

DEMOCRATIEOPVOEDING VERSUS DE CODE VAN DE STRAAT

rede

uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar op de facultaire Langeveld-
leerstoel, op het vakgebied van de studie van maatschappelijke opvoedingsvraagstukken, aan
de Universiteit Utrecht, op 20 juni 2000

door

Dr. Micha de Winter

Meneer de rector magnificus, dames en heren

“Zolang er tussen Groningen en Middelburg menselijk leven is vastgesteld, hebben de bewoners elkaar in opperste onverdraagzaamheid bestreden. Hollanders tegen Friezen, Hoeken tegen Kabeljouwen, Vosmeer de Spie tegen Gysbreght van Aemstel, papen tegen calvinisten, gereformeerden tegen remonstranten, republikeinen tegen oranjeklanten, heren tegen knechten, Ajacieden tegen Feyenoorders, mevrouw Verdonk tegen imams –het land heeft altijd op de rand van burgeroorlog gebalanceerd. Weliswaar hebben de rivalen allengs leren inzien dat hun oorlogen niet echt gewonnen konden worden, en is het bakkeleien overgegaan in gedogen en ‘de boel bij mekaar houden’, maar dat heeft intussen geleid tot weer geheel nieuwe burenruzies..”¹

Volgens Jan Blokker van wie dit citaat afkomstig is –u had het kunnen raden- bestaan begrippen als solidariteit en tolerantie in dit land niet echt. Het zijn volgens hem slechts platitudes waar sommige politici hun spreekbeurten mee dichtplamuren.

Empirisch gezien heeft hij natuurlijk volstrekt ongelijk, en gelukkig maar. Uit het onderzoek '21 minuten.nl', waaraan dit jaar 150.000 mensen meededen via internet, blijkt in elk geval dat 80% van de Nederlanders kiest voor een samenleving waarin solidariteit een belangrijke rol speelt.² Er is wel dégelijk heel wat solidariteit en tolerantie in onze samenleving terug te vinden. Volgens sommigen wordt dat echter wel steeds minder. Uit het Nationaal Vrijheidsonderzoek, dat jaarlijks in opdracht van het Nationaal Comité 4 en 5 mei wordt gehouden komt inderdaad naar voren dat de bereidheid om te delen, solidariteit dus, geleidelijk afneemt. Dat geldt voor solidariteit met minderheden in Nederland, maar ook voor de solidariteit met mensen in ontwikkelingslanden. Ook tolerantie vertoont volgens de onderzoekers een dalende tendens.³

Of het glas van solidariteit en tolerantie nu half vol dan wel half leeg is, dat is een kwestie van interpretatie. In ieder geval zijn het betwiste begrippen die door sommigen op het ogenblik met veel *dédain* worden gebezigd: ‘Solidariteit met de zwakkeren? Dat is zoiets als het ontmoedigen van eigen initiatief en eigen verantwoordelijkheid’.. ‘Tolerantie? Een cultuur van afzijdigheid en onverschilligheid ten opzichte van anderen zult u bedoelen..’ Soms zien we dat vurige pleidooien voor solidariteit met de zwakkeren zich ineens schijnen te beperken tot Nederland, of erger nog, tot de autochtone Nederlanders. Of wordt ons gevraagd tolerant te zijn ten opzichte van mensen die hele bevolkingsgroepen stigmatiseren of bedreigen.

Ik spreek vandaag tot u over democratie en opvoeding. Solidariteit, gelijkwaardigheid en tolerantie spelen daarbij een erg belangrijke rol. Net als vrijheid, verantwoordelijkheid en respect voor verschil. Het zijn begrippen die blijkbaar niet vanzelf bij iedereen tussen de oren zitten, een democratie-gen is nog niet ontdekt. Er zal dus opgevoed moeten worden.

Volgens de onderzoekers van het Nationale Vrijheidsonderzoek worden de grondprincipes van de democratie in Nederland nog steeds breed onderschreven. Maar er is ook bezorgdheid. Driekwart van de respondenten vindt dat ouders hun kinderen te weinig leren om als actief en verantwoordelijk burger in de samenleving te functioneren. Driekwart vindt ook dat ouders kinderen beter moeten leren om respectvol met de verschillen tussen mensen om te gaan. (Let wel: meestal gaat dat dan over wat men vindt dat *andere* ouders beter moeten doen. Van onszelf vinden we dat we het er nog niet zo gek van afbrengen). Bijna 70% vindt dat ook scholen tekortschieten in de opvoeding tot actief burgerschap.⁴ Nu heeft een meerderheid niet per definitie gelijk, zeker niet in een democratie, maar in elk geval roepen zulke bevindingen interessante vragen voor op voor de wetenschappen die zich met opvoeding en onderwijs bezighouden. Bijvoorbeeld: is burgerschap eigenlijk wel iets dat ouders hun kinderen bij

kunnen brengen? Zijn ouders daartoe in staat, willen ze dat wel, en onder wat voor omstandigheden? En wat is hier de bijdrage van de school, waarom zou de school eigenlijk iets met burgerschap moeten? Ik geef toe: het zijn vragen waar pedagogisch onderzoekers tegenwoordig zich liever verre van houden; het gaat immers om moeilijk objectiveerbare kwesties die met normen, waarden en idealen van doen hebben. Maar het feit dat de academische pedagogiek deze vraagstukken vrijwel helemaal overboord heeft gegooid omdat ze lastig meetbaar zijn, maakt de kwesties zelf natuurlijk niet minder interessant, misschien zelfs integendeel. Die laatste mening ben ik zelf toegedaan, en dat komt goed uit, want de facultaire Langeveldleerstoel die ik hier vandaag mag inwijden is nu juist ingesteld om de normatieve kwesties rond opvoeding en onderwijs weer nadrukkelijk op de wetenschappelijke en maatschappelijke agenda te krijgen.⁵ In de geneeskunde is men ons wat dat betreft overigens voorgegaan. Omdat elke beslissing, of die nu gaat over diagnostiek, behandeling, preventie of zorg per definitie stoelt op feiten en op waarden, bepleit men een facts + values model. Waar 'Evidence-Based Medicine' een antwoord is op de groeiende complexiteit van feiten, wordt Value-Based Medicine in toenemende mate gezien als een antwoord op de groeiende complexiteit van relevante waarden die bij zulke beslissingen een rol spelen.⁶

Laat ik eens een voorbeeld geven van zo'n normatief-pedagogische kwestie. In een samenleving die gekenmerkt wordt door grote culturele, religieuze en politieke verschillen is het cultiveren van tolerantie van levensbelang, wat zeg ik: van 'samenleef-belang'. Dat zal niemand ontkennen, maar de vraag is wel wat voor een type tolerantie we kinderen dan bij zouden willen brengen. Dat is een waarden-geladen, normatieve vraag. In pedagogische zin zijn normen en feiten echter nauw met elkaar verbonden, zoals collega Bas Levering onlangs in zijn oratie heeft betoogd.⁷

In principe zijn er drie soorten tolerantie die je kinderen kan bijbrengen, zegt de Amerikaanse politiek filosofe Meira Levinson.⁸ In de *eerste* plaats kan je ze leren om het vreemde van anderen te verdragen omdat die anderen er zelf niks aan kunnen doen dat ze anders zijn. ‘Gereformeerden zijn nu eenmaal stijfburgerlijk..’ In de *tweede* plaats kan je kinderen leren om anderen te tolereren ‘omdat we in principe allemaal hetzelfde zijn’. Hoffman stelt bijvoorbeeld dat het voor de ontwikkeling van empathie bij kinderen –zeg maar het inlevingsvermogen- noodzakelijk is om kinderen te wijzen op het feit dat mensen uit verschillende culturen vaak heel vergelijkbare emotionele reacties vertonen; bijvoorbeeld als het gaat om onrechtvaardige behandeling of ingrijpende levensgebeurtenissen zoals scheiding, verlies of ouder worden.⁹ En in de *derde* plaats kan je kinderen inzicht geven in de achtergronden van verschillen in gedrag. Dat is volgens Levinson de meest aangewezen vorm, omdat juist begrip een voorwaarde is om niet elk verschil als vijandig of bedreigend te ervaren. Hiervan geeft ze overigens een mooi voorbeeld, dat ik u niet wil onthouden. Een meisje (in het artikel heet ze Molly, maar laat ik haar nu eens Rita noemen), ontmoet een orthodox Joodse meneer. Zij wil hem een hand geven, maar hij weigert die. Ze is behoorlijk beledigd en overstuur: dit heeft ze nog nooit meemaakt. Maar na een tijdje leert Rita op school dat deze meneer vanwege zijn geloofsovertuiging nooit een vrouw mag aanraken die niet zijn eigen vrouw is. Nu ze zich realiseert dat het niet zijn bedoeling was om onbeschoft tegen haar te zijn, kan ze misschien wat toleranter staan ten opzichte van zijn gedrag. Maar dat betekent nog niet dat ze het met dat gedrag eens hoeft te zijn of zich er prettig bij hoeft te voelen.

Aan de drie opties van Levinson wil ik een vierde toevoegen. Als belangrijk element mis ik namelijk het bieden van een common ground, een voor iedereen geldend denkkader dat de randvoorwaarden voor tolerantie aangeeft. Tolerantie wordt zonder zo’n kader namelijk wel erg interpersoonlijk ingevuld, terwijl het toch ook om randvoorwaarden gaat die met de

democratische rechtsstaat te maken hebben. Ik denk bijvoorbeeld aan de drie gouden regels die onlangs door Fennema en Maussen voor het publieke debat binnen het kader van zo'n rechtsstaat werden geformuleerd: regels die naar hun smaak door de overheid gehandhaafd moeten worden. Ten eerste mag niemand in het openbaar oproepen maatschappelijke conflicten en meningsverschillen met geweld op te lossen. Ten tweede mag niemand ertoe oproepen om groepen burgers uit te sluiten van de politieke gemeenschap, en ten derde mag niemand in het publieke debat anderen hun menselijke waardigheid ontzeggen.¹⁰ Dergelijke regels zijn ook heel goed aan kinderen te leren, bijvoorbeeld door ze te gebruiken als een soort grondwet van de school, zodat iedereen weet binnen welke kaders de vrije interactie tussen individuen en groepen zich kan afspelen.

We kunnen concluderen dat het cultiveren van tolerantie bij kinderen behoorlijk ingewikkeld is. Zo ingewikkeld zelfs dat we er pedagogisch vaak voor terugdeinzen. Vormt het een onderwerp in oudercursussen of opvoedingsondersteuning? Voor zover ik weet niet of nauwelijks. Hoe diepgaand zijn basisscholen hiermee bezig, hoe zit het in het voortgezet onderwijs? Ik vrees dat we in de praktijk de kwestie vaak toedekken, in de hoop dat er dan geen kwestie meer is. Maar terugdeinzen voor moeilijke pedagogische vragen is niet goed. Natuurlijk gaat het om zaken die emoties oproepen, zeker bij kinderen en jongeren die toch al gauw de neiging hebben om in scherpe wij-zij termen te denken. Mijn zorg betreft vooral het feit dat we veel van die normatieve kwesties impliciet laten, terwijl ze zich in de dagelijkse opvoedings- en onderwijspraktijk steeds nadrukkelijker manifesteren.

De filosofe Martha Nussbaum zegt dat elke vorm van onderwijs bij leerlingen het vermogen moet cultiveren om zich te kunnen inleven in de ervaringen (inclusief de ellende) van anderen.¹¹ Ik ben het helemaal met haar eens, in een democratie is dat een broodnodige kerncompetentie. De belangrijkste vraag is of onze huidige onderwijs- en

socialisatiecontexten zich daarvoor eigenlijk wel lenen. Want hoe moet je witte kinderen uit Tuindorp nou leren om zich te verplaatsen in de Marokkaanse kinderen uit Overvecht, als ze elkaar vrijwel niet tegenkomen? Waar organiseren wij leerzame contexten, waarin opgeschoten Lonsdalers en Turkse jongeren hun overigens zeer vergelijkbare problemen te lijf kunnen gaan, in plaats van elkaar? Het is tot dusverre nauwelijks een onderwerp waar het jeugdbeleid zich druk over lijkt te maken. En tot slot wat mij betreft de hamvraag: hoe leer je kinderen eigenlijk tolerant te *willen* zijn? Tegenkrachten en tegenvoorbeelden zijn er immers genoeg in de samenleving, in de media, de politiek, op straat. Mijn hypothese is dat je dat eigenlijk alleen maar kunt bereiken via het scheppen van situaties waarin tolerant gedrag voor kinderen een aantrekkelijk perspectief vormt, of zo u wilt, winst oplevert. Zelf ben ik bijvoorbeeld erg gecharmeerd van structurele uitwisselingsprojecten tussen scholen met een heel verschillende samenstelling, zoals de wereld- en vriendschapsscholen die de laatste jaren zijn ontstaan. De scholen zelf zijn even gesegregeerd als andere, maar in projecten werken kinderen van de verschillende scholen structureel samen. Met elkaar leren omgaan, elkaar leren begrijpen en respecteren is daar een expliciet doel van het curriculum geworden. Of het werkt zouden we dringend moeten gaan onderzoeken.

In 2004 heb ik in opdracht van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid een studie gemaakt over de doelen van opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid.¹² Het essay mondde uit in een pleidooi voor een democratisch-pedagogisch offensief. Ik vat de redenering samen. Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid zijn zich onder invloed van allerlei sociaal-culturele ontwikkelingen vrijwel exclusief gaan richten op de persoonlijke belangen van jeugdigen. Het individu is de maat der dingen geworden. Dat individuele accent komt tot uiting in moderne pedagogische doelen zoals *het ontwikkelen van een eigen identiteit, zelfstandig kunnen functioneren, gelukkig worden en je talenten ontplooien*. Wat in dit rijtje ontbreekt, en dat

vind ik zorgwekkend, is het ‘algemeen belang’ als opvoedingsdoel. Het is namelijk lang niet vanzelfsprekend dat geslaagde individuele ontwikkeling ook altijd leidt tot sociaal verantwoordelijkheidsgevoel, tot actieve maatschappelijke participatie of tot gedrag waarbij het individu zijn eigen belang afweegt tegenover, en indien nodig ondergeschikt maakt aan het belang van de gemeenschap.

Dat ‘algemeen belang’ laat zich in deze tijd heel goed definiëren als het in stand houden en ontwikkelen van de democratie, van democratisch burgerschap. De leidende gedachte is dat een democratische rechtsstaat de enige samenlevingsvorm is die pluriformiteit (bijvoorbeeld van religieuze, culturele en politieke overtuigingen) op een geordende, rechtvaardige en vreedzame manier mogelijk maakt. Naast de rechtsstatelijke aspecten gaat het mij ook om de bijbehorende sociale ethiek, of, zoals Dewey het noemt, ‘the democratic way of life’. De kern daarvan is gelegen in het erkennen van wederzijdse belangen van individuen en groepen, in de manier waarop mensen zich associëren, hun ervaringen op elkaar afstemmen en participeren aan gezamenlijke praktijken.¹³ Zo’n democratische manier van samenleven veronderstelt bijvoorbeeld dat burgers bereid zijn conflicten op te lossen via dialoog en onderhandeling; desnoods door tussenkomst van de rechter, maar in ieder geval niet door het toepassen van geweld. Sterker nog, de democratie kan misschien in zijn essentie wel omschreven worden als een samenlevingsvorm die erop is gericht om conflicten tussen individuen en/of groepen op een humane, geordende en vreedzame manier op te lossen.¹⁴ Daarnaast gaat het in een democratische ethiek natuurlijk ook over gelijkwaardigheid, sociale verantwoordelijkheid, over het verbod op discriminatie, over de rechten van minderheden, enzovoorts.

Diezelfde democratie nu is als politiek systeem en als samenlevingsvorm zeer kwetsbaar: ze wordt bedreigd door desinteresse, door veronderstelde vanzelfsprekendheid en door gerichte aanvallen van groepen die hun eigen totalitaire ideeën dwingend aan allen wensen op te

leggen. Volgens de Amerikaanse politicologe Amy Gutman moeten onderwijs en opvoeding een cruciale rol spelen in de bewuste reproductie van de democratische rechtsstaat¹⁵. Zo'n rechtsstaat kan immers alleen maar functioneren wanneer er bij de burgers voldoende bereidheid en vermogen bestaat om deze samenlevingsvorm te ondersteunen en te reproduceren. Er zijn allerlei signalen die erop duiden dat de democratische gezindheid zijn vanzelfsprekendheid makkelijk (verder) zou kunnen verliezen. Toenemend accent op het eigenbelang, calculerend burgerschap¹⁶, migratie vanuit landen met minder democratische regimes en cultuur, gebrek aan identificatie met de Nederlandse samenleving, oprukkend fundamentalisme en politieke desinteresse spelen daar allemaal een rol in.¹⁷ Juist in deze tijd zou het algemeen belang dus eigenlijk weer een zeer centrale plaats moeten krijgen bij de vormgeving van opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid. Om *implosie* door onachtzaamheid of *explosie* door gerichte aanvallen te voorkomen, moeten de democratie en de daarbij behorende omgangsvormen veel sterker naar voren gebracht worden en actief worden gecultiveerd. Daarom pleit ik voor een democratisch-pedagogisch offensief. Want in tegenstelling tot de dictatuur kan een democratische samenleving zijn grondprincipes niet per decreet afdwingen. Overtuiging is de enige remedie. Opvoeding en onderwijs behoren daarom óók gericht te zijn op de vorming van *democratische persoonlijkheden* voor wie, om nogmaals met Dewey te spreken, het zoeken van de balans tussen individuele en sociale behoeften een tweede natuur is. Motivatie en bereidwilligheid tot het openstaan voor meningen en behoeften van anderen zijn daarbij belangrijke punten van aandacht. Het gaat niet alleen om les in maatschappijleer en geschiedenis, maar om het oefenen van democratische vaardigheden en om het cultiveren van de 'wil' om op democratische wijze met elkaar samen te leven. Dat daarbij ook moreel voorbeeldgedrag –bijvoorbeeld van publieke figuren- een belangrijke rol speelt is vanzelfsprekend. Daarom is het vanuit een democratisch-pedagogisch perspectief ook erg onverstandig als een minister van

volksgezondheid bijvoorbeeld hardop zegt dat hij macht fantastisch vindt, en dat hij het land wel eens vier jaar per decreet zou willen regeren.¹⁸

Wat hebben we nu aan zo'n democratie-perspectief als het bijvoorbeeld om gewelddadigheid en radicalisering van jongeren gaat? Meestal worden zulke uitingen geduid met behulp van individueel-psychologische categorieën, zoals bijvoorbeeld een identiteitsstoornis, godsdienstwaan, of een antisociale persoonlijkheidsstoornis. Maar in het licht van het voorgaande zouden we misschien ook kunnen spreken in termen van een *democratisch tekort*, ofwel: een '*civic achievement gap*'.¹⁹ Het proces waarbij kinderen gevormd worden tot democratisch burgerschap lijkt ergens onderweg te zijn gestrand. Leerlingen die tijdens geschiedenislessen over de tweede wereldoorlog zeer agressieve taal over joden uitslaan en daarop natuurlijk worden aangesproken, beginnen vaak onmiddellijk te schreeuwen dat ze toch zeker vrijheid van meningsuiting hebben. Net zoals autochtone jongeren dat soms doen over moslims als het over 11 september gaat. De reflex is dan om publiekelijk schande te spreken over hun normen en waarden. Maar in plaats daarvan zouden we ons moeten afvragen *waar en van wie* die leerlingen eigenlijk hadden kunnen leren wat vrijheid van meningsuiting nu ècht betekent. Het is immers een zeer complex begrip dat niet vanzelf door iedereen begrepen wordt. Dat een vrijheidsrecht kan worden beperkt door de vrijheidsrechten van anderen vereist nogal wat uitleg, discussie en oefening. Wie in het hedendaagse onderwijscurriculum zoekt naar een systematische aanpak van democratische vorming komt bedrogen uit. Dat wil zeggen: in ons onderwijssysteem is nauwelijks consequent nagedacht over de vraag hoe je kinderen van jongs af aan de kennis, houding en vaardigheden kunt bijbrengen die ze nodig hebben om als democratisch burger aan de samenleving te kunnen meedoen. Natuurlijk: de ene school doet iets aan conflicthantering, de andere aan sociale vaardigheden, en weer een andere heeft een project over de grondwet. Maar de keuze ligt

volledig bij de school. Voor de toekomst van de democratische rechtsstaat en de ‘democratic way of life’ is het echter nodig om alle kinderen via het onderwijs democratische competenties bij te brengen. In mijn optiek is dat een zeer harde eis die aan alle scholen in Nederland, openbaar en bijzonder, gesteld moet worden.

Maar democratieopvoeding is niet alleen een taak van de school. Uit onderzoek blijkt dat autoritatieve gezinsopvoeding kinderen het beste voorbereidt op het leven in een open, democratische samenleving.²⁰ Die term wijst op een opvoedingsstijl die eerder wordt gekenmerkt door gezag dan door macht. Ouders zijn zorgzaam maar stellen ook duidelijke grenzen, geven veel uitleg, bevorderen de ontwikkeling van eigen verantwoordelijkheid, vertonen duidelijk moreel voorbeeldgedrag en handelen volgens een open, democratische leiderschapsstijl. Het gezin is op deze manier de eerste leerschool voor sociale participatie en een democratische moraal. Autoritatief opvoeden vertegenwoordigt in de context van de westerse samenleving dus ook een algemeen belang. Dat rechtvaardigt mijns inziens dat ouders daarover op zijn minst goed worden geïnformeerd via opvoedingsvoorlichting, consultatiebureaus, mediacampagnes, inburgeringsprogramma’s etc.

Tot zover even dit democratisch-pedagogisch offensief. Er is veel belangstelling voor, veel steun, er vloeien interessante initiatieven uit voort, maar, er is ook kritisch commentaar dat tot verder nadenken stemt. Het belangrijkste wat mij betreft kwam van een Amerikaanse vriend en collega, de historicus Mike Zuckerman, die werkzaam is bij de Universiteit van Pennsylvania in Philadelphia. Zijn reactie was verbluffend. Een prachtig verhaal zei hij, maar als ik aan kinderen in de getto’s van Philadelphia zou leren wat jij wilt dat ze leren, dan kan ze dat zonder overdrijving de kop kosten. “It could get them killed”. En hij wees me op een boek van een van zijn collega’s daar, de socioloog en ethnograaf Elija Anderson. Dat heette: *The Code of the Street: decency, violence and the moral life of the inner city.*²¹ Nadat ik het

gelezen had, je kunt beter zeggen verslonden want het is een fantastisch boek, moest ik Mike gelijk geven. Ik had me, in mijn pleidooi voor een democratisch-pedagogisch offensief, tot dusverre niet voldoende rekenschap gegeven van het gegeven dat de manier waarop mensen zich gedragen vaak heel functioneel is in de dagelijkse context waar ze mee te maken hebben. Je kunt mensen wel ergens van proberen te overtuigen, je kunt ze goede, wetenschappelijk verantwoorde informatie geven. Maar òf ze er daadwerkelijk ook iets mee gaan doen, dat is afhankelijk van de vraag of die mensen het gevoel hebben dat ze er in hun specifieke situatie ook daadwerkelijk iets mee opschieten.

Elija Anderson beschrijft het leven van ouders, kinderen en jongeren in de zwarte getto's van Philadelphia. Zoals in veel grote Amerikaanse steden heerst daar enorme werkloosheid en armoede, onder andere als gevolg van de snelle deïndustrialisatie van de afgelopen decennia. De rücksichtsloze sanering van het sociale stelsel die achtereenvolgende Amerikaanse regeringen hebben doorgevoerd, heeft daarnaast grote groepen gezinnen aan de rand van de financiële afgrond gebracht. Mensen houden zich in leven met allerlei handeltjes, legaal of illegaal, de drugseconomie tiert er welig, evenals de prostitutie en de criminaliteit. Jazeker, er zijn heel wat bewoners die ondanks deze misère de moraal hoog proberen te houden. Anderson noemt ze 'decent families'. Kinderen worden in dit milieu heel erg kort gehouden, want de ouders zijn zich in extreme mate bewust van de grote bedreigingen in deze omgeving. Slaan is de gewoonste zaak van de wereld, want het doel –overleven in een stedelijke jungle– heiligt de middelen.²² Geen autoritatieve opvoeding dus met open gezinsdiscussies, dat is levensgevaarlijk. Omdat in dit soort arme wijken agressie en geweld aan de orde van de dag zijn, lopen de bewoners, kinderen en jongeren in het bijzonder, grote risico's. Van jongs af aan leren ze hoe ze zich tegen die gevaren kunnen wapenen. De 'Code van de Straat' is een complex systeem van informele regels dat aan de ene kant bepaalt hoe mensen zich in het

openbaar ten opzichte van elkaar gedragen, en dat aan de andere kant voorschrijft hoe de reactie moet zijn als je uitgedaagd wordt. Het centrale element van de code is ‘respect’. Wie voldoende ontzag weet af te dwingen wordt op straat met rust gelaten. Maar wie daar niet in slaagt loopt niet alleen fysiek gevaar, maar loopt ook voortdurend het risico om te worden ‘gedisrespecteerd’, in het straatjargon: ‘gedissed’. Dat wil zeggen, in het openbaar vernederd, gemolesteerd of erger. Respect dwing je af door het vermogen en de bereidheid om geweld te gebruiken. Kinderen uit ‘straat’ gezinnen –vaak de meest gedesorganiseerde gezinnen met een enorme opeenstapeling aan problemen- leren van jongs af aan dat ze ‘tough’ moeten zijn; om je te kunnen redden moet je een hele grote mond hebben en vooral goed kunnen vechten. U begrijpt dat zaken als empathie en het democratisch leren omgaan met verschillen in deze sfeer absoluut gecontraïndiceerd zijn, net zo goed als dat geldt voor soldaten en voetballers. De eerste les van de straat is: overleven is niet vanzelfsprekend. Je moet vechten voor je plaats in de wereld, en dat doe je door respect af te dwingen. Die lessen leren kinderen van de straat al van heel jongs af aan. De typische boodschap die ze thuis volgens Anderson te horen krijgen is *“Watch your back and don’t punk out”*: *Kijk altijd achterom, bescherm jezelf en gedraag je niet als een watje. En denk erom dat je niet hier komt janken als iemand je heeft geslagen; ga maar terug en sla hem voor zijn bek, ik heb hier geen mietjes zitten opvoeden. Als jij hem niet in elkaar slaat dan sla ik jou in elkaar”* (p. 70). Hetzelfde verhaal hoorde ik overigens laatst van Rotterdamse speeltuinwerkers: leuk hoor, meneer de Winter, samen conflicten oplossen, maar hier staan de ouders erbij en moedigen de hun kinderen aan: “sla hem op z’n gezicht Kevin”.

Mensen uit de mainstream samenleving kunnen het zich permitteren om weg te lopen van de scène waar iemand ze publiekelijk vernedert of aanvalt. Hun zelf-respect is er immers niet van afhankelijk, daar hebben ze hun werk voor, hun familie, hun sociale netwerk, etcetera. En als

het te erg is kan je altijd nog een advocaat inschakelen of een therapeut. Maar mensen uit de straatcultuur hebben weinig legitieme middelen om hun menselijke waardigheid te voelen en te laten zien. Geen werk, geen sociale status, weinig perspectief. Hun zelf-respect hangt af van de mate waarin ze en public respect kunnen afdwingen bij anderen.²³

Volgens Anderson is deze harde sociale realiteit voor een belangrijk deel te verklaren vanuit de enorme kloof die de gettobewoners ervaren tussen henzelf en de rest van de samenleving, de mainstream. Hij beschouwt de code van de straat als een culturele adaptatie aan een diepgeworteld gebrek aan vertrouwen in de rechtsstaat. De politie bijvoorbeeld is er vooral ter bescherming van de blanke middenklasse, zo is de algemene overtuiging. Als je ze nodig hebt komen ze nooit, en dat is precies de reden dat de bewoners –jeugdigen niet uitgezonderd- het gevoel hebben dat ze zelf voor hun eigen veiligheid moeten zorgen. De code van de straat ontstaat daar waar de invloed van de rechtsstaat ophoudt.

Anderson's boek heeft tot veel discussie geleid. Een voorspelbare reflex vanuit de sociale wetenschappen was dat zijn boek vooral was gebaseerd op kwalitatieve observaties, en dat hij als participierend onderzoeker te weinig distantie zou hebben getoond. Het aardige is nu dat een aantal gerenommeerde onderzoekers de bevindingen van Anderson op een kwantitatieve manier heeft getoetst, onder andere met behulp van data uit het grote longitudinale National Youth Survey.²⁴ Zijn observaties blijken een hoge mate van validiteit te hebben. De code van de straat blijkt inderdaad als een soort waardensysteem een belangrijke mediërende rol te spelen in de relatie tussen sociaal economische omstandigheden (lage SES, armoede) en gewelddadig gedrag. Die waarden worden doorgegeven via agressieve rolmodellen zoals ouders en vriendjes. Het gevoel van maatschappelijke uitsluiting blijkt sterk bij te dragen aan het tot stand komen van beliefsystems die erg lijken op de code van de straat. Ook jongeren die regelmatig slachtoffer zijn geweest van agressie en geweld neigen tot dat soort

denkbeelden. En tenslotte blijkt inderdaad dat het internaliseren van zo'n code ook daadwerkelijk gewelddadig gedrag voorspelt. Deze empirische toetsing van hypothesen die afkomstig zijn uit kwalitatief etnografisch onderzoek vormt overigens een heel mooi voorbeeld van hoe het in de sociale wetenschappen wat mij betreft echt zou moeten. Als je echt iets wilt begrijpen van complexe sociale verschijnselen, van de relatie tussen omgeving en gedrag, dan heb je multimethodisch en zelfs 'multilevel' onderzoek nodig.

De code van de straat dus. De vorming van democratisch burgerschap. U voelt het spanningsveld. Is democratie-opvoeding bij machte de code van de straat te keren? Het moge inmiddels duidelijk zijn: dit is een duidelijke Facts + Values benadering. Geen samenleving zou wat mij betreft behoren te tolereren dat kinderen opgroeien in een context met zoveel geweld en wantrouwen: Value-Based. En het is Evidence-Based slecht voor kinderen, en ook voor een samenleving zelf. Er zijn maar al teveel voorbeelden uit de geschiedenis bekend waarin aanvankelijk ongeorganiseerd straatgeweld hele samenlevingen in zijn greep heeft gekregen, met alle desastreuze gevolgen van dien. Ik beschouw de gerichte vorming van democratisch burgerschap als een belangrijke dam tegen die code van de straat, maar daarvoor is meer nodig dan tegen mensen te zeggen dat ze zich anders moeten gedragen. Dat andere gedrag moet ook een duidelijk perspectief met zich meedragen, mensen moeten het gevoel hebben dat er daadwerkelijk ook wat te winnen valt. Het gaat om gedrag in relatie tot de context. Het is een veronderstelling die theoretisch voor de hand ligt, maar die natuurlijk nadere toetsing verdient.

In nog zo'n prachtig boekje, getiteld Onzichtbare Ouders, deed Vrij Nederland journaliste Margalith Kleijwegt onlangs verslag van haar gesprekken (en de pogingen daartoe) met ouders van leerlingen op een vmbo-school in Amsterdam-West, de buurt waar ook

Mohammed B opgroeide.²⁵ De voornamelijk Marokkaanse en Turkse ouders die door Kleijwegt zijn bezocht maken een gedemoraliseerde indruk. Uit hun verhalen spreekt heel veel onbegrip over de Nederlandse samenleving, wantrouwen, het gevoel als tweederangsburger te worden behandeld. Vooral het enorme isolement van veel moeders valt op. Ze hebben vaak geen idee wat hun kinderen op school of op straat uitspoken, sommigen hebben zelfs geen idee op welke school de kinderen zitten, en wat voor een school dat is. De meesten spreken nauwelijks Nederlands en komen zelden of nooit met Nederlanders in contact. Het lijkt of er een parallelle samenleving is ontstaan in Amsterdam West. De buitenwereld is boos en gevaarlijk. Men staat met de rug naar elkaar toe. Voor de opvoeding en het onderwijs van de kinderen heeft dit een desastreus resultaat. Veel te hoge, en dus irreële verwachtingen, onvoldoende contact met de school zodat er niet gezamenlijk wordt opgetrokken als kinderen dreigen te ontsporen, kinderen die door hun ouders niet begeleid kunnen worden bij hun socialisatie in de Nederlandse samenleving. Een citaat:

“Ali, de moeilijkste jongen van de klas.. hij bedreigt meisjes, scheldt de leraren uit, trekt zich van niets en niemand iets aan. ‘We hebben een moeilijke tijd met hem gehad’ zegt zijn vader, ‘maar nu gaat alles weer goed.’ Maar weet hij dan niet hoe slecht Ali op school ligt?.. Zijn oudste zoon, vertelt hij, belt iedere week met de mentor. Die bespreken dan hoe het met Ali gaat.. De mentor zucht diep als ik hem dit naderhand vertel. De zoon heeft hem nog nooit gebeld.. Vader zegt hij dat hij ook niet weet wat er buiten op straat allemaal gebeurt. Wat zijn zoon daar allemaal doet. Elke dag waarschuwt hij Ali dat hij uit moet kijken. ‘Houd afstand’, zeg ik tegen hem. ‘Tegenover iedereen. Iedere opmerking kan tot een conflict leiden.’

De code van de straat in Amsterdam-West. Gedemoraliseerde ouders die manmoedig proberen om hun kinderen een fatsoenlijke opvoeding te geven. Maar die daar in deze context maar heel moeilijk in lijken te slagen. En niet alleen de ouders zijn gedemoraliseerd. Dat geldt ook voor veel van de docenten. Jongeren laten zich minder gauw demoraliseren. Die zoeken

hun steun bij gelijkgestemde vrienden, en samen zijn ze vooral boos op Nederlanders en steken hun minachting niet onder stoelen of banken: *“Jij bent maar een gewoon agentje man, je doet wel stoer maar zonder uniform ben je niks”*. Of: *Ach man, je bent leraar geworden omdat je niks anders kan. Leraren zijn losers, dat weet iedereen. Je bent gewoon slap man, ben je soms homo?”*²⁶

Zou het helpen om de ouders opvoedingsondersteuning te geven, de docenten een cursus ‘hoe ga ik met Ali of Jeffrey om’ en aan de jongeren democratieles? Ik vrees dat het weliswaar noodzakelijk, maar niet helemaal voldoende is.

Het grootbrengen van kinderen in onveilige, vaak gewelddadige buurten schept een grote mate van angst en wantrouwen bij ouders. Ouders in een dergelijke situatie reageren juist door zich terug te trekken, en door zeer autoritair en bestraffend op te treden, precies zoals we dat in de verhalen van Anderson en Kleiweg tegenkwamen. Dat is een adaptieve strategie die juist door angst en onzekerheid wordt gevoed, maar die er op zijn beurt weer voor zorgt dat kinderen zich op straat steeds agressiever gaan gedragen.²⁷ Een recent onderzoek van Trees Pels naar de problematiek rond Marokkaanse jongens bevestigt dat beeld.²⁸

Opvoedingsondersteuning kan een hulpmiddel zijn om ouders te helpen zich te wapenen tegen de sociale toxiciteit van buurten. Maar voor de ouders heeft dat alleen maar zin als die ondersteuning ook daadwerkelijk leidt tot verbetering van de leefsituatie: minder gevaar en verleiding voor de kinderen op straat, leren hoe je je stem kan laten horen als er dingen mis zijn in de buurt, hoe je moet aankloppen bij de verantwoordelijke instanties, et cetera. Om de toxiciteit zèlf te bestrijden zijn natuurlijk grote investeringen in de sociale, fysieke en economische infrastructuur nodig.²⁹

Waar brengt dit ons?

Om het leven van een boom te kunnen begrijpen moet je zowel het klimaat, het omringende bos als de cellen en weefsels waaruit de boom zelf is opgebouwd bestuderen.³⁰ Als de boom ziek is betekent dat meestal dat er in de relatie tot zijn omgeving, het ecosysteem, iets is misgegaan. In de pedagogiek en de ontwikkelingspsychologie is die gedachte al drie decennia geleden door Uri Bronfenbrenner geformuleerd als het zogenaamde ecologische model van menselijke ontwikkeling.³¹ Gedrag, bijvoorbeeld opvoedingsgedrag, kan niet los worden gezien van de omringende omgeving. Immers: het gedrag is juist vaak in wisselwerking met die omgeving gevormd. De implicatie is dat gedrag dan ook niet makkelijk zal veranderen als de setting waarin het ontstaan is precies hetzelfde blijft. Waarschijnlijk is dat ook de belangrijkste verklaring van de hoge recidivecijfers bij jongeren die in een justitiële jeugdinstelling hebben verbleven.

Het aardige van die ecologische denkwijze, toegepast in een sociale ecologie van menselijk gedrag, is dat hij erg goed aansluit bij de kernwaarden van democratie en sociale rechtvaardigheid. Hoe sterk bevolkingsgroepen en individuen zich in cultureel opzicht ook van elkaar kunnen onderscheiden, wanneer het gedrag vanuit een adaptief perspectief wordt bekeken blijken ze ineens aanzienlijk minder te verschillen. De uit de ecologie afkomstige gedachte van ‘adaptatie aan beschikbare hulpbronnen’ zorgt in ieder geval voor een denkkader waarin mensen gelijkwaardige wezens zijn wiens gedrag begrepen moet worden in relatie tot hun bestaansmiddelen, hun mogelijkheden om daar verbetering in aan te brengen, en tot de barrières die ze daarbij tegenkomen.³² Een sociaal-ecologisch opvoedingsmodel maakt dus een facts + values benadering mogelijk. Mede daarom vormt het voor mij een belangrijke inspiratiebron bij het vormgeven van de Langeveldleerstoel. Bij dit model horen strategieën van onderzoek die Robson typeert als ‘flexible designs’: methodencombinaties die recht doen aan de complexiteit van de sociale werkelijkheid en waarin ecologische validiteit en wetenschappelijke precisie even belangrijk zijn.³³ De interventies die bij dit model horen

kunnen getypeerd kunnen worden door termen als empowerment en participatie, maar ook door een accent op verbeteringen in beleid en infrastructuur, in ons geval het jeugdbeleid en de pedagogische infrastructuur. *Empowerment* is kort gezegd een proces dat gericht is op het versterken van iemands greep op zijn omgeving.³⁴ Concreet kan dat bijvoorbeeld betekenen dat een nieuw type pedagogische opbouwwerkster zich specifiek gaat richten op de onzichtbare moeders in Amsterdam- West en elders, met als doel hen uit hun isolement te halen. Bijvoorbeeld door hen een cursus aan te bieden over het functioneren van het Nederlandse onderwijs, zodat ze zich beter met de schoolloopbaan of de schoolproblemen van hun kinderen kunnen gaan bezighouden. Dat is geen toevallig gekozen voorbeeld, maar een concreet plan dat ik samen met mensen van het Multicultureel Instituut Forum wil uitwerken en implementeren: een school-cursus voor ouders. De democratische Value-Base moge duidelijk zijn: empowerment heeft tot doel mensen te helpen om zelf nieuwe bronnen voor de verbetering van hun levensomstandigheden en die van hun kinderen aan te boren, bijvoorbeeld via het versterken van hun competenties. De Evidence-Base van een dergelijke interventie hopen we in hetzelfde project te kunnen onderzoeken.

Over *participatie* wil ik hier heel kort zijn, mijn vorige oratie was daar immers geheel aan gewijd.³⁵ Ik had het met u over de cultuur van de straat waarin een gebrek aan vertrouwen in de instituties van de democratische rechtsstaat een centrale rol speelt: ‘school, de politie, de jeugdzorg, ze zijn er allemaal om ons een loer te draaien’. In een onderzoeks- en ontwikkelingsproject dat ik met Leo Pauw van Eduniek en een aantal Utrechtse basisscholen in achterstandswijken wil gaan uitvoeren, gaan we proberen deze negatieve spiraal te doorbreken. De school als educatief centrum voor democratie-ontwikkeling moet een democratische habitus niet opleggen, maar oproepen en uitlokken. Eén van de kernstrategieën zal leerling- en ouderparticipatie zijn. Door kinderen en ouders te leren hoe de instellingen van de democratische rechtsstaat werken, door ze ermee in contact te brengen, en door ze in

de praktijk te laten zien hoe je via het nemen van initiatief en verantwoordelijkheid zelf invloed kunt uitoefenen op de kwaliteit van het leven in de buurt, cultiveer je democratisch burgerschap.

In een democratische samenleving is individuele autonomie niet de enige maat der opvoeding. Er is ook een voldoende dosis heteronomie nodig, de bereidheid en het vermogen tot samenleven. Maar een kind meer empathie, en ouders meer democratische opvoedingsvaardigheden bijbrengen in een sociale omgeving die zulk gedrag ontmoedigt of zelfs afstraft, heeft niet zoveel zin. Wat wèl zin heeft is het scheppen van contexten – liefst samen met betrokkenen – die democratisch gedrag genereren. Dat zijn eigenlijk de belangrijkste conclusies van dit verhaal. Ik hoop dat de studenten die onze nieuwe Masteropleiding Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken gaan volgen zich in deze richting zullen gaan profileren, wat betreft wetenschappelijk onderzoek, theorievorming en de ontwikkeling van interventies en beleid. Er is in de dringend behoefte aan jullie!

Een paar weken geleden was ik in Darfur om daar in opdracht van UNICEF de opvang van honderdduizenden getraumatiseerde kinderen te onderzoeken. Ik ben, net als iedereen, ongelofelijk onder de indruk geraakt van wat mensen elkaar en vooral ook kinderen aandoen. Doordat de complete sociale en fysieke infrastructuur is vernietigd slagen milities er bijvoorbeeld in om toch al getraumatiseerde kinderen op flinke schaal te ontvoeren; binnen mum van tijd kunnen ze worden omgetoverd in soms monsterlijke kindsoldaten die dezelfde wandaden begaan waar ze zelf het slachtoffer van zijn geworden. UBUNTU: het diep gewortelde Afrikaanse gevoel dat menselijke waardigheid alleen ontstaat door de waardigheid van anderen te respecteren is in Darfur verder weg dan ooit.³⁶ Als dictaturen situaties kunnen scheppen die ervoor zorgen dat zelfs kinderen kunnen veranderen in onverdraagzame en meedogenloze wezens, dan moeten democratieën er omgekeerd toch wel

in kunnen slagen een pedagogische infrastructuur te ontwikkelen die verdraagzaamheid, solidariteit en democratische gezindheid cultiveert en mogelijk maakt.

Dames en heren, het dankwoord is wat korter dan gebruikelijk, want mijn familie, vrienden en collega's vinden dat ze na twee oraties inmiddels meer dan voldoende bedankt zijn. Ik wil graag een paar uitzonderingen maken.

In de eerste plaats dank ik de decaan van onze faculteit, professor Willem Koops zeer hartelijk en welgemeend voor het vertrouwen dat hij in mij heeft gesteld door mij te benoemen op de facultaire Langeveldleerstoel, een leerstoel die hij overigens hoogst persoonlijk bedacht heeft. Beste Willem, ik beschouw deze benoeming als een heel bijzondere eer, en ik zal mijn uiterste best doen om aan de hoog gestemde verwachtingen te voldoen. Ik hoop ook dat wij samen nog vele mooie wetenschappelijke werken mogen verrichten, zoals onlangs nog –samen met collega Bas Levering- de organisatie van de succesvolle Studium Generale cyclus 'Het Kind als Spiegel van de Beschaving'. Naast onze decaan wil ik ook de rector van deze illustere Universiteit, professor Willem Hendrik Gispén zeer hartelijk dank zeggen voor de welwillendheid, nee voor het enthousiasme waarmee hij zijn medewerking heeft verleend aan het oprichten van deze allereerste facultaire leerstoel in Utrecht. Inmiddels blijkt uw enthousiasme zo aanstekelijk te zijn, dat andere faculteiten het voorbeeld zijn gaan volgen. Ik ben er trots op de première hiervan te mogen hebben. Zeer bedankt.

En tenslotte mijn ouders. Beiden rond de vijftachtig jaar oud nu. Het lichaam kraakt een beetje maar de geest is kraakhelder. Als ik van iemand heb geleerd hoe onbeschrijfelijk belangrijk, maar niet vanzelfsprekend humaniteit is in de omgang tussen mensen, als ik van iemand heb geleerd dat er met begrippen als solidariteit, tolerantie en respect niet te spotten valt, en als ik van iemand heb geleerd hoe ongelofelijk belangrijk het is om het fragiele

vernislage te koesteren dat het verschil uitmaakt tussen democratie en barbarij, dan zijn jullie het wel. De bakermat van mijn democratie.

Ik heb gezegd.

Noten

- ¹ Jan Blokker (2005). *Somber Volk*, Volkskrant 23-4-2005
- ² McKinsey&Company, Algemeen Dagblad, NRC Handelsblad, Planet Internet, MSN en FHV BBDO (2005). *21 minuten.nl* www.21minuten.nl
- ³ Bureau Veldkamp (2005). *Nationaal Vrijheidsonderzoek 2005. Een monitoronderzoek over 4 en 5 mei en achterliggende thema's (grondrechten, democratie, oorlog, vrijheid en verantwoordelijkheid)*. In opdracht van de Rijksvoorlichtingsdienst en het Nationaal Comité 4 en 5 mei. www.veldkamp.net
- ⁴ De onderzoekers melden ook iets van een generatiekloof. Als je kijkt naar reacties op stellingen als: "in een democratie moet je altijd zoveel mogelijk rekening houden met alle standpunten" dan zijn jongeren het daar aanzienlijk minder vaak mee eens dan ouderen. Van de jongeren onder de 18 onderschrijft minder dan de helft zulke uitspraken (48%), voor ouderen neigt dat naar 80%. Zie Bureau Veldkamp (2005), noot 3.
- ⁵ Zie ook: Koops, W. (2000). *Gemankeerde volwassenheid. Over eindpunten van de ontwikkeling en doelen van de pedagogiek*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu van Loghum
- ⁶ Het meest uitgewerkt vindt men dit principe terug in de psychiatrie en de geestelijke gezondheidszorg. Zie bijvoorbeeld K. Fulford (2003). *Value-Based Mental Health*. In WHO: Report of the Sixth Meeting of the European National Counterparts for the WHO Mental Health Programme. WHO: Madrid.
- ⁷ Levering, B. (2004). *Het eeuwige feit-norm probleem in de pedagogiek*. Oratie Fontys Hogeschool Pedagogiek. Amsterdam: SWP.
- ⁸ Levinson, M. (2003). *Kurt Cobain vs. Master P: A Critical Taxonomy of Multicultural Education*. Unpublished paper presented at Radcliffe Institute for Advanced Study, Harvard University, november 2003
- ⁹ Hoffman, M.L. 2000, *Empathy and Moral Development. Implications for Caring and Justice*. Cambridge: Cambridge University Press. p.23 Het gaat hier met name om het tegengaan van 'empathie-bias'.
- ¹⁰ Fennema, M. & M. Maussen (2004). Regels democratisch debat vragen om herijking. *Volkskrant*, 26-11-2004, p. 13.
- ¹¹ Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- ¹² Winter, M. de (2004). Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang. De noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, Webpublicatie nr. 1. te downloaden via: http://wcms.wrr.nl/bestandupload/WCMS_wrr/Web1.pdf
- ¹³ Dewey, J. (1923). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan. Zie ook: Berding, J. (1999). *De participatie-pedagogiek van John Dewey*. Dissertatie Vrije Universiteit Amsterdam: DSWO-press; p. 166.
- ¹⁴ Gutmann, A. & D. Thompson (1996). *Democracy and Disagreement*. Cambridge Mass: Belknap Press of Harvard University Press. Zie ook: White, P. (1999). Political Education in the Early Years: the place of Civic Virtues. *Oxford Review of Education*, Vol. 25, 1&2, pp. 59-69.
- ¹⁵ Gutmann (1987). *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press. Ook: Gutmann, A. & D. Thompson (1996). *Democracy and Disagreement*. Cambridge Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- ¹⁶ Volgens de socioloog Zygmunt Bauman heeft de opkomst van calculerend burgerschap en de afname van de bereidheid tot zelfbeperking en inschikkelijkheid te maken met de dominantie van het marktdenken. Dit heeft de illusie geschapen dat individuele keuzevrijheid het allerhoogste goed is. Binnen die gedachtegang is zelfbeperking eerder deerniswekkend, dan dat zij gezien wordt als een respectabel element van democratisch burgerschap. Het resultaat is de eisende, calculerende burger die steeds meer bescherming verwacht van de staat, maar steeds minder bereid is zelf de handen uit de mouwen te steken als het om het publieke belang gaat. Zie: Z. Bauman (1999). *In Search of Politics*. Cambridge: Polity Press.
- ¹⁷ Democratische gezindheid wordt volgens sommigen ook ernstig bedreigd door processen van internationalisering en mondialisering, waardoor de nationale staat steeds meer aan betekenis zou inboeten en de betrokkenheid van burgers dus zou afnemen. Guéhenno (1993) voorspelt op grond hiervan zelfs het einde van de democratie. Zonder dit postmoderne pessimisme te delen, kan men wel verwachten dat dergelijke ontwikkelingen het karakter van de democratie sterk zullen beïnvloeden. Reden temeer om juist toekomstige burgers bij de reproductie en vernieuwing van de democratie te betrekken. Zie: Guéhenno, J.M. (1993). *La fin de la démocratie*. Paris: Flammarion
- ¹⁸ zie Volkskrant 7-5-2005, p. 27. In een interview, getiteld 'Macht is Fantastisch' zegt minister Hoogervorst (VWS): "Ik heb vaak fantasieën dat ik Nederland vier jaar lang per decreet mag regeren. Hoe ons land er dan uit zou zien? Beter!"
- ¹⁹ Zie Levinson (2003), noot 8.
- ²⁰ Zie bijvoorbeeld Baumrind, D. (1971). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(1); Maccoby, E.E. (1980). *Social Development: Psychological growth and the parent-child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich; Hoffman, M.L. (2000), zie noot 9.

²¹ Anderson, E (1999). *The Code of the Street. Decency, Violence, and the Moral Life of the Inner City*. New York: W.W. Norton & Company.

²² Alleenstaande moeders hebben het volgens Anderson (noot 21) in deze context nog eens extra moeilijk om hun kinderen op het rechte pad te houden: zij moeten niet alleen respect proberen af te dwingen bij hun eigen kinderen, maar ze moeten zich ook nog eens verweren tegen de jongens van de straat. Die zijn voortdurend bezig om hun gezag te ondermijnen door te proberen hun dochters te verleiden of hun zoons het straatleven in te trekken. En vaak lukt dat ook: heel wat meisjes van veertien en vijftien raken zwanger; de jongens die ze zwanger hebben gemaakt weigeren meestal elke verantwoordelijkheid, want, zo zeggen ze zelf, die meisjes hebben toch geen vader voor wie je bang hoeft te zijn. En zo worden kinderen van alleenstaande moeders ook weer alleenstaande moeders.

²³ Kinderen die in een straatcultuur opgroeien leren ook al heel vroeg dat respect tonen van levensbelang is: wie zijn 'meerdere' onvoldoende respect betoont mag rekenen op een gewelddadig antwoord dat in de gemeenschap bovendien ook nog als rechtvaardig wordt gezien. Iedereen kent immers de risico's van 'dissen'. Anderson's studie wijst overigens ook uit dat de meeste getto-kinderen heel goed zijn in 'code-switching': in het openbare leven handelen ze volgens de code van de straat, terwijl ze in de privésituatie heel goed in staat zijn zich om volgens een conventioneel normenpatroon te gedragen.

²⁴ Brezina, T., R. Agnew, F. Cullen & J.P. Wright (2004). The Code of the Street. A Quantitative Assessment of Elija Anderson's Subculture of Violence Thesis and Its Contribution to Youth Violence Research. *Youth Violence and Juvenile Justice*, Vol. 2, No. 4, pp. 303-328.

²⁵ Kleijwegt, M. (2005). *Onzichtbare ouders. De buurt van Mohammed B*. Zutphen: Plataan.

²⁶ Citaten afkomstig uit: Kaldenbach, H. (2004). *Respect. 99 tips voor het omgaan met jongeren in de straatcultuur*. Amsterdam: Prometheus. (p. 25).

²⁷ Garbarino, J., K. Kostelny & F. Barry (1997). Value transmission in an Ecological Context. The High-Risk Neighborhood. In: J. Grusec & L. Kuczynski (eds.). *Parenting and Children's Internalization of Values. A Handbook of Contemporary Theory*. New York: John Wiley. pp. 307-332.

²⁸ Pels, T. (2003). *Respect van twee kanten. Een studie over last van Marokkaanse jongeren*. Assen: Van Gorcum. De benadering van deze jongens, zowel thuis als op straat, kenmerkt zich eerder door repressie dan door steun. De binding met de eigen gemeenschap verschaalt, en de sociale controle vanuit de 'mainstream' samenleving is weinig effectief door de grote mate van wantrouwen. Het eindresultaat van falende socialisatie is dat de jongeren steeds vatbaarder worden voor de verlokkingen van de straat, de peergroup. Zelf geven de jongens aan dat de kleinerende, autoritaire en harde manier waarop ze door hun vaders worden benaderd leidt tot agressief en gewelddadig gedrag op straat. Dit gedrag leidt op zijn beurt weer tot hardhandig ingrijpen op straat en op school, waarmee de cirkel gesloten lijkt.

²⁹ Garbarino et. al. (1997), zie noot 27.

³⁰ Odum, P.E. (1963). *Ecology*. New York: Holt, Rinehart & Winston, p. 4.

³¹ Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge Mass: Harvard University Press.

³² Zie o.m. Levine, M. & D. Perkins (1997). *Principles of Community Psychology*. New York Oxford: Oxford University Press.

³³ Robson, C. (2003). *Real World Research*. Oxford: Blackwell Publishing.

³⁴ Zimmerman, M. (2000). Empowerment Theory. Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis. In: J. Rappaport & E. Seidman (eds.). *Handbook of Community Psychology*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, pp. 43-60.

³⁵ Winter, M. de (2000). *Beter maatschappelijk opvoeden. Hoofdlijnen van een eigentijdse participatie-pedagogiek*. Assen: Van Gorcum.

³⁶ Esack, F. (2005). *Vrede en verzoening. Het bijeenbrengen van en bruggen slaan tussen diverse bevolkingsgroepen*. Tweede Mandela-lezing. Amsterdam: NIZA www.niza.nl/mandelalezing Desmond Tutu omschrijft Ubuntu als "the essence of being human...the fact that my humanity is caught up and is inextricably bound up in yours. A person with ubuntu is welcoming, hospitable, warm and generous, willing to share...open and available to others, affirming of others; do (sic) not feel threatened that others are able and good, for they have a proper self-assurance that comes from knowing that they belong in a greater whole and are diminished when others are humiliated or diminished.