

Is 'grijsdenken' aan te leren bij leerlingen in lagere onderwijssoorten?

Vraagsteller: het ABC (onderwijsbegeleidingsdienst Amsterdam)

Inleiding

Het ABC werkt veel op scholen voor voortgezet onderwijs aan burgerschapsvaardigheden bij leerlingen. Het ABC merkt dat de discussie in lagere onderwijsvormen (VMBO) heel anders verloopt dan in de hogere onderwijsvormen (VWO). Op het VMBO is er veel emotie, bij VWO meer ratio. Er lijkt bij VMBO-leerlingen minder ruimte voor 'grijs denken', zij denken eerder in termen van zwart-wit, goed of fout. Het ABC vraagt zich af of denken in grijs tinten, of omgaan met dilemma's, aan te leren is bij leerlingen met een laag IQ of in de lagere onderwijsniveaus, of dat hier grenzen aan zijn. Het ABC wil om polarisatie en vatbaarheid voor radicalisering tegen te gaan in gaan zetten juist in zetten op dit 'grijs denken'.

Vraag aan KeTJA: ***Is er een bepaald IQ nodig om grijs te kunnen zien of denken, om te kunnen/leren betwijfelen?***

Deze vraag is beantwoord door Inge Wissink van de Universiteit van Amsterdam (i.b.wissink@uva.nl).

Theoretische achtergrond

Het 'grijs denken' kan gezien worden als onderdeel van één van de hogere stadia in de morele ontwikkeling. Piaget (1932) was degene die de eerste theorie over de morele ontwikkeling formuleerde, maar deze theorie beperkte zich tot de ontwikkelingen gedurende de kindertijd. Kohlberg (1969) ontwikkelde vervolgens een model dat zich uitstrekte naar de adolescentie en volwassenheid. Het doorlopen van de stadia verliep volgens zowel Piaget als Kohlberg parallel aan de ontwikkelingen in het logisch denken, of in het cognitief vermogen. Naar aanleiding van diverse kritieken op het model van Kohlberg (o.a. culturele bias, Westers liberalistische formulering, masculine focus, geen aandacht voor emotie) formuleerde Gibbs (1979) uiteindelijk de 'sociomoral stage theory' waarmee uitleg wordt gegeven aan de redenen achter of de manier waarop mensen hun gedrag rechtvaardigen. Volgens deze theorie baseren mensen die zich in het eerste stadium van de morele ontwikkeling bevinden (het zogenaamde 'unilateral & physicalistic' stadium) hun gedrag op autoriteit en regels, op straf en consequenties van het verbreken van regels. In het tweede stadium ('exchanging & instrumental') baseren mensen hun gedrag op basis van wat ze hebben begrepen vanuit sociale interactie met anderen. Bijvoorbeeld, een beslissing om een ander te helpen komt voort uit het idee dat die ander jou wellicht zou kunnen helpen in de toekomst ('als ik dit geef, krijg ik dit terug'). Het denken blijft nog vrij oppervlakkig. Stadium 1 en 2 worden samen het 'immature' niveau genoemd. Na dit niveau volgt echter het 'mature' niveau. Dit niveau start met stadium 3 ('mutual & prosocial') van de morele ontwikkeling waarin mensen hun gedrag baseren op begrip van emoties bij anderen (empathie), medeleven, en goed gedrag. Het laatste stadium, 4 ('systemic & standard'), wordt gekenmerkt door een verdere ontwikkeling in het denken naar een niveau waar men de complexe sociale structuren waarin wij leven begrijpt. In dit laatste stadium wordt gedrag ook gebaseerd op constructen als rechten en waarden binnen de maatschappij, of op sociale rechtvaardigheid en verantwoordelijkheid.

De vraag is of het mogelijk is om jongeren met een laag IQ te 'trainen naar' de hogere niveaus van de morele ontwikkeling. Is er een bepaalde (minimale) mate van intelligentie nodig voor de hogere niveaus van moreel redeneren?

Zoals gezegd gaan de theorieën van morele ontwikkeling ervan uit dat het doorlopen van de morele stadia afhankelijk is van de ontwikkeling van het cognitieve vermogen, en hiermee parallel verloopt (Gibbs, 1979; Kohlberg, 1969; Piaget, 1932). In verscheidene grootschalige onderzoeken is ook een significant positief

verband gevonden tussen intelligentie of opleidingsniveau en de morele ontwikkeling (zie Gibbs, 2007; Hoffman, 1977; Johnson, 1962). Of er een plafond zit aan de 'leerbaarheid' in de morele ontwikkeling zal verband houden met de hoogte van het IQ van de jongere. Wanneer we kijken naar de lagere kant van het spectrum is het bijvoorbeeld bekend dat mensen met een verstandelijke beperking niet zo snel de stadia doorlopen als hun leeftijdgenoten zonder verstandelijke beperking, of de hogere stadia inderdaad nooit bereiken, waarschijnlijk ook gerelateerd aan de oorzaak van de verstandelijke beperking (d.w.z. de jongeren met een verstandelijke beperking als gevolg van socio-contextuele factoren, zoals lage SES, zouden meer gelijkenissen vertonen met jongeren zonder een beperking dan de jongeren met een verstandelijke beperking als gevolg van een meer genetische of biologische oorzaak; Langdon, Clare, & Murphy, 2010). In die laatste gevallen is er dus sprake van een plafond. Hierbij moet overigens wel opgemerkt worden dat het ook mogelijk is dat de instrumenten waarmee de morele ontwikkeling wordt gemeten niet geschikt zijn voor jongeren met een verstandelijke beperking en dat daardoor ten onrechte is geconcludeerd dat er sprake kan zijn van een plafond. Vervolgonderzoek en doorontwikkeling van instrumenten voor toepasbaarheid bij jongeren met minder taalvermogen is daarom nodig (ook voor onderzoek naar de effecten van een eventuele interventie). Voor handvatten met betrekking tot het ontwikkelen van effectieve interventies voor jongeren met een licht verstandelijke beperking verwijs ik naar De Wit, Moonen en Douma (2011), zie ook http://www.nji.nl/nl/Download-NJi/LVB_Wat_werkt.pdf.

Wanneer het echter gaat om jongeren zonder een verstandelijke beperking, maar in de lagere opleidingsniveaus (VMBO in dit geval) dan zijn er aanwijzingen dat er positieve resultaten mogelijk zijn met behulp van interventies gericht op de morele ontwikkeling. Zo bleek dat het programma EQUIP, gericht op het probleemgedrag, denkfouten en morele ontwikkeling, een positieve invloed had op zowel de houding van VMBO-leerlingen ten opzichte van antisociaal gedrag als op de denkfouten van jongeren (direct en op de langere termijn) (Van der Velden, 2010). Er werd echter geen significante vooruitgang gevonden op het instrument waarmee specifiek de morele ontwikkeling werd gemeten. Het is mogelijk dat dit gebrek aan vooruitgang in de morele ontwikkeling wordt verklaard door een plafond bij deze VMBO-leerlingen in de morele ontwikkeling, maar er is geen duidelijk bewijs om deze suggestie te onderbouwen. Daartegenover staan wel enkele bronnen die suggereren dat ook jongeren in de lagere opleidingsniveaus de hogere stadia van de morele ontwikkeling zouden moeten kunnen behalen. Zo redeneerde Snarey (1985) dat tevens leden van economisch en technologisch 'simpele' culturen, zelfs zonder de ervaring van een hogere opleiding, kunnen redeneren over hun gebruiken en normen in plaats van zich hier blind aan te conformeren. Elk type cultuur zou volgens hem een hoger stadium van redeneren moeten kunnen ondersteunen, al zouden maatschappijen wel kunnen verschillen in het percentage van de populatie dat op de hogere niveaus redeneert. In Nederland vonden Stams en collega's (2008) dat zonder training al ongeveer 12% van de door hen onderzochte VMBO-jongeren redeneerde volgens het derde 'mature' stadium van Gibbs.

Wellicht zijn de wat meer concretere aspecten van het morele vermogen (zoals de denkfouten bij EQUIP) in ieder geval beter 'trainbaar' of beïnvloedbaar dan de wat abstractere niveaus van de morele ontwikkeling. In dat verband is het sociale informatieverwerkingsmodel van Crick en Dodge (1994) nog interessant. De sociale informatieverwerking voorspelt het sociale gedrag van jongeren. Een inadequate sociale informatieverwerking kan leiden tot agressief gedrag. Zwart-wit denken kan ook gezien worden als een gevolg van een dergelijke inadequate sociale informatieverwerking. Het model beschrijft zes stappen in de sociale informatieverwerking: encoderen van informatie, interpreteren van informatie, het selecteren van een doel, het construeren van verschillende reacties, het kiezen van een reactie, en tot slot de reactie zelf. Interventies zouden zich kunnen richten op het verbeteren van deze zes concrete stappen in de sociale informatieverwerking. Dodge (1991) suggereerde echter wel dat het proces van sociale informatieverwerking, in ieder geval voor een deel, bepaald wordt door verwerkingscapaciteiten, zoals intelligentie. Daarnaast zou intelligentie invloed hebben op de flexibiliteit van het sociale informatieverwerkingsproces (Leffert, Siberstein & Millikan, 2000), wat nodig is om in iedere situatie weer een nieuw proces van sociale informatie aan te gaan en op die manier adequaat te kunnen reageren.

Kortom: er zijn op basis van verschillende theoretische invalshoeken en onderzoeksresultaten duidelijke wetenschappelijke aanwijzingen om te verwachten dat intelligentie samenhangt met het vermogen tot 'grijs denken'. Waarschijnlijk is er wel sprake van een plafond, maar hoe hoger de intelligentie, hoe kleiner de kans op een dergelijk plafond. VMBO-jongeren zouden naar verwachting wel getraind moeten kunnen worden in het redeneren op de hogere niveaus. Bij interventies voor dit type jongeren is het wel raadzaam met name te werken aan het versterken van concrete vaardigheden, bijvoorbeeld aan de hand van het sociale informatieverwerkingsmodel van Crick en Dodge (1994; zie voorgaande alinea). Daarnaast raden wij bij interventies voor jongeren met een lagere intelligentie (jongeren met een licht verstandelijke beperking) aan rekening te houden met de suggesties van De Wit, Moonen en Douma (2011).

Referenties

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*, 74-101.
- De Wit, M., Moonen, X., & Douma, J. (2011). *Richtlijn effectieve Interventies LVB: Aanbevelingen voor het ontwikkelen, aanpassen en uitvoeren van gedragsveranderende interventies voor jeugdigen met een licht verstandelijke beperking*. Utrecht: Landelijk Kenniscentrum LVG.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D.J. Pepler & K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. New Jersey: Hillsdale.
- Gibbs, J.C. (1979). Kohlberg's moral stage theory. A Piagetian revision. *Human Development*, *22*, 89-112.
- Hoffman, S. (1977). Intelligence and the development of moral judgement in children. *Journal of Genetic Psychology*, *130*, 27-34.
- Johnson, R.C. (1962). A study of children's moral judgements. *Child Development*, *33*, 327-354.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-development approach to socialization. In D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Chicago: Rand McNally.
- Langdon, P.E., Clare, I.C.H., & Murphy, G.H. (2010). Developing an understanding of the literature relating to the moral development of people with intellectual disabilities. *Developmental Review*, *30*, 271-293.
- Leffert, J. S., Siperstein, G. N., Millikan, E. (2000). Understanding social adaptation in children with mental retardation: a social-cognitive perspective. *Exceptional Children*, *66*, 530-545.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgement of the child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Snarey, J. (1985). The cross-cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, *97*, 202-232.
- Stams, G.J.J.M., Dekovic, M., Brugman, D., Rutten, E.A., Van den Wittenboer, G.L.H., Tavecchio, L.W.C., Hendriks, J., & Van Schijndel, M. (2008). The relation of punishment- and victim-based moral orientation to prosocial, externalizing, and norm trespassing behavior in delinquent and non-delinquent adolescents: A validation study of the Moral Orientation Measure. *Journal of Experimental Criminology*, *4*, 41-60.
- Van der Velden, F. (2010). *EQUIPping High School Students. Effects of a universal prevention program on antisocial behavior*. Utrecht: Proefschrift Universiteit Utrecht.

Auteur: Inge B. Wissink, Universitair Docent Forensische Orthopedagogiek, Universiteit van Amsterdam.
November 2016