minder mee eens dat godsdienstlessen vrijwillig zouden moeten zijn: 40% van hen is het er (sterk) mee eens, in vergelijking tot 70% van de leerlingen die niet-confessioneel onderwijs volgt en 56% van de leerlingen die geen godsdienstonderwijs volgt. Ook hebben zij een sterkere voorkeur voor godsdienstonderwijs dat gedoceerd wordt aan specifieke groepen leerlingen, afhankelijk van hun levensbeschouwing.

Tenslotte geldt in het algemeen dat de leerlingen uit de Nederlandse steekproef negatief zijn over het mogelijke doel van (godsdienst)onderwijs om leerlingen te begeleiden om te gaan geloven. Vooral leerlingen die zichzelf niet tot een godsdienst rekenen, zijn hier erg negatief over: 82% van de leerlingen die zichzelf niet tot een bepaalde godsdienst rekenen is het (sterk) oneens met de stelling dat leerlingen op school begeleid moeten worden om te gaan geloven, tegenover 47% van de leerlingen die zichzelf wel tot een bepaalde godsdienst rekenen. In plaats van op school begeleid te willen worden om te gaan geloven, zijn de leerlingen veel meer geïnteresseerd om te leren begrijpen wat godsdiensten inhouden en om te leren praten over godsdienst: 75% van de leerlingen is (sterk) van mening dat leerlingen op school zouden moeten leren wat godsdiensten inhouden. En 71% van de leerlingen is het er (sterk) mee eens dat leerlingen op school zouden moeten leren om over godsdienst te praten.

## 5.6 Conclusies en aanbevelingen

Samenvattend kan gesteld worden dat levensbeschouwing deel uitmaakt van iemands identiteit. Of levensbeschouwing een centraal aspect is in iemands leven en welke invulling men eraan geeft, verschilt van persoon tot persoon. Afhankelijk van contextfactoren zoals de mate waarin levensbeschouwing thuis en in de opvoeding een rol speelt, gaan jongeren op het gebied van levensbeschouwing commitments aan. In de vroege adolescentie speelt hierbij het 'horen bij' een relatief grote rol. Bij het ouder worden neemt het reflexieve vermogen toe en gaan jongeren ook van wat meer afstand naar hun eigen leven en levensbeschouwing kijken. In deze fase nemen de levensbeschouwelijke exploraties over het algemeen dan ook toe. De relatie tussen de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van jongeren en de aandacht die er in het (voortgezet) onderwijs voor levensbeschouwelijke vorming is, blijkt gering te zijn ten opzichte van de invloed die er uitgaat van de achtergrond die jongeren van huis uit meegekregen hebben. Toch kan onderwijs een belangrijke rol spelen bij de vorming van jongeren, met name als het gaat om het leren van en over verschillende levensbeschouwingen. Voor veel leerlingen is school een plek om met levensbeschouwelijke diversiteit in aanraking te komen. Scholen kunnen hier, mede met het oog op de sociale samenhang in de samenleving, bewust(er) gebruik van maken door meer gelegenheden te creëren waarbij leerlingen elkaar en elkaars visie op het leven beter leren kennen en begrijpen. Leerlingen blijken hier ook behoefte aan te hebben. Het is opmerkelijk dat vrijwel alle leerlingen, dus los van hun eigen (thuis) achtergrond en de ervaringen die ze op school met levensbeschouwing hebben, het belangrijk vinden dat er op één of andere wijze op school aandacht is voor levensbeschouwing. Niet alleen om te weten wat andere

mensen drijft en wat ze geloven, maar ook om te leren hoe je met anderen om kunt gaan. Hoe leerlingen deze aandacht voor levensbeschouwing op school concreet voor zich zien, hangt wel samen met de eigen achtergrond en ervaringen. En deze blijken zeer divers te zijn. Er ligt dan ook een uitdaging voor scholen om vanuit de eigen visie, met het oog op de eigen leerlingpopulatie én de samenleving, een passende vorm te vinden om levensbeschouwing in onderwijs aan bod te laten komen.



## Literatuur

- Avest, K.H., ter Bakker, C., Bertram-Troost, G.D., Miedema, S. (2007). Religion and Education in the Dutch Pillarized and Post-Pillarized Educational System: Historical Background and Current Debates. In: Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W., Willaime, J-P. (Eds.) (2007). *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*. Münster: Waxmann, 203-220.
- Bertram-Troost, G.D. (2006). *Geloven in bijzonder onderwijs. Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van adolescenten in het voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Bertram-Troost, G.D., Miedema, S., Avest, K.H. ter Bakker, C. (2009). Dutch pupils' views on religion in school and society: Report on a quantitative research. In: Valk, P., Bertram-Troost, G.D., Friederici, M., Béraud, C. (Eds.) (2009). *Teenagers' perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies. A European Quantitative Study*. Münster: Waxmann, 221-260.
- Bertram-Troost, G.D., Avest, K.H. ter (2009) De leerling in ontwikkeling. In: Avest, K.H. and Bertram-Troost, G.D. (Red.) (2009). *Geloven in samenleven*. Amsterdam: ScienceGuide, 93-119.
- Marcia, J.E (1980) Identity in adolescence. In: Adelson, J. (red.) *Handbook of adolescent psychology*. (p. 159-187). New York: Wiley.
- Valk, P., G. Bertram-Troost, F. Friederici, C. Béraud, (eds.) (2009). *Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies. A European Quantitative research*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.



# 06 Jongeren, interactieve media en leren: een empirische beschrijving van diversiteit

Antoine van den Beemt  
Senior onderzoeker 'Leren met ICT'  
Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN)

## 6.1 Inleiding: De niet-bestaande Netgeneratie

Aan het begin van de 21e eeuw toonden journalisten, wetenschappers en docenten grote belangstelling voor het gebruik van interactieve media onder jongeren. Deze belangstelling resulteerde in boeken, kranten en wetenschappelijke artikelen waarin de innige band tussen jongeren en deze media werd besproken. Benamingen zoals ‘net generation’ (Tapscott, 1998), ‘digital natives’ (Prensky, 2001) of ‘einstein-generatie’ (Boschma & Groen, 2006) deden ons geloven dat alle jongeren intensief en vaardig gebruik maken van een breed scala aan internetapplicaties en games. Het gevolg was een discussie die bekend werd als het ‘Netgeneratie-debat’. Dit debat beïnvloedde docenten in hun denken over de toepassing van internet en games als leermiddel. Vaak werd het Netgeneratie-debat geïnterpreteerd als een oproep tot radicale onderwijsvernieuwing. Deze interpretatie was gebaseerd op de stelling dat door het intensieve gebruik van interactieve media, jongeren anders zouden gaan denken en leren dan voorgaande generaties. Soms werd zelfs geclaimd dat de hersenen van jongeren zouden veranderen door het intensieve gebruik van interactieve media.

De publicaties binnen het Netgeneratie-debat bestonden zelden uit empirische studies. Desondanks werden de conclusies van deze publicaties op grote schaal als waarheid overgenomen. Dit leidde ertoe dat docenten en beleidsmakers problemen voorzagen in het aanspreken en uitdagen van toekomstige leerlingen en studenten. Zo werd in beleidsplannen van een aantal Nederlandse hogescholen gesteld dat studenten vanaf 2010 op een andere manier benaderd zouden moeten worden als gevolg van hun vaardig en ervaren gebruik van interactieve media.

In dit hoofdstuk bespreek ik eerst op basis van wetenschappelijk onderzoek het gebruik van interactieve media onder jongeren. Vervolgens laat ik zien wat dit gebruik voor het onderwijs kan betekenen. Bij deze bespreking neem ik een constructief kritische houding aan ten aanzien van interactieve media als leermiddel: het is niet vanzelfsprekend dat interactieve media in alle gevallen tot beter onderwijs leiden, maar we moeten dit wel blijven onderzoeken en uitproberen.

## 6.2 De Netgeneratie onder de loep

### 6.2.1 Empirisch onderzoek

In publicaties over de Netgeneratie werd vaak gesteld dat alle jongeren op dezelfde manier intensief en vaardig interactieve media gebruiken. Dit gaf een sterke impuls aan empirisch onderzoek dat deze stelling wilde toetsen en tegelijkertijd de mogelijkheden van interactieve media als leermiddel

wilde onderzoeken. Het gevolg was een aantal studies waarin grote diversiteit in het gebruik van interactieve media onder jongeren wordt aangetoond (zie oa. Jones & Czerniewicz, 2010; Bennett & Matton, 2010; Corrin, Lockyer, & Bennett, 2010; Eynon, 2010; Schulmeister, 2008). Deze diversiteit gaat samen met een intensief gebruik van interactieve media onder jongeren (Kutteroff & Behrens, 2009; Schulmeister, 2008; Van den Beemt, et al, 2011). Echter, dit intensief gebruik moet niet verward worden met vaardig gebruik. Dat jongeren 'klikbereid' zijn, wil niet zeggen dat ze 'klikvaardig' zijn. Jongeren zijn weliswaar 'technology-minded', maar niet vanzelfsprekend 'technology-savvy'.

Een deel van de empirische studies probeert te duiden wat het intensieve en diverse gebruik van interactieve media onder jongeren voor onderwijs betekent (voor een overzicht zie speciale edities van *Journal of Computer Assisted Learning* (2010) en *Learning, Media & Technology* (2010) en het symposium 'Networked Learning, the Net generation and Digital Natives' (2010) als onderdeel van de 7e Networked Learning Conference). De resultaten van deze studies ondersteunen op geen enkele manier de aanname uit veel Netgeneratie-literatuur dat leerlingen en studenten op een 'natuurlijke' en 'intuïtieve' manier radicaal nieuwe modellen van kennisproductie ontwikkelen die eenvoudig toegepast zouden kunnen worden in het formele onderwijs (Facer & Selwyn, 2010). Het is daarom tijd om de aannames van het Netgeneratie-debat te overstijgen (Sharpe, Beetham, & De Freitas, 2010). Echter, slechts constateren 'er is diversiteit' voldoet ook niet. Om uitspraken te kunnen doen over de gevolgen voor onderwijs van het gebruik van interactieve media onder jongeren, moeten we verder kijken dan 'diversiteit'.

### 6.2.2 Onderwijs

De combinatie van intensief gebruik, diversiteit en beperkte vaardigheden leidt tot de praktijkgerelateerde vraag hoe docenten kunnen reageren op de uiteenlopende interactievemediapraktijken van leerlingen en studenten. Hoe kunnen de ervaringen, vaardigheden en voorkeuren voor specifieke interactieve media aangesproken worden in leersituaties, ongeacht de toepassing van deze media? Om deze vraag te beantwoorden bespreek ik eerst hoe de diversiteit in interactieve media gebruik tot stand komt. Vervolgens beschrijf ik de diversiteit zelf en de ontwikkelingen hierin. Tenslotte kijk ik naar mogelijke invalshoeken om diversiteit in interactieve media te koppelen aan onderwijs.

### 6.3 Diversiteit in interactievemediapraktijken: ervaringen, vaardigheden en voorkeuren.

Diversiteit in het gebruik van interactieve media en bijbehorende voorkeuren kan begrepen worden door te kijken naar de sociale structuren waarin mensen leven. Menselijk handelen vindt plaats in fysieke en virtuele ruimtes, zoals de schoolklas, de sportclub, Facebook of gamewerelden. Hierbij worden fysieke en virtuele voorwerpen gebruikt zoals computers, tafels, stoelen of wapens in games. Daarnaast neemt het handelen tijd in beslag (Berger & Luckmann, 1966). Bij dit handelen leggen mensen relaties met anderen. Het geheel van patronen van dergelijke sociale relaties en vormen van participatie wordt ook wel 'sociale ruimte' [*social space*] genoemd (Elchardus & Glorieux, 2002).

In ieder deel van hun sociale ruimte leren mensen doordat ze ervaringen, vaardigheden en voorkeuren opdoen. Wanneer ze naar een ander deel van hun sociale ruimte gaan maken ze een bijzondere leersprong doordat hun ervaringen, vaardigheden en voorkeuren in een andere context komen te staan: het oefenen van tafels op school helpt je om in een winkel snel bedragen te kunnen uitrekenen. Op deze manier leiden bewegingen door ieders sociale ruimte tot leren en tot verbindingen met anderen. Het resultaat is een lappendeken van kennis en vaardigheden die ook wel 'leerecologie' [*learning ecology*] wordt genoemd. Het idee achter de leerecologie is dat mensen op een 'vloeiende' manier expertise en ervaringen opdoen (Siemens, 2003). Het begrip *leerecologie* is daarmee een concept dat de ontwikkeling van expertise en ervaringen in ruimtes zoals thuis, school, werk en gemeenschap weergeeft.

Door het intensieve gebruik van internet en games, vormen interactieve media een belangrijk onderdeel van de leerecologie van jonge mensen. Met bewegingen door hun sociale ruimte, leren leerlingen en studenten zowel binnen als buiten het onderwijs. Op deze manier brengen hedendaagse studenten en leerlingen hun kennis en ervaring met betrekking tot interactieve media en hun sociale netwerken mee naar school. Waar sommige wetenschappers voorstander zijn van een scheiding tussen de populaire cultuur van jongeren en de formele structuur van het onderwijs (zie bijvoorbeeld Ziehe, 2009), zien anderen juist een koppeling als enige manier om leerlingen gemotiveerd te houden (zie bijvoorbeeld Rocard, 2007). Als we van dit laatste standpunt uitgaan, is het van belang dat docenten en onderwijskundigen kennis hebben van het dagelijks leven van jongeren, inclusief hun gebruik van interactieve media. Dit dagelijks leven krijgt op diverse manieren vorm, maar wordt gekenmerkt door patronen van activiteiten in netwerken van gelijkgestemden (Van den Beemt et al, 2010).

Om nu de rol van technologie in een leerecologie goed te kunnen begrijpen, moeten we kijken naar hoe het gebruik van interactieve media bij mensen begint (Barron, 2006). Dat betekent kijken naar gebeurtenissen, activiteiten en processen die belangstelling laten ontstaan om interactieve media te leren gebruiken, of om met behulp van deze media over andere onderwerpen te leren. Activiteiten die volgen op het ontstaan van belangstelling, zoals meer informatie zoeken of vergelijkbare programma's gebruiken, dragen bij aan de ontwikkeling van expertise. Tegelijkertijd draagt deze belangstelling bij aan identificatie met gelijkgestemden. Vervolgens is het van belang de veranderingen in de leerecologie in kaart te brengen om tot theoretisering van het leren te komen en om onderwijskundige interventies te beoordelen.

### 6.3.1 Patronen van interactievemediapraktijken

Wanneer een groep mensen dezelfde ervaringen, verhalen, programma's en manieren om problemen aan te pakken hebben, wordt dat ook wel gezien als een 'praktijk' ('practice', zie Wenger, 1998). De diversiteit in interactievemediapraktijken kan beschreven worden door het benoemen van bronnen, achtergronden, motieven en patronen. Deze aspecten volgen uit het idee dat mensen zich op een natuurlijke manier organiseren in netwerken van gelijkgestemden. In deze netwerken leren mensen door middel van 'participatie' ('participation', zie Lavé & Wenger, 1991), wat vervolgens leidt tot een natuurlijke ontwikkeling van praktijken. Naast vrienden en familie ('peers') en informele netwerken van gelijkgestemden spelen een grote rol bij het ontstaan van belangstelling voor specifieke soorten interactieve media (Van den Beemt, et al., 2010). Vervolgens leren jongeren deze media te gebruiken door zelf uit te proberen, door informatie te 'googelen' of door vrienden om hulp te vragen. Omdat menselijk gedrag binnen beperkte grenzen tot variaties leidt, resulteert deze ontwikkeling van participatie tot patronen in het interactievemediagebruik onder jongeren.

Onderzoek naar deze patronen resulteerde in een indeling van interactieve-media-activiteiten in vier categorieën (Van den Beemt, et al., 2011). Ieder van deze categorieën vertegenwoordigt een specifiek type activiteit en is dienovereenkomstig benoemd: interacteren [interacting], spelen [performing], uitwisselen [interchanging] en creëren [authoring]. De categorie 'interacteren' bevat de traditionele internetactiviteiten gericht op het opzoeken en uitwisselen van informatie, zoals e-mail versturen, over het web surfen, informatie zoeken en MSN gebruiken. De categorie *performing* bestaat uit games en simulaties waarbij gebruikers een rol spelen op een virtueel toneel. De categorie *interchanging* bestaat uit allerlei soorten van socialenetworkactiviteiten. De laatste categorie, gelabeld *authoring* bestaat uit een grotere groep van activiteiten die te maken hebben met de productie van interactieve mediainhoud, zoals YouTube filmpjes, websites of kleine games.

### Vier typen ICT-gebruik van jongeren

### **Interacteren/interacting**

- Films downloaden
- Nieuwssites lezen
- Muziek downloaden
- Op het web surfen
- Videos bekijken (Bijv. op YouTube)
- E-mail

### **Informatie zoeken**

(bijv. met Google)

- Iets op Wikipedia lezen
- MSN
- Gamen op je mobiel
- Uitwisselen/Interchanging

### **Profielpagina's bekijken**

(zoals Hyves of Facebook)

- Een krabbel sturen
- Een fotoalbum op Hyves bekijken
- Je Hyves profiel bijhouden
- Foto's op Hyves zetten
- Je Facebookprofiel bijhouden
- Gamen op je profielpagina

### **Spelen/performing**

- Grote pc-games
- Kleine online games (zoals op spelen.nl)
- Games op een draagbare console (zoals Nintendo DS of PSP)
- Grote online games (zoals Runescape of World of Warcraft)
- Kleine pc-games (zoals Patience of Mijnenveger)
- Games op een console (zoals Xbox, Playstation of Wii)

### **Creëren/authoring**

- Profielpagina bijhouden anders dan Hyves of Facebook
- Weblog lezen anders dan op je profielpagina
- Weblog bijhouden anders dan op je profielpagina
- Weblogs op profielpagina's lezen
- Een berichtje op een forum plaatsen
- Weblog op je profielpagina bijhouden
- Fotoalbums bekijken anders dan op je profielpagina (bijv. op Flickr)
- Twitter

Verder hebben we in dit onderzoek vier groepen van interactievemediagebruikers gevonden. Eén groep bestaat uit relatief 'low-end'

technologiegebruikers, die voornamelijk met 'interacteren' bezig zijn. We noemen hen *Traditionalisten*. Daarnaast is er een kleine groep 'high-end' technologiegebruikers, gelabeld *Producenten*. Deze groep maakt relatief intensief gebruik van alle soorten interactieve media, met name de tools samengebracht onder *authoring*. Vervolgens zijn twee groepen gevonden die op een doorsnee manier de techniek gebruiken. Een groep is genoemd *Gamers*. Deze groep heeft een voorkeur voor het spelen van games. En de andere groep, 'Netwerkers', heeft een voorkeur voor 'uitwisselen'. De



*Netwerkers* en *Producenten* zijn relatief intensieve gebruikers van de meer traditionele interactieve media. Hoewel alle groepen intensief gebruik maken van de traditionele interactieve media, verschillen ze duidelijk van elkaar in de overige activiteiten. Vergelijkbare indelingen van interactieve media-activiteiten en gebruikers worden ook gevonden in andere studies (bijv. Eynon, 2010).

De vraag is vervolgens hoe deze diversiteit in activiteiten en gebruikers zich ontwikkelt. Immers, verwacht kan worden dat de patronen van participatie zullen veranderen onder invloed van technologische ontwikkelingen. De gegevens van een vervolgstudie tonen dat de diversiteit in het gebruik van interactieve media-applicaties vooralsnog gelijk blijft (Van den Beemt, 2011). Zowel de categorieën van activiteiten als de groepen van gebruikers blijven herkenbaar in de vervolgstudie. Echter, *Gamers* zijn iets actiever sociale media gaan gebruiken, en de *Netwerkers* zijn iets meer gaan gamen. Dit kan echter worden verklaard doordat op websites zoals Facebook ook kleine games gespeeld kunnen worden. Hierdoor is het niet altijd duidelijk of je nu met *interchanging* of met *performing* bezig bent.

**Figuur 1**

Activities	Cluster Traditionalist	Games	Networker	Producer
interacting	x	x	x	x
performing		x	o	x
interchanging		+	x	x
authoring				x

x = stabiel intensief gebruik; o = sterk toegenomen intensiteit in gebruik;  
+ = enigszins toegenomen intensiteit in gebruik

Als gevolg van technologische ontwikkelingen kunnen we verwachten dat in de toekomst de gebruikersgroepen zullen veranderen, of dat leden van specifieke groepen zullen deelnemen aan andere soorten activiteiten. Het beeld van de eerdere studies blijft echter staan: alle soorten gebruikers nemen deel aan traditionele interactieve media-activiteiten gegroepeerd onder 'interactie', en de kleine groep *Producenten* maakt intensief gebruik van alle soorten interactieve media.

## 6.4 Interactieve media en onderwijs

Zoals hierboven beschreven zijn ‘leerecologieën’ het resultaat van de bewegingen van mensen in hun sociale ruimte. Doordat ze hierbij grenzen tussen verschillende leefdomeinen oversteken, worden ervaringen, vaardigheden en voorkeuren meegenomen naar andere delen van een sociale ruimte. Onderwijs is voor leerlingen en studenten slechts één van deze ruimtes. In hun sociale ruimtes maken jongeren intensief gebruik van interactieve media. Als het onderwijs leerlingen wil uitdagen door aan te sluiten bij hun persoonlijke behoeften en problemen (Rocard, 2007), impliceert dat het aanspreken van interactievemediaervaringen, vaardigheden en voorkeuren.

De categorieën van jonge interactievemediagebruikers zijn te beschouwen als soorten lerenden (Petri & Zuylen, 2011). Wanneer we nadenken over de inzet van interactieve media als leermiddel, is het van belang niet alleen naar de diversiteit onder leerlingen en studenten te kijken, maar ook de docenten en leraren te bezien als gebruikers die in één van de vier categorieën passen. Traditionalisten gebruiken internet omdat ze op zoek zijn naar informatie. Door een gebrek aan vaardigheden zoeken ze niet altijd gericht en vinden ze niet altijd wat ze zoeken. Ze zijn niet altijd in staat om te beoordelen of de gevonden informatie betrouwbaar is. Netwerkers gebruiken het internet als communicatiemiddel. Ze wisselen informatie uit met andere internetgebruikers en in groepsverband ontwerpen ze nieuwe kennis. Omdat voor Netwerkers de sociale communicatie centraal staat, is deze kennis meer een bijproduct van hun praktijken. Gamers realiseren door het spelen van games, bewust en onbewust, leerdoelen. Dit wordt versterkt doordat voor Gamers de inhoud centraal staat. Sociale communicatie is voor veel Gamers een bijproduct. De Producenten maken van internet voor zichzelf een volwaardige leeromgeving. Ze halen informatie op, ze bewerken de informatie, ze delen de informatie met anderen en maken van de informatie leerinhouden waarmee ze van buitenaf of zelfgestelde doelen realiseren.

De kernvraag voor docenten is nu hoe deze vaardigheden en voorkeuren aan te spreken. Hieronder worden hiervoor aanknopingspunten gegeven door eerst naar interactieve media en vervolgens naar het onderwijs zelf te kijken.

### 6.4.1 Functies van interactieve media in het onderwijs

Interactieve media, of eigenlijk ICT in bredere zin, kan op drie manieren in het onderwijs ingezet worden: als middel, als bron en als doel. Wanneer interactieve media als middel ingezet worden zijn ze vaak bedoeld als vervanging van ‘traditionele’ methoden, zoals educatieve games (zie ook Itzkan, 1994 voor een model van substitutie, via transitie naar transformatie).

tie). Omdat op dit moment van dergelijke media de leereffecten nog onduidelijk zijn, worden ze vooral ingezet vanwege (vermeende) motivatieverhoging. Toepassingen zoals Wikipedia zijn een voorbeeld van interactieve media als bron voor leeractiviteiten. Het gebruik van interactieve media als doel dient meestal de ontwikkeling van informatievaardigheden of mediawijsheid.

#### 6.4.2 Leerportretten

Naast de diversiteit in voorkeuren, ervaringen en vaardigheden, en de diverse functies van interactieve media, staat een onderwijssysteem dat lerenden stuurt naar soorten leervragen. Wijnen en Zuylen (2011) onderscheiden 4 leerportretten, die gevoelsmatig samen hangen met leerstijlen zoals bijvoorbeeld gedefinieerd door Vermunt en Van Rijswijk (1988).

‘Voor de toets werken’: de leerling richt zich vooral op wat je moet weten en onthouden voor een toets. De leerling is in termen van Vermunt dan reproductiegericht.

‘Weten is gebruiken’: je weet pas iets als je het kunt gebruiken of toepassen. De leerling is dan toepassingsgericht aan het leren.

‘Snappen en nadenken’: je moet het systeem snappen en zelf nadenken.

‘Multidisciplinair werken’: het nut van multidisciplinariteit, empathie en vragen stellen. Leerlingen zijn bij deze laatste twee leerportretten betekenisgericht aan het leren.

#### 6.4.3 Aanspreken van ervaringen, vaardigheden en voorkeuren

Omdat ieder soort leerportret gevolgen heeft voor het ICT-gebruik door leerlingen, binnen school en buiten school, is het van belang dat binnen dit systeem docenten zich rekenschap geven van de match tussen aan de ene kant leervragen en aan de andere kant specifieke ervaringen, voorkeuren en vaardigheden. Het aanspreken van deze ervaringen, vaardigheden en voorkeuren kan plaatsvinden zonder toepassing van interactieve media. Zo zijn Gamers gewend aan permanente status feedback, in plaats van één voortgangsmeting aan het einde van een lesperiode. En hoewel trial-and-errormethoden niet in alle leersituaties effectief zijn, is het wel een kenmerkend aspect van games. Verder blijken de Netwerkers en Traditionalisten met regelmaat kleine (‘casual’) games te spelen (Van den Beemt, 2011). Zij doen dit op profielpagina’s zoals Facebook, of op hun mobiele telefoon. Deze leerlingen zijn daardoor gewend aan competitieve, gesitueerde (interactieve) leeromgevingen, met spelregels en uitdagingen (Leemkuil, 2006). Tenslotte zijn Netwerkers en Traditionalisten samen de grootste groep leerlingen, gewend aan de dynamiek van synchroon en asynchroon communiceren, hetgeen aangesproken kan worden met groepswork, peerfeedback of vormen van netwerklernen.

In tegenstelling tot wat algemeen wordt aangenomen, neemt de groep Producenten niet in omvang toe. Hoewel het creëren van interactieve

mediainhoud deze groep leerlingen kan uitdagen, is het kleine aantal Producenten een indicatie dat in opdrachten niet gefocust moet worden op de productie van inhoud. Op basis van deze resultaten is het een interessante verkenning om kleine games - al dan niet elektronisch - die individuele leerlingen op maat kennis aanreiken of motiveren voor andersoortige leeractiviteiten, te combineren met groepsopdrachten. In algemene termen lijkt de getoonde ontwikkeling in diversiteit de bruikbaarheid van multimodale leersituaties te ondersteunen. Dit kan worden bereikt door aan te sluiten bij de groeiende gerichtheid van leerlingen op technologie, die echter niet verward mag worden met de technologische vaardigheid.

#### 6.4.4 Aansluiten en ontwikkelen

Naast het aansluiten op bestaande ervaringen en voorkeuren, kan beargumenteerd worden dat het palet aan ervaringen van jongeren moet worden uitgebreid binnen het onderwijs. Gamende jongens zouden bijvoorbeeld hun sociale vaardigheden kunnen oefenen met sociale media opdrachten, of Netwerkers kunnen richting inhoud gestuurd worden door bijvoorbeeld onderzoek met wiki's of games. Omdat ouders in veel gevallen over interactieve media te weinig kennis hebben, of zich hier onzeker over voelen, lijkt het een taak voor het onderwijs om deze vaardigheden in en met technologie te ontwikkelen.

## 6.5 Conclusie: geen nieuwe waarheid

De hierboven beschreven diversiteit is niet een nieuwe waarheid, maar geeft slechts richting wanneer we nadenken over de toepassing van interactieve media in het onderwijs. De diversiteit zal namelijk veranderen als gevolg van technische vooruitgang en de ontwikkeling in het gebruik van interactieve media. De gevonden categorieën van activiteiten lijken vooralsnog stabiel te zijn, en vormen daarmee basale menselijke activiteiten in de 21e eeuw: consumeren, uitwisselen, spelen, creëren.

Het is tevens van belang onderzoek te doen naar de reden achter het gebruik van specifieke interactievemediatietoepassingen. De kerngedachte van de leerecologie is dat jongeren in hun dagelijks leven terecht komen in veel verschillende leefwerelden waarin ze altijd leren. Dit betekent dat docenten en scholen moeten beseffen dat leerlingen ook buiten school leren en dus zich rekenschap moeten geven van de buiten school opgedane ervaringen, voorkeuren en identiteiten. Het is hierbij van belang dat docenten a) rekening houden met de ontwikkeling van diversiteit onder studenten en b) de ervaringen en voorkeuren van studenten aanspreken met opdrachten op maat of brede leercontexten. Omdat de focus zou moeten liggen op de methoden en het resultaat, en niet op de techniek,

dient de toepassing van interactieve media als leermiddel altijd te beginnen bij een leerperspectief of leervraag.

## Literatuur

- Barron, B. (2006) Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective. *Human Development*, 49: 193–224.
- Bennett, S. & Matton, K. (2010) Beyond the 'digital natives' debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*. 26:5, 321-331.
- Berger, J., & Luckmann, G. (1966) *The social construction of reality*. Middlesex: Penguin.
- Boschma, J., & Groen, I. (2006). *De Einstein Generatie*. [Generation Einstein]. Amsterdam: Prentice Hall.
- Corrin, L., Lockyer, L., & Bennett, S. (2010) Technological diversity: an investigation of students' technology use in everyday life and academic study. *Learning, Media and Technology*. 35:4, 387 – 401.
- Elchardus, M., & Glorieux, I. (Eds.) (2002). *De symbolische samenleving*. [The symbolic society] Tiel: Lannoo.
- Eynon, R. (2010). *Supporting the "Digital Natives": what is the role of schools?* In: Dirckinck-Holmfeld, L., Hodgson, V., Jones, C., de Laat, M., McConnell, D., & Ryberg, T. (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010*.
- Facer, K. & Selwyn, N. (2010) *Social networking: key messages from the research*. In: Sharpe, R., Beetham, H., & De Freitas, S. (Eds.), *Rethinking learning for a digital age: How Learners are Shaping their Own Experiences*.
- Itzkan S.J. (1994). Assessing the Future of Telecomputing Environments: Implications for Instruction and Administration. *The Computing Teacher*, 22, 4, 60-64.
- Jones, C. & Czerniewicz, L. (2010) Describing or debunking? The net generation and digital natives. *Journal of Computer Assisted Learning*. 26:5, 317-320.
- Lavé, J. and Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leemkuil, H. (2006). *Is it all in the game? Learner support in an educational knowledge management simulation game*. Proefschrift, University of Twente.
- Petri, M. & Zuylen, J. (2011). *Introductie van schoolschetsen*. In: Petri, M., Simons, P.R.J., Wijnen, W., & Zuylen, J. (2011) *De Kwestie nr. 3 De gedigitaliseerde wereld in de school, een succesvolle invoering*. Utrecht, VO-raad.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. *On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H., & Hemmo, V. (2007). *Science education now: A renewed pedagogy for the future of Europe*. Brussels, Belgium: Office for Official Publications of the European Communities.
- Schulmeister, R. (2008). *Gibt es eine Net generation?* [Does a Net generation exist?]. [http://www.zhw.uni-hamburg.de/pdfs/Schulmeister\\_Netzgeneration.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/pdfs/Schulmeister_Netzgeneration.pdf). Accessed January 25, 2009.
- Sharpe, R., Beetham, H., & De Freitas, S. (2010) *Rethinking learning for a digital age: How Learners are Shaping their Own Experiences*. London: Routledge.
- Siemens, G. (2003) *Learning Ecology, Communities, and Networks*  
*Extending the classroom*. [http://www.elearnspace.org/Articles/learning\\_communities.htm](http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm).
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York: McGraw Hill.
- Van den Beemt, A. (2011). *Developments in interactive media practices of young people*. Paper presented at the 6th Education in a Changing Environment conference, July, 2011, Salford, UK.
- Van den Beemt, A., Akkerman, S., & Simons, P.R.J. (2010) Pathways in interactive media practices among young people. *Learning, Media and Technology*. Vol. 35, 4, 419 - 434. DOI: 10.1080/17439884.2010.531395.

- Van den Beemt, A., Akkerman, S., & Simons, P.R.J. (2011) Patterns of interactive media use among contemporary youth. *Journal of Computer Assisted Learning*, Vol. 27, 103-118. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2010.00384.x.
- Vermunt, J. & Van Rijswijk, F. (1988) Analysis and development of students' skill in selfregulated learning. *Higher Education*. 17:647-682.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wijnen, W. & Zuylen, J. (2011) Leren, onderwijzen, ict-gebruik en schoolorganisatie in samenhang. In: Petri, M., Simons, P.R.J., Wijnen, W., & Zuylen, j. (2011) *De Kwestie* nr. 3 De gedigitaliseerde wereld in de school, een succesvolle invoering. Utrecht, VO-raad.
- Ziehe, T. (2009) 'Normal learning problems' in youth: in the context of underlying cultural convictions. In: Illeris, K. (2009) *Contemporary theories of learning*. London: Routledge.





# 07

## Socialiseren en presteren in het voortgezet onderwijs

Over de motivatie van leerlingen voor school en de rol van ouders, peers en onderwijs

Trees Pels  
Senior onderzoeker, Verwey-Jonkerinstituut  
Bijzonder hoogleraar 'Opvoeden in de multi-etnische stad', Vrije universiteit Amsterdam

Harrie Jonkman  
Senior onderzoeker, Verwey-Jonkerinstituut

## 7.1 Inleiding

De afname van de motivatie voor school tijdens de adolescentie behoort tot de grote problemen waarmee het voortgezet onderwijs vandaag de dag te maken heeft. De inzet van leerlingen neemt af over de hele schoolduur en in alle schooltypen (Peetsma & Van der Veen, 2008). De geringe waardering voor prestaties, geïllustreerd door de zgn. zesjescultuur, afzijdigheid van de les, ordeverstoring en drop-out vormen de uitingen van deze motivatieproblematiek. Deze komt overigens meer voor bij jongens dan bij meisjes. Meisjes presteren tegenwoordig niet alleen beter in vrijwel alle onderwijstypes, ze zijn vaak ook meer gemotiveerd.

Het motiveren van leerlingen, het stimuleren van een leergierige houding, vormt een belangrijke uitdaging voor het onderwijs. Scholen worstelen met de vraag welke (pedagogische) middelen zij hierbij kunnen inzetten.

Motivatie voor school is immers cruciaal voor schoolsucces. Plezier in school en interesse in schooltaken hebben zowel een positieve invloed op het psychologisch welbevinden van de leerling als op haar/zijn schoolprestaties (Van Nuland, 2011).

Om de motivatie van leerlingen te verhogen is aandacht nodig voor hun leefwereld, voor hoe ze tegenover school staan en voor invloeden vanuit hun omgeving daarop. Jongeren nemen naast het onderwijs deel aan andere culturele systemen die een stempel drukken op hun kijk op onderwijs: het gezin, de buurt en de vriendengroepen en virtuele netwerken. En tegelijkertijd moet het onderwijs concurreren met de media en de commercie die in het leven van jongeren zo'n belangrijke rol spelen.

In dit essay nemen wij de leefwereld van jongeren onder de loep met het oog op de relatie met onderwijsmotivatie. Paragraaf 2 gaat in op de rol van het gezin en de buurt en paragraaf 3 op die van de vriendengroep (die in het leven van vo-leerlingen zo'n belangrijke rol speelt). Vervolgens komt in paragraaf 4 de rol van het onderwijs aan bod. Tot slot volgen conclusies en trachten wij de belangrijkste bevindingen te doordenken op mogelijke implicaties voor onderzoek.

## 7.2 De rol van het gezin en de gezinsomgeving

De laatste decennia zijn gezin en school in pedagogisch opzicht meer op elkaar aangewezen geraakt. Dit houdt verband met het feit dat falen en slagen op school steeds sterker afhangt van de aard van in het gezin aanwezig cultureel kapitaal (Meijnen & Riemersma, 1992). Ouders, en soms ook oudere broers en zussen, kunnen een belangrijke rol spelen bij het ondersteunen en stimuleren van kinderen in hun gang door het onderwijs. Een gebrek aan betrokkenheid en onderwijsondersteuning van de kant van het gezin vormt een potentiële risicofactor. Hetzelfde geldt voor een gebrek aan samen-

werking of conflictueuze relaties tussen gezin en school (Hermanns, 1998). Aandacht hiervoor is dus van belang bij het bevorderen van schoolmotivatie en -succes van leerlingen. Meer recent is in relatie tot schoolsucces een accentverschuiving te signaleren, van de rol van ouders als instrument om prestaties te bevorderen naar hun rol als opvoeder. Een van de voornaamste redenen hiervoor is de toenemende aandacht voor de persoon van de leerling (Dieleman et al., 1999). Pedagogische afstemming tussen gezin en school krijgt hierdoor een nog groter belang. Orde- en veiligheidsproblematiek maakt eveneens meer samenspel met ouders noodzakelijk (Mooij, 2001). Wat betreft onderwijsstimulering in het gezin en ouderbetrokkenheid laat onderzoek duidelijke verschillen zien naar sociaal milieu en etnische herkomst. In gezinnen van de hogere sociaaleconomische milieus is veel sociaal, cultureel en informatiekapitaal aanwezig en gaat relatief veel aandacht uit naar onderwijsondersteuning van kinderen. Ook zorgen de betreffende ouders vaak voor een extra educatief (georganiseerd) aanbod in de vrije tijd. Dit biedt hun kinderen - treffend aangeduid met de term 'achterbankgeneratie' (Karsten, 1995) - gelegenheid om voor school- en maatschappelijk succes belangrijke kennis, vaardigheden en netwerken te ontwikkelen (Du Bois-Reymond et al., 1994).

Voor laagopgeleide en vooral allochtone gezinnen gaat dit minder op, mede omdat voor hen de financiële mogelijkheden en aanwezigheid van voorzieningen vaak geringer zijn. De afstand tussen gezin en school is vooral bij migrantengezinnen van de eerste generatie groot, die gemiddeld ook het laagste opleidingsniveau hebben. Deze kloof is deels te verklaren door de taalbarrière en onbekendheid met het onderwijs, ofwel met de eisen die deze in termen van houding, kennis en vaardigheden aan kinderen én ouders stelt. Laaggeschoolde ouders weten vaak niet wat van hen wordt verwacht als het gaat om ondersteuning van de schoolontwikkeling of betrokkenheid bij school en vertonen daarover veel opvoedingsonzekerheid (Distelbrink & Pels, 2000; Pels, Distelbrink & Postma, 2009).

Hoge prestatie-eisen van ouders kunnen een belangrijke bron vormen van motivatie voor hard werken op school. Te hoge eisen kunnen echter ook negatieve effecten sorteren doordat kinderen aan faalangst gaan lijden of juist de kont tegen de krib gooien en gaan onderpresteren. Ouders dienen een stimulerende en uitdagende omgeving te bieden, maar kinderen niet op hun tenen te laten lopen, zo meent Jolles (2010). Hiermee verwoordt hij een standpunt dat domineert in de Nederlandse middenklasse opvoedingscultuur (Rispen et al., 1996). Autochtoon-Nederlandse ouders hebben presteren weliswaar hoog in het vaandel staan, maar zij vinden dat ambities in overeenstemming moeten zijn met de capaciteiten en voorkeuren van het kind. De negatieve reacties op Amy Chua die in haar boek *Strijdlid voor een tiggermoeder* een lans breekt voor het prestatie-ethos dat de Chinese opvoeding kenmerkt, illustreren deze houding.

In allochtone gezinnen zijn prestatiedoelen en verwachtingen ten aanzien van de onderwijsloopbaan van kinderen vaak hoog (Coenen, 2001; Nijsten & Pels, 2000; Van Niekerk, 2000; Pels & de Gruijter, 2005; Van der Veen, 2001). Ondersteuning richt zich vaak eenzijdig op controle op het huiswerk en hameren op hard werken (Distelbrink & Pels, 2000). Ouders weten soms nauwelijks welk schooltype hun kind bezoekt (Pool et al., 2005). Wel krijgen kinderen vaak steun uit de familiekring, vooral van oudere broertjes of zusjes (Crul, 2000; Coenen, 2001; Distelbrink & Pels, 2000). Naarmate jongeren meer succes hebben in het onderwijs rapporteren zij vaak een minder goede band met de ouders; een hogere opleiding brengt afstand teweeg ten opzichte van het milieu van herkomst (Van der Veen, 2001). Daarbij speelt ook de wantrouwende houding mee bij vooral de oudere eerste generatie ouders ten aanzien van het onderwijs: kinderen worden geacht te presteren, maar moeten zich verre houden van culturele beïnvloeding van de kant van de school en medeleerlingen (Pels, 1991). De tijden staan echter niet stil: er tekent zich in toenemende mate een meer kritische en zelfbewuste houding tegenover het onderwijs af, vooral bij ouders die in Nederland opgroeiden en meer onderwijs genoten (Pels et al., 2009). De pedagogische afstemming tussen gezin en school verloopt bepaald niet zonder rimpels, zoals het beschikbare onderzoek laat zien. Er blijkt aan beide kanten nogal wat ongenoegen te bestaan. Allochtone ouders van de oude stempel vinden de omgangsvormen op school tussen leerkrachten en leerlingen en tussen de seksen te 'vrij'; de jongere generatie ziet opvoedingsondersteuning meer als taak van leerkrachten dan autochtone ouders, en ook meer dan de leerkrachten zelf (Pels et al., 2009). Hoger opgeleide (autochtoon-Nederlandse) ouders wensen meer inspraak in pedagogische kwesties en vinden leerkrachten hierin afhoudend. Zij klagen dat de school hen te weinig betreft bij schoolbeleid of innovaties en niet serieus neemt bij verschil van inzicht over opvoeding of onderwijs (Onstenk, 2006; Smit & Driessen, 2002). Andersom verwijten nogal wat docenten ouders nonchalance in het toezicht op hun kinderen of in de zorg voor een zekere discipline van hun kinderen op school (Dieleman, 2000; Heyting & Meijnen, 1998; Distelbrink & Pels, 2000). De klacht dat de school te veel van de opvoeding moet overnemen geldt zowel voor hoogopgeleide tweeverdieners met hun 'sleutelkinderen', als voor laagopgeleide autochtone en allochtone ouders die te lijden zouden hebben van kennisgebrek en cultuurverschil. Zelf weten leerkrachten overigens vaak weinig van de opvoedingssituatie van de kinderen thuis en de opvattingen van de ouders (Studulski & Van der Zwaard, 2002).

Een deel van de ouders, vooral allochtone ouders van de eerste generatie en laagopgeleiden, laat zich niet of nauwelijks op school zien en reageert zelden op signalen vanuit de school. Zij zien school en gezin vaak als gescheiden domeinen met gescheiden verantwoordelijkheden, en vinden dat zij niet in de autoriteit van de leerkrachten moeten treden, of durven dat niet aan

vanwege een ervaren gebrek aan bagage of zelfvertrouwen. Leerkrachten interpreteren deze houding nogal eens als een gebrek aan interesse (Pels, 2002a; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001). Eerder lijkt, naast een gebrek aan bagage, wantrouwen een rol te kunnen spelen. Zoals gezegd vrezen ouders nogal eens de culturele mores waarvan de school volgens hen is doortrokken (Pels et al. 2009). Scholen verschillen sterk in hun benadering van ouders en de (culturele) sensitiviteit die ze daarbij aan de dag leggen (Veld, 2002). Schooldirecties in de Scholierenmonitor (Van der Vegt, Blanken & Jepma, 2007) noemen het bij de school betrekken van (allochtone) ouders in achterstandsituaties als belangrijk punt van zorg. Het betrekken van deze ouders scoort laag, terwijl het percentage scholen dat daar weinig tot niets aan doet aanzienlijk blijkt te zijn gestegen sinds de vorige meting. De genoemde kwesties noodzaken tot meer investering in de communicatie en het partnerschap met ouders en hun gemeenschappen. Ook een positieve identificatie en binding van ouders en kinderen met de school zou daarmee gebaat zijn (Civil & Andrade, 2002; Gallego & Cole, 2001). Maar van de kant van het onderwijs lijkt de nodige weerstand te moeten worden overwonnen. De meeste scholen trachten ouders goed te informeren, maar zien het veelal niet als hun taak om echt te communiceren over de verwachtingen die ouders van school hebben en over de afstemming tussen gezin en school (Smit, Doesborg & Van Kessel, 2001). Onderzoek toont aan dat het partnerschap in de praktijk nog weinig structureel is ingevuld (Studulski & Van der Zwaard, 2002), al zijn de laatste jaren initiatieven in opkomst om dergelijk beleid vorm te geven (Pels, te verschijnen). De Onderwijsraad stelt dan ook recent (2010) dat in onderwijsbeleid meer nadruk nodig is op de ontwikkeling van pedagogisch partnerschap, evenals op versterking van het informele collectief van ouders: als de gemeenschap van ouders goed functioneert komt dat immers ook ten goede aan de klas en de school. Ouders kunnen elkaar helpen met de opvoeding, bijvoorbeeld door gezamenlijke normen te stellen: over het tijdstip van thuiskomst, over het maken van huiswerk. De school kan veel baat hebben bij deze verenigde kracht en zou het daarom bijvoorbeeld op zich kunnen nemen om ontmoetingsbijeenkomsten te organiseren rondom thema's waar ouders mee worstelen, zoals puberteitsproblemen. Een constante dialoog over opvoeding tussen school en ouders is nodig. Scholen moeten voorwaarden scheppen om de communicatie met en tussen ouders te verbeteren. Het formuleren van een ouderbeleid als wezenlijk onderdeel van een pedagogisch beleid is daarbij noodzakelijk.

Naast het gezin spelen de directe leefomgeving, de eigen kring en organisaties en vormen van laagdrempelige ondersteuning van ouders een niet te onderschatten rol in de opvoeding van kinderen. Om te beginnen kan de leefomgeving de opvoeding van ouders direct beïnvloeden. Gezinnen met lage inkomens en van niet-westerse afkomst wonen relatief vaak in wijken waar een cumulatie van problemen te zien is (Junger-Tas et al., 2011). Ouders

kunnen zo in beslag genomen worden door dergelijke moeilijkheden, dat zij nauwelijks meer tot opvoedend handelen in staat zijn. Bovendien kan het niveau van educatieve en vrijetijdsvoorzieningen voor kinderen sterk uiteenlopen tussen buurten. De betekenis van de buurt in het creëren van een positief of negatief opvoedingsmilieu is recent in Nederlands onderzoek aangetoond (Junger-Tas, Steketee & Moll, 2008). In hoogrisicobuurten is bovendien een hoge mate van steun van *peers* ongunstig voor de ontwikkeling (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000). Dit gegeven krijgt extra betekenis als we weten dat jongeren uit minderheidsgroepen in Nederland voor ondersteuning sterker zijn aangewezen op leeftijdgenoten dan autochtone jongeren, die relatief meer steun ontleen aan hun ouders (Pels & Nijsten, 2003).

In de Angelsaksische literatuur wordt het belang van informele sociale netwerken voor de ontwikkeling van kinderen aangeduid met het begrip *collective efficacy* (Samson & Raudenbusch, 1997). Dit begrip duidt op actief engagement in de leefomgeving, dat bijvoorbeeld tot uiting komt doordat buurtgenoten gezamenlijk gedragsnormen bepalen en structuur aanbrengen in de leefomgeving voor kinderen (*intergenerational closure*), door onderlinge uitwisseling van informatie en advies en door informele sociale controle en steun. De aanwezigheid van deze vormen van sociaal kapitaal in de leefomgeving is niet vanzelfsprekend: een hoge mate van verhuismobiliteit, werkloosheid en etnische heterogeniteit (en daarmee gepaard gaande taal-, sociale en culturele barrières) kunnen er afbreuk aan doen (Sampson, Morenoff & Earls, 1999). Naar wat zich feitelijk in de buurtcontext afspeelt, wat deze betekent voor de socialisatie van kinderen en jongeren, is in het buitenland wel (Wilson, 1987; Furstenberg et al., 1999) maar in Nederland nauwelijks onderzoek gedaan, laat staan naar de invloed die de etnische samenstelling van de buurt hierop heeft. Nader onderzoek zou zich onder meer moeten richten op hoe deze buurtsocialisatie kan verbeteren met het oog op verbetering van de onderwijskansen van kinderen, en de rol van de school daarbij.

### 7.3 Jeugdcultuur en invloeden van de *peer*group

Kinderen worden meer dan voorheen opgevoed in onderling overleg en minder door het uitoefenen van macht. Deze verandering heeft zijn weerslag op de onderlinge relaties in de klas: de vanzelfsprekende autoriteit van de leerkracht is verdwenen. Ordeproblemen komen meer voor in een culturele context waarin autoritaire controle geen dominante socialisatiemethode meer is (Elliott et al., 2001). Dit tekent zeker de situatie in Nederland (Pels, 2000; Rispens et al., 1996), waarin een assertieve omgangscultuur is ontstaan die de kans op onderlinge botsingen vergroot (Van den Brink, 2002). Ook is de kloof toegenomen tussen school en de privésfeer waarin jongeren meer

autonoom zijn en meer keuzen hebben. In deze context is het moeilijker om de legitimiteit van school en motivatie van leerlingen te handhaven (Prout, 2000).

Daarbij komt dat vooral de vroege en middenadolescentie zich kenmerken door een afname van het face-to-face contact met volwassenen en een sterkere oriëntatie op *peers*, gepaard aan een toenemende gevoeligheid voor hun mening en oordelen. Onder hen leeft nogal eens de opvatting dat leren voor *watjes* is en hoge cijfers voor *nerds*. De gerichtheid op leeftijdgenoten heeft eveneens tot gevolg dat jongeren zich wat betreft hun buitenschoolse activiteiten een eigen *ecology of learning* ontwerpen (Heath, 1996). Daarin neemt de informatietechnologie een belangrijke plaats in. Toegang tot internet heeft een meer dynamisch kennisbegrip tot gevolg: informatie wordt constant geactualiseerd en is onder meer door hyperlinks gerelateerd aan andere, steeds groeiende informatiedomeinen die weer gekoppeld zijn aan andere kennisnetwerken en gemeenschappen. Het is evident dat met deze ontwikkeling ook de eisen aan de kennis, vaardigheden en taakinvulling van leerkrachten veranderen (De Haan & Van 't Hof, 2006). Tegelijk weten we dat jongeren wat betreft 'IT-geletterdheid' een duidelijke voor-sprong hebben op de huidige generatie volwassenen.

Meer in het algemeen vormt de buitenschoolse leefwereld van jongeren, mede door de toenemende invloed van IT, interactieve gaming en sociale media als Hyves en Facebook, een steeds aantrekkelijker 'aanbod' dat sterk concurreert met dat van de school. Daarbij komt bovendien dat ook een deel van de – hoger opgeleide – ouders voor een concurrerend aanbod is gaan zorgen voor hun kinderen, zoals we in paragraaf 2 lieten zien.

De dominante culturele trend van individualisering en informalisering heeft er, zoals gezegd, toe geleid dat het accent op autonomie en individuele ontplooiing als ontwikkelingsdoel voor jongeren steeds groter is geworden. Zoals Ziehe (2004) het uitdrukt: de 'Eigenwelt', de eigen innerlijke wereld, is een belangrijk richtsnoer voor jongeren geworden. Voorts heeft de machtsverschuiving van volwassenen naar jongeren ertoe bijgedragen dat de autoriteit van ouders en leerkrachten minder vanzelfsprekend werd, waarmee motivering van leerlingen door hoge prestatieverwachtingen en autoritaire sanctionering van onderpresteren aan kracht hebben verloren. Deze combinatie van factoren lijkt vooral negatieve invloed te hebben op de motivatie en prestaties van jongens, deels omdat in hun *Eigenwelt* meer nadruk ligt op een voorkeur voor actie, waarmee het lange stilzitten en accent op (verbale) kennisoverdracht zich slecht verdraagt. Voor jongens is ook de behoefte groter om zich tegenover hun *peers* te manifesteren en hun respect te winnen door vermijding van *nerdgedrag* (bv. Jolles, 2010). Van belang is ook het gegeven dat de sociale contacten met medeleerlingen voor de doorsnee middelbare scholier een minstens zo belangrijke reden vormen om naar school te gaan als het halen van diploma's, zo laat ook Nederlands onderzoek naar leerlingenperspectieven in het voortgezet

onderwijs zien (Kassenberg, 2002): nog geen kwart van de leerlingen vindt school belangrijk vanwege de vakken en omdat leren leuk kan zijn; 14% vindt school alleen belangrijk voor later. Maar liefst 80% waardeert school vooral vanwege de contacten, de sfeer en de sociale relaties. Dit geldt zelfs voor leerlingen die moeite hebben met de schoolse leertaken en voor wie de dagelijkse gang naar de lessen een bron van ellende is (Matthijssen, 1991). Het sociale motief om naar school te gaan, heeft volgens Kassenberg een positief effect op de binding aan school en leerprestaties van jongeren. Deze medaille kent echter ook een andere kant: jongeren kunnen gedrag ontwikkelen dat meer of minder afwijkt van het 'script van de leerkracht'. Phillips Manke (1997) spreekt van 'competing agendas' en Gutierrez et al. (1995) van 'student scripts' en 'counterscripts' ter aanduiding van de pogingen van leerlingen om interacties in de klas te beïnvloeden. De laatstgenoemde auteurs hanteren het aan Goffman (1961) ontleende begrip *underlife* om de strategieën aan te duiden die leerlingen ontplooiën om zich van het door de leerkracht gedomineerde discours te distantiëren. Maar ook *working the system*, waarbij leerlingen doen alsof zij participeren maar in feite alles aangrijpen om de les lam te leggen, behoort tot de veel benutte leerlingscripts (Pels, 2002b).

Leeftijdgenoten spelen een grote rol in het accepteren of afwijzen van de autoriteit van de leerkracht (D'Amato, 1993). Dit geldt wellicht nog meer voor allochtone leerlingen vanwege hun sterkere gerichtheid op leeftijdgenoten (Coenen, 2001; Crul, 2000). Zij zijn bevattelijker voor de invloeden van *peers*, aangezien zij zich vergeleken met autochtone jongeren meer op hun steun (moeten) verlaten (Meeus, Pels, & Vollebergh, 2006). Over de gevolgen hiervan, bijvoorbeeld de kennis, vaardigheden en attitudes die aan leeftijdgenoten, jeugdculturen of virtuele gemeenschappen worden ontleend, is evenwel nog weinig bekend (Van Oenen et al., 2001). Alleen over Marokkaans-Nederlandse jongeren is op dit punt enig onderzoek beschikbaar, en dan meer specifiek over 'hoe de straatcultuur de school binnendringt' (El Hadioui, 2008; Pels, 2003). Bij een deel van deze jongeren is sprake van een gebrek aan binding met het gezin en andere instituties, waardoor de 'straatsocialisatie' (De Jong, 2007) de overhand neemt. Een cultuur van stoerheid en directe behoeftebevrediging bedreigt de binding met de school waar juist discipline, geduld, inzet en navolging van regels gevraagd worden. Jongeren nemen een rebelse houding aan, die tot zelfuitsluiting en daarmee uiteindelijk tot falen in het onderwijssysteem kan leiden. In feite moeten wij hier overigens 'jongens' lezen. Meisjes vertonen de genoemde problemen minder en maken juist een inhaalslag in het onderwijs. Hierbij speelt mee dat school voor meisjes juist een verbreding van hun onderhandelings- en bewegingsruimte kan inhouden (Pels et al., 2009). Inzicht in de *peersocialisatie* is, zoveel is wel duidelijk, van groot pedagogisch belang.



## 7.4 De rol en mogelijkheden van het onderwijs

Voor een goed begrip van wat leerlingen motiveert kan niet worden veronachtzaamd dat een meerderheid school vooral waardeert vanwege de sociale contacten. In de verklaring voor demotivatie, niet meedoen in de les en ordeproblematiek vormt de compatibiliteit van het sociale klimaat en de klasse-interacties met de sociale doelen van leerlingen dan ook een belangrijk aandachtspunt.

Wat het *sociale klimaat* betreft: ontevredenheid van leerlingen daarover vormt een belangrijke reden voor demotivatie en schooluitval. Van belang is daarbij het gegeven dat allochtone uitvallers het schoolklimaat en normoverschrijdend gedrag als negatiever ervaren dan autochtonen (Junger-Tas, 2002). Een nationale survey bij het voortgezet onderwijs wijst eveneens uit dat er nogal wat spanningen voorkomen in multi-etnische klassen. Deze zijn lang niet altijd geassocieerd met etnische diversiteit, maar allochtone leerlingen ervaren wel meer spanningsvolle situaties dan autochtone leerlingen, bijvoorbeeld rondom culturele of religieuze kwesties. Dit geldt vooral voor leerlingen van Turkse en (nog meer) Marokkaanse afkomst (Radstake, Leeman & Meijnen, 2007). Ook neemt de laatste jaren het aantal interetnische confrontaties toe; scholen hebben daarbij overigens meer te maken met 'wit' dan met religieus extremisme (Moors et al., 2009).

Leerkrachten ervaren eveneens interetnische spanningen, zo laat onderzoek bij 25 Amsterdamse vo-scholen zien. Volgens dit onderzoek doen zich in toenemende mate incidenten voor tussen (groepen) leerlingen van niet-westerse afkomst en leerkrachten, meer dan tussen leerlingen onderling (Gemeente Amsterdam, 2005). Ook de door Leeman (2003) geïnterviewde vo-leerkrachten getuigen hiervan. De leerkrachten noemen problemen zoals vastlopende discussies waarin respect voor elkaar en consensus moeilijk te bereiken zijn. Lesgeven over politiek geladen onderwerpen als het Midden-Oosten, de Tweede Wereldoorlog of levensbeschouwing levert regelmatig problemen op. Veel docenten vermijden daarom onderwerpen die raken aan etnisch-culturele diversiteit. Anderen hebben in de loop der tijd zelf een aanpak ontwikkeld voor bijvoorbeeld vastlopende discussies, bijvoorbeeld door een onderwerp vanuit meerdere gezichtspunten en bronnen te benaderen (Leeman, 2003).

De literatuur maakt ook gewag van meer of minder bewuste uitsluiting van allochtone leerlingen door leerkrachten, bijvoorbeeld door van 'wij' en 'jullie' te spreken (Duits, 2008), identiteiten aan leerlingen toe te schrijven, of afwijkende meningen af te doen als 'uitzonderingen' (Koole & Hanson, 2002). De negatieve invloed van discriminatie en verschil in behandeling van kinderen uit minderheidsgroepen op hun schoolprestaties is breed gedocumenteerd (zie Dilworth & Brown, 2001). Vo-leerlingen van niet-westerse origine oordelen negatiever over het interpersoonlijk gedrag van leerkrachten, resulterend in lagere prestaties en motivatie (Wubbels et al., 2006).



Wo-studenten voelen zich minder vaak thuis op de opleiding dan hun autochtone studiegenoten en een meerderheid van de allochtone uitvallers rapporteert op enigerlei wijze geconfronteerd te zijn geweest met ongelijke behandeling tijdens de studie (De Graaf, De Jong & Van der Veen, 2006; Severiens et al., 2008).

In het integratiebeleid is veel aandacht uitgegaan naar beïnvloeding van het sociaal en cultureel kapitaal van allochtone ouders en leerlingen ten behoeve van het schoolsucces van de laatsten (Rijkschroeff et al., 2005). De sociale verhoudingen tussen leerkrachten en leerlingen en hun ouders, en tussen leerlingen onderling kregen veel minder systematische aandacht (Pels, 2004). Leerkrachten maken zich overigens wel zorgen over de kloof tussen de schoolcultuur en die van de *peer group*. Docenten met veel allochtone jongeren merken bijvoorbeeld dat met afspraken en regels nogal eens de hand wordt gelicht (Den Brok, 2004; Veugelers & de Kat, 1998). In termen van El Hadioui (2008) legt de schoolcultuur het af tegen die van de straat en leeftijdgenoten, waarbij de straatcultuur de school binnendringt. Vooral het ordeversturende en machogedrag van jongeren stelt leerkrachten soms op de proef, evenals de neiging tot ontkenning van misstappen door leerlingen, of om te onderhandelen en discussiëren over regels en handelingen van de docent. Dergelijke gedragingen zouden mede een reactie kunnen zijn op ervaren ongelijkheid en gebrek aan acceptatie in de Nederlandse samenleving (Leeman, 2003). Blijkens de literatuur kan in een dergelijke context een verzetshouding ontstaan, omdat aanpassing gelijk staat met *acting white* (Fordham, 1991; Aronson & Steele, 2005). Docenten worstelen met de vraag hoe zij daarmee om moeten gaan. Het erbij laten kan leerlingen het gevoel geven dat hun gedrag niet zo laakbaar is. Een harde aanpak kan leiden tot escalatie van conflicten, tot tijdsverlies vanwege reacties van leerlingen of tot een verslechterde relatie met en sfeer in de klas (Den Brok, 2004; zie ook Pels, 2002b). Laatstgenoemd onderzoek bevat overigens aanwijzingen dat sommige leerkrachten vaker met sancties reageren op regelovertredingen door allochtone jongeren die vergelijkbaar zijn met die van autochtone leerlingen.

Wat betreft de *participatiestructuren* in de les, daarvoor vallen uit onderzoek belangrijke suggesties af te leiden voor aanpassingen, opdat deze beter aansluiten bij interactiewijzen van jongeren onderling. Interacties in de les kenmerken zich in het traditionele model van kennisoverdracht door eenrichtingsverkeer, ontmoediging van *peer*contacten en competitie: de interactie tussen leerkracht en afzonderlijke leerlingen door vraag-antwoordsequenties staat centraal, het antwoord van leerlingen wordt geëvalueerd en daarmee worden zij impliciet met hun klasgenoten vergeleken. *Peer group* interacties die niet door volwassenen worden gedomineerd, kenmerken zich doorgaans door egalitaire verhoudingen: 'The assertion of parity is legitimated by the judgment of peers. Joking, and the audience response to joking, is the paradigm for the process (198)' (D'Amato, 1993).

Aansluiting bij de jongereninteractiewijze (Soenen, 1999) houdt in dat participatiestructuren gecreëerd worden met een relatief open en minder individuericht karakter, bijvoorbeeld door beurtoverlap, spontane communicatie en interactie tussen *peers* toe te staan. Het is uit den boze leerlingen publiekelijk te beoordelen en te vermanen, omdat het de onderlinge afstand zou kunnen vergroten (ibid.). Bij dit alles verdienen machtsverschillen op basis van achtergrond en prestaties van leerlingen wel veel aandacht. In observatieonderzoek over samenwerkend leren in de basisschool vonden De Haan en Elbers (2005) dat autochtone leerlingen neigden tot een zeker paternalisme in de interactie met allochtone medeleerlingen. Allochtone leerlingen stelden zich juist vaker afhankelijk op tegenover autochtone klasgenoten. De auteurs veronderstellen dat naast culturele ervaringen ook verschillen in status tot het ontstaan van dergelijke praktijken leiden.

Naast het sociale klimaat kan ook het intellectuele klimaat in de klas van belang zijn bij (de)motivatie. Zo stelt Jolles (2010) dat de desinteresse van meisjes voor bètavakken kan samenhangen met een gebrek aan uitdaging tot presteren in dergelijke vakken vanwege de beeldvorming over hun motivatie of capaciteiten. Het onderpresteren van excellente leerlingen, evenals van leerlingen uit migrantengroepen, wordt eveneens met een gebrek aan intellectuele uitdaging op school in verband gebracht. Er zijn aanwijzingen dat (potentiële) uitblinkers verveeld en gedemotiveerd kunnen raken omdat het Nederlandse onderwijs vooral op de middenmoot en op kinderen met achterstand is toegesneden. Daarentegen is er onder jongeren uit gezinnen van nieuwkomers veel verborgen talent. Uit onderzoek is bekend dat, vooral door onbekendheid vanuit het onderwijs met de taalontwikkeling van meertaligen, sprake kan zijn van lage verwachtingen en daarmee van onderstimulering en onderadvisering bij schoolkeuzen (Jungbluth, 2007).

Al met al hebben wij aangetoond dat toenemend aanspraak wordt gemaakt op de pedagogische competenties van docenten. Dit, terwijl zij daarover juist vaak onzeker zijn (Klaassen, 1999), zowel over het begrenzen en sturen van leerlingen als de omgang met spanningen op bijvoorbeeld etnische of religieuze basis. De laatste jaren komt er meer onderzoek naar het pedagogisch handelen van docenten en wat een 'goede leerkracht' is. Wat betreft de rol van de leerkracht betoogt Ziehe (2004) dat deze enerzijds moet trachten aan te sluiten bij de 'eigen wereld' van de leerling, maar deze anderzijds uit zijn/haar alledaagsheid moet trekken, moet inleiden in de nieuwe werelden waarop de school het venster opent (zie ook Furedi 2009). De leerkracht moet volgens Ziehe derhalve over de eigenschappen beschikken om de leerling mee te nemen en te overtuigen via overdragen van specifieke inhoud, het creëren van de juiste sfeer en het versterken van de motivatie van leerlingen. Uit empirisch onderzoek blijkt dat een goede leerkracht, naast vakkennis, moet beschikken over onderwijskundige interventies om kinderen te

bereiken en over persoonlijke kwaliteiten die in staat stellen een klas te runnen en problemen te pareren (ITS, 2008). Volgens Créton en Wubbels (1984) zijn bij demotivatie en ordeproblematiek vooral relationele kenmerken van het leerkrachtgedrag cruciaal. Leerkrachten zijn vooral dan effectief wanneer zij leidend gedrag combineren met steunend gedrag. Steunend gedrag is nader te specificeren als: interesse tonen in leerlingen, gevoel voor humor hebben en hun grapjes waarderen, responsief zijn. Leidend gedrag, gedrag waarmee leerkrachten het respect van leerlingen winnen, bestaat naast het bieden van structuur en duidelijke regels uit het geven van ruimte aan leerlingen, hen serieus nemen als persoon en ze op hun verantwoordelijkheid aanspreken.

## 7.5 Conclusies

Motivatatieproblematiek van leerlingen van het voortgezet onderwijs is een belangrijk vraagstuk waar onze samenleving, scholen en leerkrachten dagelijks mee te maken hebben. Het definiëren van hoge standaarden en verwachtingen kan een positief effect hebben op motivatie. Maar daarmee zijn we er niet. Leerlingen moeten leren inzien wat het doel is van wat ze moeten leren en waarom het belangrijk is om dat doel te bereiken. Leraren moeten talenten hebben om kinderen in een cultuur in te leiden, om hen te inspireren en begeleiden en verder te brengen dan hun eigen wereld. Op school moet de verbinding worden gelegd tussen de ervaringen die jongeren hebben opgedaan en de doelen die zij voor zichzelf ontwikkelen, en wat zij op school leren. Onderwijs heeft een bemiddelende rol tussen cultuur en ontwikkeling van jongeren.

Vraagstukken van motivatie in een context van toegenomen informaliteit en keuzevrijheid, de grotere waardering van sociale competenties en 'leren leren', de toename van de etnische diversiteit van de leerlingpopulatie: het zijn stuk voor stuk nieuwe pedagogische uitdagingen voor het onderwijs. Uitwisseling en afstemming met de leefomgeving van leerlingen wordt daarbij een relevantere taak, die steeds nadrukkelijker deel uitmaakt van een bredere 'pedagogische infrastructuur' rondom leerlingen. De informele contexten van gezin en *peergroup* nemen daarbij een speciale plaats in, onder meer omdat deze de motivatie voor school, en falen en slagen op school, sterk kunnen beïnvloeden.

Wat betreft de invulling van hun pedagogisch beleid zien we grote verschillen tussen en binnen scholen. Dit hangt samen met de vrijheid van scholen om eigen accenten te leggen, met voorkeuren van individuele docenten, maar ook met schoolsoort. Vaak ontbreekt een expliciete pedagogische visie, terwijl het eveneens nogal eens ontbreekt aan de voorwaarden om zo'n visie te ontwikkelen en in de praktijk gestalte te geven. Ook het pedagogisch partnerschap met ouders staat nog in de kinderschoenen, terwijl er ook

weinig voeling is met de socialisatiecontext van de *peergroup*. De pedagogische opdracht heeft nog weinig vorm gekregen in leerkrachtopleidingen en de professionalisering van lerarenopleiders (Pels, te verschijnen). De aandacht voor de 'pedagogische opdracht' van de school neemt toe. Desondanks ontbreekt het nog hoegenaamd aan explicitering van de waarden en pedagogische visies die geïmpliceerd zijn in curricula en het handelen van leerkrachten. Ook schort het aan inzicht in de sociale interacties in de klas, in de communicatie en pedagogische wisselwerking tussen de school en socialiserende instituties daarbuiten en in de perceptie daarvan bij leerkrachten, leerlingen en ouders; laat staan dat de toegenomen diversiteit vanwege de etnische heterogeniteit van leerlingenpopulaties hierbij is verdisconteerd.

## Literatuur

- Aronson, J. A., & Steele, C. M. (2005). Stereotypes and the fragility of academic performance, motivation and selfconcept. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. (pp. 436-489). New York: Guilford Press.
- Bogt, T. t., Daalen, R. v., Meijers, F., Mommaas, H., Pels, T., & Veugelers, W. M. M. H. (1999). Heft in eigen hand. zelfsturing en sociale betrokkenheid bij jongeren. In A. Dieleman, & J. v. d. Lans (Eds.). Assen: Van Gorcum.
- Civil, M., & Andrade, R. Transitions between home and school mathematics: Rays of hope amidst the passing clouds. In G. d. Abreu, & A. J. & P. Bishop N.C. (Eds.), *Transitions between contexts of mathematical practices*. (pp. 149-169). Dordrecht: Kluwer.
- Coenen, L. (2001). 'Word niet zoals wij!' De veranderende betekenis van onderwijs bij Turkse gezinnen in Nederland. Amsterdam: Spinhuis.
- Créton, H., & Wubbels, T. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Utrecht: Uitgeverij W.C.C.
- Crul, M. (2000). *De sleutel tot succes. Over hulp, keuzes en kansen in de schoolloopbanen van Turkse en Marokkaanse jongeren van de tweede generatie*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- D'Amato, J. (1993). Resistance and compliance in minority classrooms. (pp. 181-208). Norwood: Ablex Publishing.
- De Graaf, D., De Jong, U., & Van der Veen, I. (2006). Staken of switchen binnen het hbo: Kunnen instellingen hun studenten behouden? *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 24(4), 218-228.
- De Haan, J., & Van 't Hof, C. (2006). *Jaarboek ICT en samenleving. De digitale generatie*. Amsterdam: Boom.
- De Haan, M. J., & Elbers, E. P. J. M. (2005). Collaboration patterns in a multi-ethnic classroom in the Netherlands. Differences in the reconstruction of institutional norms and ethnicity. In W. Herrlitz, & R. Maier (Eds.), *Dialogues in and around multicultural schools*. (Tübingen ed., pp. 265-282) Niemeyer Verlag.
- De Jong, J. D. (2007). *Kapot moeilijk. Een etnografisch onderzoek naar opvallend delinquent groepsgedrag van 'Marokkaanse' jongens*. Amsterdam: Aksant.
- Den Brok, P. (2004). *Leraar in een kleurrijke school: Keuzes en overwegingen van docenten rond het lesgeven in een multiculturele school*. Bussum: Coutinho.
- Dieleman, A. (2000). De pedagogische afstemming tussen gezin en school. In T. Pels (Ed.), *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school*. (pp. 139-172). Assen: Van Gorcum.
- Dilworth, M. E., & Brown, C. E. (2001). Consider the difference: Teaching and learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (pp. 643-667). Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Distelbrink, M., & Pels, T. (2000). Opvoeding in het gezin en integratie in het onderwijs. In T. Pels (Ed.), *Opvoeding en integratie: Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school*. (pp. 114-139). Assen: Van Gorcum.
- Du Bois-Reymond, M., Buchner, P., Kruger, H., Ecarius, J., & Fuhs, B. (1994). *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich*. Opladen: Leske+ Budrich.

- Duits, L. (2008). *Multi-girl-culture: An ethnography of doing identity*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- El Hadioui, I. (2008). *Hoe de straat de school binnendringt: Overlastgevend gedrag van Marokkaans-Nederlandse jongeren en de invloed ervan op school*. Utrecht: APS.
- Elliott, J. G., Hufton, N., Illushin, L., & Lauchlan, F. (27). Motivation in the junior years: International perspectives on children's attitudes, expectations and behaviour and their relationship to educational achievement. *Oxford Review of Education*, 1, 37-65.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Fordham, S. (1991). Peer-proofing academic competition among black adolescents: 'acting white' black American style. In C. E. Sleeter (Ed.), *Empowerment through multicultural education*. (pp. 69-95). New York: State University Press.
- Furedi, F. (2009). *Wasted: Why education isn't educating*. London/New York: Continuum Press.
- Gallego, M. A., & Cole, M. (2001). Classroom culture and culture in the classroom. In V. Richardson (Ed.), *The fourth edition of the handbook of research on teaching*. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Gemeente Amsterdam. (2005). *Interculturele verhoudingen op Amsterdamse scholen voor voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam.
- Gennip, H. v., & Vrieze, G. (2008). *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakken, interventies en persoon*. Nijmegen: ITS.
- Gutierrez, K., Rymes, B., & Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom. *Harvard Educational Review*, 65, 445-473.
- Heath, S. B. (1996). Talking work: Language among teens. In A. Chu, A. P. Guerra & C. Tetreault (Eds.), *Salsa IV* (pp. 27-45). Texas: University of Texas.
- Hermanns, J. (1998). Family risks and family support: An analysis of concepts. In J. Hermanns, & H. R. Leu (Eds.), *Family risks and family support. Theory, research and practice in Germany and in the Netherlands*. (pp. 9-39). Delft: Eburon.
- Heyting, G. F., & Meijnen, G. W. (1998). Sociale integratie: Omstrede in theorie en praktijk. In G. W. Meijnen (Ed.), *Opvoeding, onderwijs en sociale integratie*. (pp. 9-32). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Jolles, J. (2010). *Ellis en het verbreinen. Over hersenen, gedrag en educatie*. Neuropsych Publishers.
- Jungbluth, P. (2007). Onverzilverd talent. Segregatie en de gevaren van sociaal-etnische apartheid. In R. Gowricharn (Ed.), *Falende instituties. Negen heikele kwesties in de multiculturele samenleving*, (pp. 139-164). Utrecht: Forum.
- Junger-Tas, J. (2002). *Diploma's en goed gedrag II: Preventie van antisociaal gedrag in het onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Justitie, Directie Jeugd en Criminaliteitspreventie.
- Junger-Tas, J., Jonkman, H., & Steketee, M. The neighbourhood (2011). In J. Junger-Tas, I. H. Marshall, D. Enzmann, M. Kilias, M. Steketee & B. Gruszczynka (Eds.), *The many faces of youth crime. Contrasting theoretical perspectives on juvenile delinquency across countries and cultures*. New York: Springer.
- Junger-Tas, J., Marshall, I. H., Enzmann, D., Kilias, M., Steketee, M., & Gruszczynka, B. (Eds.). (2011). *The many faces of youth crime. Contrasting theoretical perspectives on juvenile delinquency across countries and cultures*. New York: Springer.



- Junger-Tas, J., Steketee, M., & Moll, M. (2008). *Achtergronden van jeugddelinquentie en middelengebruik*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Karsten, C. J. M. (1995). Het kind in de stad. Van achterbank-generatie en 'pleiners'. *Geografie*, 4(5), 36-40.
- Kassenberg, A. (2002). *Wat scholieren bindt. Sociale gemeenschap in scholen*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Klaassen, C. (1999). Over kennis en waarden: Grenzen en mogelijkheden van morele opvoeding op school. *Vernieuwing. Tijdschrift Voor Onderwijs En Opvoeding.*, 58(5), 4-7.
- Koole, T., & Hanson, M. (2002). The category 'Moroccan' in a multi-ethnic class. In S. Hester, & W. Housley (Eds.), *Interaction and national identity: Studies in the social organisation of national identity in talk-in-interaction*. (pp. 211-232). Burlington: Ashgate.
- Leeman, Y. A. M. De pedagogische opdracht in een multi-etnische context: Docentendilemma's. *Pedagogische Studiën*, 80(6), 468-484.
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighbourhoods they live in: The effect of neighbourhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126, 309-337.
- Matthijssen, M. A. J. M. (1991). *Lessen in orde. Een onderzoek naar leerlingenperspectieven in het onderwijs*. Leuven: Acco.
- Meeus, W., Pels, T., & Vollebergh, W. (1999). Etnische verschillen in de oriëntatie van jongeren op ouders en leeftijdgenoten. *Tijdschrift Voor Orthopedagogiek*, 38, 357-368.
- Meijnen, G. W., & Riemersma, F. S. J. (1992). *Schoolcarrières: Een klassekwesitie?* Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mooij, T. (2001). *Veilige scholen en (pro)sociaal gedrag: Evaluatie van de campagne 'de veilige school' in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS/KU Nijmegen.
- Moors, H., Balogh, L., Van Donselaar, J., & De Graaff, B. (2009). *Polarisatie en radicalisering in Nederland: Een verkenning van de stand van zaken in 2009*. Tilburg: IVA.
- Niekerk, M. v. 'De krekel en de mier'. *Fabels en feiten over maatschappelijke stijging en Creoolse en Hindoestaanse Surinamers in Nederland*. Amsterdam: Aksant.
- Nijsten, C., & Pels, T. (2000). Opvoedingsdoelen. In T. Pels (Ed.), *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school* (pp. 33-56). Assen: Van Gorcum.
- Onderwijsraad. (2011). *Onderwijs vormt*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2010). *Ouders als partners: Versterking van relaties met en tussen ouders op school*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (2006). Moet het onderwijs opvoeden of de ouders? *Vernieuwing. Tijdschrift Voor Onderwijs En Opvoeding*, 65(8), 6-8.
- Peetsma, T. en Veen van der, I. (2008). *Een tweede onderzoek naar de beïnvloeding van motivatie bij vmbo-leerlingen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Pels, T. *Doel en samenhang integratiebeleid onderwijs*. In: *Bruggen bouwen. Aanvullend bronnenonderzoek Verwey-Jonker Instituut t.b.v. de Tijdelijke Commissie Onderzoek Integratiebeleid*. No. TK 2003-2004, 28689, nr 12). Den Haag: SDU.
- Pels, T. Het samenspel tussen ouders en school: Toekomstig onderzoek. In D. v. Loggema, & K. Autar (Eds.), *Ouders tussen opvoeding en onderwijs*. (pp. 115-129). Amsterdam: SWP.

- Pels, T. (1991). *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal: Opvoeden en leren in het gezin en op school*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Pels, T. (2002). *Tussen leren en socialiseren. Afzijdigheid van de les en pedagogisch-didactische aanpak in twee multi-etnische brugklassen*. Assen: Van Gorcum.
- Pels, T. (2003). The question of respect: Socialization and misconduct of Moroccan boys in the Netherlands. *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 39(2), 126-142.
- Pels, T., Distelbrink, M., & Postma, L. (2009). *Opvoeding in de migratiecontext. Review van recent onderzoek naar de opvoeding in gezinnen van nieuwe Nederlanders, in opdracht van NWO*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Pels, T., & Gruijter, M. d. (Eds.). (2005). *Vluchtelinggezinnen en integratie. opvoeding en ondersteuning in Iraanse, Irakese, Somalische en Afghaanse gezinnen in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Pels, T., & m.m.v. Postma, L. (2011). *De pedagogische functie van het onderwijs*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Pels, T., & Nijsten, C. (2003). Myths and realities of diversity in parenting and parent-child relations: A comparison of indigenous and non-indigenous families in the Netherlands. In L. Hagendoorn, J. Veenman & W. Vollebergh (Eds.), *Integrating immigrants in the Netherlands. Cultural versus socio-economic integration*. (pp. 63-90). Aldershot/Burlington: Ashgate.
- Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A. B., & Ten Dam, G. (Eds.). (2010). *Scholen voor burgerschap: Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Phillips Manke, M. *Classroom power relations. Understanding student-teacher interaction*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum.
- Pool, M., Geense, P., & Lucassen, N. (2005). *Allochtone gezinnen. Opvoeding van tieners*. Den Haag: Nederlandse Gezinsraad.
- Prout, A. (2000). Children's participation: Control and self-realisation in British late modernity. *Children & Society*, 14(4), 304-315.
- Radstake, H., Leeman, Y., & Meijnen, W. (2007). Spanningsvolle situaties in etnisch-heterogene klassen: Ervaringen van leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 84(2), 117-131.
- Rijkschroeff, R., Duyvendak, W., & Pels, T. (2003). *Onderzoek integratiebeleid. Bronnenonderzoek rapport Verwey-Jonker Instituut*. No. Tweede Kamer, 2003-2004, 28689, nr. 11.)
- Rispens, J., Hermanns, J. M. A., & Meeus, W. H. J. (Eds.). (1996). *Opvoeden in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Roede, E. (2004). *Tussen wens en werkelijkheid: De pedagogische dimensie van de school*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Roede, E., Klaassen, C., & Veugelaers, W. (2004). *Tussen wens en werkelijkheid. De pedagogische dimensie van de school*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). *Trader-student relationships, school engagement, and achievement: A meta-analytic approach*. Amsterdam: Research Institute of Child Development and Education.
- Sampson, R. J., Morenoff, J. D., & Earls, F. (1999). Spacial dynamics of collective efficacy for children. *American Sociological Review*, 64(5), 633-660.

- Severiens, S., Wolff, R., Meeuwisse, M., Rezai, S., & De Vos, W. (2008). *Waarom stoppen zoveel allochtone studenten met de pabo? Samenvatting van vijf studies*. Den Haag: SBO.
- Smit, F., Doesborg, J., & Van Kessel, N. (2001). *Ouderparticipatie, een nieuw missie-statement? Onderzoek naar het functioneren van de relatie ouders en basisschool*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., & Driessen, G. (2002). *Allochtone ouders en de pedagogische functie van de basisschool*. Nijmegen: ITS.
- Soenen, R. (1999). *Over galliërs en managers. Bouwstenen voor intercultureel leren*. Gent: Steunpunt Intercultureel Onderwijs/Universiteit Gent.
- Studulksi, F., & Van der Zwaard, J. (2002). In goed overleg? Ouders, leerkrachten en de opvoeding van kinderen. *Vernieuwing. Tijdschrift Voor Onderwijs En Opvoeding.*, 61(3/4), 4-7.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration: The developing child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ten Dam, G., & Rijkschroeff, R. (2010). *Reflectie ten behoeve van de kennisinvesteringsagenda 2011-2020. interne notitie*. Amsterdam/Utrecht: Universiteit van Amsterdam/Verwey-Jonker Instituut.
- Van der Veen, I. (2001). *Successful Turkish and Moroccan students in the Netherlands*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Van der Vegt, A. L., Blanken, M., & Jepma, I. (2007). *Nationale scholierenmonitor. Meting voorjaar 2007*. Utrecht: Sardes.
- Van Nuland, H. (2001). *Eliciting classroom motivation: Not a piece of cake*. Leiden: Van Oenen.
- Veld, T. Onderwijs. In J. Veenman (Ed.), *De toekomst in meervoud. perspectief op multicultureel Nederland*. (pp. 55-85). Assen: Van Gorcum.
- Veugelers, W., & Kat, E. d. (1998). *Opvoeden in het voortgezet onderwijs. Leerlingen, ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Wubbels, T. Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 407-433.
- Ziehe, T. (2004). *Pädagogische Professionalität und zeitytische Mentalitätsrisiken*. No. Paper presented at the CSP Conference June 2004.



08

# Hoe de straat de school binnendringt

Interview met Iliass El Hadioui  
Promovendus en docent sociologie  
Erasmus Universiteit Rotterdam

**‘De Rotterdamse socioloog Illiass El Hadioui schreef onlangs het geruchtmakende essay *Hoe de Straat de School Binnendringt*. Hierin laat El Hadioui zien hoe het leven van de straat pijnlijk botst met de regels van de school. We legden hem een aantal vragen voor.’**

*In je essay Hoe de Straat de School Binnendringt wijs je op een mismatch tussen school- en straatcultuur. Waaruit blijkt deze mismatch?*

Er zijn ontzettend veel dimensies die we kunnen opnoemen als we de mismatch tussen straat- en schoolcultuur willen typeren. Ik gebruik in mijn essay en tijdens mijn lezingen altijd het volgende schema:

### **Figuur 1. Aspecten van de mismatch tussen straat- en schoolcultuur**

	<b>Straatcultuur</b>	<b>Schoolcultuur</b>
Regels	informeel, ongeschreven	orde, formeel, procedures
Fysiek	bewegen, spelen, mobiel	zitten, concentreren, immobiel
Handelen	doen, directe actie	denken, plan van aanpak
Emoties	uiten	rationeel kanaliseren
Behoeften	toegeven, hedonistisch	zelfbeheersing, controle
Vrouw	lustobject, gebruiksvoorwerp	zelfbeschikking, assertief
Man	macho, dominant, verticaal	communicerend, horizontaal
Conflict	agressie, geweld	argumenteren
Respect	erkennen van mannelijkheid	de ander in zijn waarde laten
Communicatie	bijdehand met de mond	bijdehand met de pen
Taal	straattaal	Standaardnederlands
Voeding	fastfood	slowfood

Vanzelfsprekend is het zo dat deze mismatch niet statisch en absoluut begrepen kan worden. De sociale werkelijkheid is er meer één van een ‘overgang’ tussen de twee pedagogische codes. Toch mogen we niet de ogen sluiten voor de werkelijke mismatch die zich voordoet, en dan vooral in het denken, doen en voelen van enerzijds jongeren die hun socialisatie hebben doorgemaakt op de straten van stedelijke volkswijken en anderzijds docenten die vaak een suburbane middenklasseachtergrond hebben. Wat ik vervolgens in mijn essay vooral probeer te betogen, is het gegeven dat deze simultane socialisatie met botsende codes vooral neerslaat op de jongeren. Zij laveren dag in, dag uit tussen deze leefwerelden en hebben eigenlijk te maken met een soort van pedagogische meerstemmigheid.

Als iemand werkelijk een primaire straatsocialisatie heeft doorgemaakt, is het gevoelsleven doordrenkt van masculiene uitgangspunten en codes, waarin het overleven en het beschermen van de eigen eer en respect volledig bepaald worden door een machorepertoire van vernederen maar niet vernederd mogen worden, van de vrouw als gebruiksvoorwerp en van het moeilijk accepteren van gezag. Dan is de gevoelsmatige 'switch' naar een feminiene pedagogiek lastig, zo niet onmogelijk. Want daarin wordt juist die dominante macho-attitude fundamenteel ontmoedigd en afgebroken door een horizontale werkvorm voor vrouwen en mannen, met de nadruk op zelfreflectieverslagen, presentaties ter zelfexpressie en het opstellen van leerdoelen ter zelfontplooiing. Simpelere geformuleerd, de twee pedagogische stijlen leren af wat de ander heeft aangeleerd en straffen af wat de ander beloont.

*Er zijn verschillende reacties op deze mismatch denkbaar: de straatcultuur de school binnenhalen of haar juist hard aanpakken. Hoe beoordeel jij de mogelijke reacties?*

In mijn essay benadruk ik dat er in onderwijsland op dit moment twee dominante reacties zijn op het binnentreden van straatcodes. De eerste is die van een 'laissez-faire-houding' waarbij de schoolcultuur steeds vaker kiest voor een gedeeltelijke adoptie van de straatcodes, in het begrijpelijke streven om het onderwijs interessanter, prettiger en leuker te maken. Alhoewel deze reactie begrijpelijk is, betoog ik dat deze strategie op de langere termijn vooral leidt tot een ondermijning van de oorspronkelijke doelstellingen van de schoolcultuur.

Het voorbeeld dat ik altijd geef tijdens lezingen is de uitnodiging van (gangsta-)rappers om het schooljaar te openen. Vooral in de grote steden bestaat er het idee dat rappers in staat zijn om het schooljaar spannend en hip te kunnen openen. In de praktijk vindt daar sociologisch en pedagogisch vooral het volgende plaats: de moeilijkheid die deze jongeren al hadden om het onderscheid te maken tussen het leven van de straat en de verwachtingen van de schoolcultuur wordt alleen maar verergerd. De schoolcultuur heeft immers die moeilijkheid, die normvervaging, die onduidelijkheid en onzekerheid letterlijk binnengehaald. Daarmee is de demarcatie tussen straatcodes en schoolcodes er niet meer één die parallel loopt aan de traditionele demarcatie tussen de straat en de school. De school draagt in dit geval die demarcatie in zich en daarmee wordt het 'buiten' 'binnen' geplaatst. Maar de directe consequentie hiervan is dat juist die jongeren voor wie deze straatcodes buiten het schoolgebouw alom aanwezig zijn, vooral de prijs hiervoor betalen. Want zij komen tijdens toetsen en 'normale' lessen van een koude kermis thuis omdat die straatcodes daar weer afgestraft worden. En zo worden zij de facto 'buiten' geplaatst, bijvoorbeeld in de vorm van het voortijdig verlaten van de schoolcultuur.

De tweede reactie is die van de punitieve, 'no-nonsense'-benadering. Deze reactie gaat uit van de harde aanpak. De schoolcultuur moet volgens deze

benadering weer bestaan uit rechtgetrokken klaslokalen met een natuurlijk wantrouwen jegens allerlei elementen uit de populaire jeugdcultuur en vooral de straatcodes daarbinnen. Deze groep docenten voelt zich vaak niet serieus genomen tijdens afdelingsvergaderingen. Het is in hun ogen dweilen met de kraan open, omdat andere docenten in hun lessen afleren wat zij de leerlingen proberen aan te leren. Deze benadering van de 'harde aanpak' is in wezen een pleidooi voor een masculiene reactie op het masculiene straatrepertoire. Het betekent in de dagelijkse onderwijspraktijk dat stoer en schreeuwerig gedrag van leerlingen gecorrigeerd wordt door een directe en dwingende terechtwijzing op harde toon.

Onderwijskundig betekent deze 'harde aanpak' dat leerlingen zowel in sociaal-gedragsmatig als functioneel-technisch opzicht zich dienen aan te passen aan het format van de docent en dat afwijkingen daarop direct, dwingend en stringent worden afgestraft. Maar zoals een logisch en valide pleidooi voor geboden en verboden wel functioneel is, en zelfs essentieel, is de punitieve en starre attitude van de 'harde aanpak' disfunctioneel. Zij werkt simpelweg niet bevorderend voor de verhouding tussen een straatrepertoire en een schoolrepertoire, omdat er niet gewerkt wordt aan de dieperliggende mismatch. Die mismatch heeft te maken met latente en diepgewortelde opvattingen over 'respect', 'eer', 'vernedering' en 'mannelijkheid', die zorgen voor een dagelijkse botsing binnen het onderwijs. Deze attitude resulteert op de korte termijn in een problematische, energieslurende en uiteindelijk vermoeiende verhouding tussen leerlingen en docenten, omdat beide categorieën handelen uit diametraal tegenovergestelde definities en verwachtingen. Deze verhouding kent simpelweg geen winnaars en de voortdurende punitieve, controlerende, handhavende methodiek is het achteraf afstraffen, lijmen en rechtzetten van gedrag aan de oppervlakte, zonder dat er gewerkt wordt aan de dieperliggende mismatch.

Als we niet begrijpen, in de diepte, wat deze leerlingen en docenten lijken te vertellen middels hun gedrag, namelijk dat zij zich geen houding weten te geven in elkaars domein, dan houden leerlingen en docenten elkaar in een wurggreep met als directe consequenties enorme vertragingen tijdens lessen (door het voortdurend verstoren van de les en het corrigeren daarvan) en leerlingen die voortdurend de klas worden uitgestuurd of van school gaan zonder diploma, docenten die gefrustreerd en overwerkt naar huis gaan en een onderwijspeil dat mettertijd degradeert. Inderdaad, niemand heeft hier iets gewonnen.

*Voor sommige jongeren is straatcultuur slechts een oppervlakkig randje, anderen hebben zich zo sterk met de straatcultuur geïdentificeerd dat zij er niet los van kunnen komen. Vergt deze laatste groep een aparte aanpak?*

Ik maak in het essay het onderscheid tussen een primaire en secundaire straatsocialisatie. Dit onderscheid benadruk ik voortdurend en het belang daarvan is moeilijk te overschatten.



De jongeren die de primaire socialisatie hebben doorgemaakt zijn echt van de straat en hebben de betekenissystemen, de codes, de ambities en de taal zodanig geïnternaliseerd dat de straatcultuur ook echt hún levensstijl is. Dit zijn vaak jongeren die opgegroeid zijn in de straten van stedelijke volkswijken, in de nabijheid van oudere jongens en meisjes die als *role models* hebben gefungeerd en die de hele cyclus van hinderlijk, overlastgevend en uiteindelijk crimineel gedrag hebben doorlopen. Deze jongeren staan zagezegd zowel achter de instrumenten als de doelstellingen van het straatleven en hebben intentioneel de ambitie om een soort Tony Montana (*Scarface*) van de Nederlandse stadswijken te worden. Het is hier niet louter een spel maar een ingecalculerd streven om materialistische doelen te verwezenlijken middels legitieme of illegitieme kanalen. Dit streven wordt treffend geïllustreerd door de titel die rapper 50 Cent gaf aan één van zijn cd's: *Get Rich or Die Trying*. De opvattingen, de attitude en de codes van de straat zijn hier onderdeel geworden van het gevoelsleven, de basisemoties en het onbewuste gedragsrepertoire van de jongeren die, dag in dag uit, de kaders vormen waarmee zij de wereld bezien, beoordelen en waartoe ze zich verhouden. De jongeren die een secundaire socialisatie hebben doorgemaakt zijn groter in aantal en zijn vaker afkomstig uit suburbane omgevingen. Voor hen is de straatcultuur een spel, een mode en een tijdelijke bevliesing. Zij kunnen zonder al te veel problemen 'switchen' tussen verschillende levensstijlen en zij zijn dan ook vaak in staat om goede sollicitatiebrieven te schrijven, het belang in te zien van het behalen van diploma's en te voldoen aan de voorschriften van de thuiscultuur. Zij zijn psychologisch zagezegd niet volledig geïntegreerd in het straatleven en zij kunnen zich vaak niet vinden in sommige aspecten van de straatcultuur zoals deze worden gepraktiseerd door jongeren die de primaire socialisatie hebben doorgemaakt (opvatting over vrouwen, beoordeling van crimineel gedrag en het spel van vernederen). Voor hen is de straatcultuur dan ook meer een *urban lifestyle* en juist hun geografische en psychologische afstandelijkheid stelt hen in staat om te selecteren wat voor hen leuk, hip en stoer is en te laten wat schade berokkent. De opvattingen, de attitude en de codes van de straat zijn hier niet onlosmakelijk verbonden met het gevoelsleven, de basisemoties en het onbewuste gedragsrepertoire waarmee deze jongeren het leven tegemoet treden. Dit betekent overigens niet, zoals we later zullen zien, dat zij, en dan vooral de jonge meiden, gevrijwaard zijn van de (zelf)destructieve dynamiek van het straatrepertoire waarmee zij in relatie staan. Ik denk dat we vervolgens kunnen stellen dat het vooral de jongeren zijn die een primaire straatsocialisatie hebben doorgemaakt, die de mismatch ervaren met de verwachtingen van de schoolcultuur. Deze jongeren behoeven een meer structurele begeleiding en ook hun docenten behoeven een professionalisering op een dieper niveau, zodat zij zich tot hen kunnen verhouden. Het gaat er vooral om deze verhouding te baseren op een dieper begrip van aspecten als eer, respect, geen gezichtsverlies mogen lijden, de

macho-identiteit etc. die gevoelsmatig ten grondslag liggen aan de conflictueuze relatie tussen docenten en deze leerlingen. Het gaat dus niet alleen om tips en tricks maar ook en vooral om een dieper begrip van de motivaties, intenties en betekenissen van sociale codes. Dat is een verborgen wereld en de uitdaging is gelegen in het zichtbaar maken van het verborgene voor docenten. Ik probeer in mijn lezingen die uitdaging centraal te stellen.

*Je typeert de straatcultuur als mannelijk en schoolcultuur als vrouwelijk. Dat lijkt een tegenstelling die vooral door jongens zo wordt ervaren, maar hoe zit het met meisjes? Hoe is hun positie in de straatcultuur en ervaren zij dezelfde mismatch als de jongens?*

De masculiene attitude heeft ook invloed op de verhouding tussen de seksen. Om preciezer te zijn: op seksualiteit. Die verhouding is doortrokken van de wederzijdse observatie in termen van lustobjecten. Maar in die verhouding levert het de jongen of de man ook statuspunten op door het meisje of de vrouw te observeren in termen van een gebruiksvoorwerp. Het meisje heeft in dat repertoire een faciliterende functie. De jongen of de man kan zijn masculiniteit verhogen via het gebruiken van het meisje of de vrouw. Het meisje of de vrouw wordt dan ook beoordeeld op basis van haar uiterlijk en niet op haar intelligentie of karakter. Innerlijke aspecten leveren geen statuspunten op in de verhouding der seksen en het meisje heeft binnen de straatcodes dan uiteindelijk ook maar twee keuzemogelijkheden: meedoen in deze verhouding of er radicaal mee breken en er buiten staan.

Op zoek gaan naar een waardering op basis van innerlijke aspecten is simpelweg niet mogelijk in de dynamiek van het straatleven.

Tegelijkertijd is het een misvatting om deze masculiniteit louter toe te schrijven aan het eenzijdige gedrag van de jongens of mannen. De complete verhouding tussen jongens en meisjes is masculien door het machogedrag aan mannelijke zijde én de waardering die eraan gegeven wordt van vrouwelijke zijde. Het is in die specifieke groepsdynamiek van de straat waarin seksualiteit gereduceerd wordt tot een consumptieve activiteit en waarin de wederzijdse observatie in termen van lustobjecten gestalte krijgt door de échte man te definiëren als een macho, zowel door jongens als meisjes. De meer verzorgende man die de nadruk legt op feminien-softe waarden wordt vervolgens in die dynamiek geobserveerd als geen echte man, door zowel jongens als meisjes. Liefde, investeren in duurzame relaties en monogamie vallen in het straatrepertoire buiten het profiel van de echte masculiene man.

Hier tekent zich dan ook een duidelijk onderscheid af tussen de primaire en secundaire socialisatie. Dit is zo'n typisch aspect waar zowel jongens als meisjes die niet van de straat zijn, zich van kunnen distantiëren. Vaak is dat ingegeven door diepgewortelde percepties van liefde en seksualiteit, doorgegeven vanuit de thuiscultuur. Tegelijkertijd doet zich hier een diep pijnpunt voor dat voor werknemers van de GGD, het Riagg en vertrouwenspersonen in het onderwijs, vooral in stedelijke contexten, inmiddels

dagelijkse kost is geworden. Juist de jonge meiden die een primaire socialisatie doormaken op straat zijn zich bewust van de dubbele agenda die jongens van de straat kunnen hebben, namelijk het enerzijds uitspreken van romantische doelstellingen, maar het tegelijkertijd koesteren en praktiseren van de perceptie van jonge meisjes als lustobjecten of gebruiksvoorwerpen. Zij hebben het ‘spel’ leren spelen en zij maken daarin hun eigen keuzes. Hoe anders is dit voor die meisjes, vaak uit suburbane omgevingen, die opgenomen zijn in de dynamiek van het krijgen van aandacht van de machojongens, terwijl zij niet in staat zijn het ‘spel’ te spelen, niet volledig op de hoogte zijn van de dubbele agenda en hun aanstaande relaties met deze jongens begrijpen in de termen van liefde en seksualiteit waarmee zij gesocialiseerd zijn in hun thuiscultuur. Deze vaak naïeve veronderstellingen leiden in de dagelijkse praktijk tot pijnlijke processen voor deze meisjes die zich gebruikt en vernederd voelen en, in extreme gevallen, zelfs achtergelaten worden met seksueel overdraagbare aandoeningen of een ongewenste zwangerschap. Wanneer een meisje achteraf overgaat tot juridische stappen, loopt dat vaak op niets uit. Immers, deze meisjes geven zelf te kennen het hele parcours ‘vrijwillig’, in juridische termen, te hebben afgelegd. In vergelijking tot de meisjes die slachtoffer zijn geworden van loverboys wordt deze categorie jonge meiden aan hun lot overgelaten, ook al zijn zij groter in aantal. Deze casuïstiek toont aan hoe de dynamiek van het primaire straatleven ook voor het secundaire straatleven destructief kan uitwerken. Het toont ook aan hoe instituties, binnen de zorg, het onderwijs en de rechtspraak, onvoldoende geëquipeerd zijn om antwoorden te formuleren of maatregelen te treffen. Deze instituties zijn immers niet opgewassen tegen de uitwassen van een bredere hedonistische mentaliteit. Deze instituties krijgen dit soort situaties op hun bord wanneer het gedrag reeds heeft plaatsgevonden. Zij hebben nauwelijks een preventieve uitwerking. Het is de mentaliteit van het genieten, van het ‘chillen’ en van de directe behoeftebevrediging die ten grondslag ligt aan dit gedrag.

*Je spreekt vaak over de grootstedelijke problematiek. Denk je dat dit een specifiek probleem is voor de Randstad? Het is toch geen probleem van specifieke etnische groepen?*

Ook docenten zijn burgers die beïnvloed zijn door het maatschappelijke debat over ‘integratie’, de ‘multiculturele samenleving’ en etnische diversiteit. Net als iedereen hebben zij de concepten waarmee dat debat nu al meer dan twee decennia wordt gevoerd, overgenomen. Deze concepten zijn onderdeel geworden van de mentale bril waarmee zij hun dagelijkse leven aanschouwen en beleven. Vooral die mentale en conceptuele bagage maakt het lastig, en soms zelfs onmogelijk, om voorbij een etnisch perspectief sociale gedragingen te herkennen als sociale gedragingen die gevormd zijn vanuit andere dan etnische kaders. De conceptuele vervlechting van al die als deviant ervaren sociale gedragingen binnen het onderwijs – van vandalisme tot het beschimpen van vrouwelijke docenten – met het latent altijd maar

aanwezige denken in termen van etnische achtergronden en integratieproblemen, is zo sterk dat de ont koppeling ervan een letterlijk uitputtende exercitie is.

Inderdaad, veel intellectuelen, beleidsmakers, opiniemakers, docenten en al die andere burgers zijn letterlijk moe geworden van het 'integratiedebat'. De perverse effecten van het dominante etnische perspectief en het 'integratiedenken', zoals de Rotterdamse socioloog Willem Schinkel het noemt, zijn overduidelijk. Al het maatschappelijk deviant wordt toegeschreven aan etnische categorieën die verondersteld worden 'nog niet geïntegreerd' te zijn. Sociaal deviant gedrag lijkt niet meer te bestaan als sociaal gedrag als zodanig, maar is altijd verweven met een niet-autochtone dimensie met een gebrekkige 'integratie' als drijvende problematische factor. Ook het maatschappelijke debat over straatcultuur en straattaal is meegezogen in dat discours en we lijken een soort collectieve sociologische blindheid te hebben ontwikkeld waarin we zijn gaan geloven dat ook straatcultuur (inclusief straattaal) een subcultuur is die niet voortgebracht is door de Nederlandse maatschappij, maar door niet-autochtone jongeren van buiten.

Dat het repertoire van de straat etnisch overstijgend is, en bijvoorbeeld ook wordt uitgevoerd door autochtone stedelijke jongeren, en dat de taaldynamiek van straattaal noch uit Duitsland of België, noch uit Turkije, Marokko of Suriname is ingevlogen, lijkt mentaal niet volledig door te dringen.

Het kan niet vaak genoeg gezegd worden: het hedendaagse straatrepertoire is het product van stedelijke jongeren, met de meest uiteenlopende etnische achtergronden, die met elkaar de constructie ervan hebben bewerkstelligd.

*Je houdt een pleidooi voor 'spelgevoel' bij leraren: de leraar moet zowel met betrokkenheid als distantie kunnen opereren. Kun je toelichten wat je onder spelgevoel verstaat? Kun je dit spelgevoel trainen? Hoe ziet zo'n training er dan uit?*

'Spelgevoel' is een mechanisme dat ontstaat nadat docenten zich bewust zijn geworden van de mismatch tussen een macho-masculien straatrepertoire en een feminien schoolrepertoire. Daarna komen zij, door een hervorming van het eigen functioneren, tot een 'omzetting' van de mismatch naar een match. De interactie tussen docenten en leerlingen krijgt dan opnieuw vorm, deze wordt inderdaad letterlijk hervormd, met een functionelere interactie, een verhouding die dus goed 'werkt', als gevolg.

Spelgevoel heeft twee componenten en een heldere doelstelling: ten eerste het maken van de mentale switch als docent, namelijk duidelijk definiëren voor jezelf wat je beoogt middels je lessen: wat was nu ook al weer de oorspronkelijke vonk achter het doceren? En ten tweede het ontwikkelen van know-how ten aanzien van de intenties, motivaties en betekenissen achter straatcodes, en niet om je aan te passen maar om te willen begrijpen, waarna de docent in de combinatie tussen een helder begrip van de eigen

doelstellingen en deze know-how kan komen tot een omzetting van de mismatch naar een match.

Dit spelgevoel is te trainen en ik ben zelf al bezig met docenten van verschillende ROC's in het land om dit spelgevoel in de schoolcultuur te krijgen. We werken samen met de docenten op drie niveaus: curriculum-spelgevoel, sociale interactie-spelgevoel en emotioneel spelgevoel. Dit spelgevoel vormt vervolgens een motoriek waardoor de docent weer meer toekomt aan inhoudelijk doceren en de leerlingen zich thuis kunnen voelen binnen de schoolcultuur.

*Tot slot: heb je nog een advies dat je aan OCW zou willen meegeven?*

Allereerst vind ik het een goede ontwikkeling om te zien dat OCW aandacht heeft voor dit vraagstuk. Ik denk dat het vraagstuk van het profiel van de docent in een grootstedelijke omgeving steeds belangrijker zal worden. Over welke competenties moet deze docent beschikken? Ik ben er stellig van overtuigd, op basis van mijn onderzoek, dat de professionalisering van docenten die werkzaam zijn in een grootstedelijke omgeving op het vraagstuk van straatcodes en schoolcodes, uiterst relevant is voor het op peil houden van het niveau van de schoolcultuur en het verminderen van de voortijdige schooluitval. OCW zou een belangrijke positieve rol kunnen vervullen in het stimuleren van dat interne onderwijsdebat.

*Het essay waarnaar verwezen wordt (Hoe de Straat de School Binnendringt) verscheen in juni 2011 bij uitgeverij Van Gennep, Amsterdam.*



