

De school en de vorming van stereotypen over misdrijven¹

Nicole Vettenburg en Lode Walgrave*

1. Inleiding

1.1. Als gevolg van verschuivingen in de criminologische belangstelling werden in de zestiger jaren in toenemende mate *Knowledge and Opinion about Law (K.O.L.)*-onderzoeken verricht.²

De functie van deze studies is tweeledig. Enerzijde kan men er de zgn. informele sociale reactie t.a.v. misdrijven en de strafrechtsbedeling mee peilen, en er de mate van overeenkomst en/of verschil met de feitelijke strafrechtelijke beslissingen uit afleiden. Anderzijds kan K.O.L.-onderzoek ook gezien worden als een meting van de heersende stereotypen inzake misdadigheid en strafrechtsbedeling. En die meting is noodzakelijk voor de empirische toetsing van de zgn. labeling-benadering in de criminologie.

De meest essentiële kritiek op deze onderzoeken betreft hun statische benadering van het object. Kennis en attitudes worden gemeten zonder er rekening mee te houden dat deze *gevormd* worden. Juist dit vormingsproces lijkt ons criminologisch gezien erg belangrijk. In feite wordt het hele belangstellingsveld van de criminologie erdoor omschreven: de strafrechtsbedeling beroept zich voortdurend op de "publieke opinie" om haar bestaan te verantwoorden; het stigmatiserend effect van officiële en informele etikettering kan maar gelden indien bij het publiek stereotypen bestaan en in stand gehouden worden.

1.2. Dit artikel is gebaseerd op een gedeelte van een onderzoek dat een bijdrage wil leveren tot het beter begrijpen van de vorming van de attitudes over misdrijven. In dit onderzoek werd aangetoond dat de school via haar inwerking op het algemeen morele denken een invloed uitoefent op de attitudevorming t.a.v. misdadigheid. Om dit te onderzoeken werden in de school het relatiemodel in de klas, het algemene morele denken en de attitudes t.a.v. misdrijven gemeten (zie verder). In dit artikel gaan wij nader in op een belangrijk resultaat van dit onderzoek nl. hoe de school bijdraagt tot het

* Respectievelijk navorsers en hoogleraar aan de afdeling Strafrecht, Strafvordering en criminologie, K.U.Leuven.

1. In dit artikel wordt verslag uitgebracht over een gedeelte van een onderzoek naar de invloed van de school op de beeld- en attitudevorming over misdrijven. Dit onderzoek, dat werd gefinancierd door het onderzoeksfonds van de K.U.Leuven, werd uitgevoerd door Nicole Vettenburg onder leiding van Lode Walgrave. Jaak van Kerckvoorde verleende advies bij de statistische verwerking van het materiaal.

2. Als belangrijkste publikatie vermelden wij hier: Podgorecki, A., Kaupen W., Van Houtte, J., Vinke, P. & Kutchinsky, B., *Knowledge and opinion about law*, London, Martin Robertson, 1973, 138 p.

vormen en het in stand houden van een stereotyperende houding t.a.v. misdrijven.

2. Werkdefinities

2.1. Attitudevorming en algemene morele ontwikkeling

Attitudes zijn het resultaat van de toepassing van het algemeen morele denken op de specifieke beelden die men heeft over een bepaalde realiteit.³ Het "specifiek beeld" is de voorstelling die een persoon op een bepaald moment heeft over een bepaald object, in casu "misdrijven". In die zin maakt de attitudevorming wezenlijk deel uit van de algemene morele ontwikkeling en evolueren attitudes met het algemeen morele denken. Kohlbergs interactionele theorie inzake de algemene morele ontwikkeling was voor onze onderzoeksoptzet bijzonder geschikt.⁴ Op basis van een grondige analyse van de reacties van kinderen en adolescenten op morele dilemma's kwam hij tot drie fundamenteel verschillende niveaus van moreel denken, elk bestaande uit twee fasen. Deze komen samengevat hierop neer :

– Fase een en twee vormen het *premorele* niveau : hier is de moraal gebaseerd op eigenbelang. In de eerste fase gedragen de kinderen zich conform om beloond te worden en om straffen te vermijden. Fase twee is een hedonistische moraal : daden zijn gerechtvaardigd omdat zij eigen behoeften bevredigen.

– De derde en vierde fase vormen het *conventionele* niveau : een handeling is juist als zij voldoet aan de verwachtingen van anderen. In de derde fase ("good boy"-oriëntatie) gedraagt een kind zich conform om anderen te behagen, om afkeuring te vermijden. In de vierde fase is het gedrag georiënteerd naar "authority and social order". Essentieel is het respect voor "autoriteit" en het formele legalisme.

– De twee laatste fasen vormen het *post-conventionele* niveau : de persoon is in staat een keuze te maken op grond van principes. De moraal is geïnternaliseerd en autonoom. In fase vijf overheerst de contractmoraal; die van individuele rechten en van op democratische wijze aanvaarde regels. In de zesde fase geeft men een moreel oordeel op basis van principes die men zelf heeft aangenomen. Men beslist hier op grond van zijn persoonlijk geweten (autonome moraal).

2.2. Stereotypen en attitudevorming

Een stereotype is een bevooroordeelde opvatting over een bepaald object. Het

3. Definities van het attitude-begrip vinden wij o.a. bij : Krech, D., Crutchfield, R., Ballachey, E., *Individual in society. A textbook of social psychology*, New York, Mc Graw Hill, 1962; Argyle, M. *Aspecten van de sociale psychologie*, Amsterdam, De Bussy, 1964; Brown, R., *Social Psychology*, New York, Macmillan Company, 1970.

4. Kohlberg, L., Stage and sequence : the cognitive-developmental approach to socialization. In : Goslin, D.A., *Handbook of socialization. Theory and research*, Chicago, Rand Mc Nelly, 1969 (347-480).

vooordeel bestaat erin dat alle personen behorend tot eenzelfde categorie steeds een bepaald geheel van kenmerken wordt toegeschreven.⁵ In dit onderzoek gaat het om het attitude-object "misdrijven". Uit diverse onderzoeken blijkt dat hierover bij het publiek vooroordelen leven.⁶ In termen van de Kohlberg-theorie nemen wij dan aan dat stereotype denkbeelden vooral in de derde ontwikkelingsfase – de "good boy"-oriëntatie – zullen domineren. Immers, het subject is dan in zijn oordeel zeer sterk afhankelijk van wat hij van anderen aan oordeel (en vooroordeel) verneemt.

3. Methodologie

3.1. Onderzoeksgroep

Het onderzoek werd uitgevoerd bij jongeren van twee leeftijdscategorieën: 11-12 jarigen en 17-18 jarigen. Deze leeftijden corresponderen met de klasseleeftijd van het laatste jaar lager resp. secundair onderwijs. De jongste leerlingengroep omvatte 50 leerlingen afkomstig uit twee klassen (een jongens- en meisjesklas); de oudste leeftijdsgroep omvatte 90 leerlingen uit vier klassen (een jongens- en meisjesklas uit twee studierichtingen).

3.2. Meetinstrumenten

Voor het *meten van het algemeen moreel ontwikkelingsniveau* maakten wij gebruik van vier morele dilemma's uit het Kohlberg-instrument.⁷ In deze dilemma's worden situaties beschreven die een conflict inhouden tussen het gehoorzamen aan een morele wet en het zich bekommeren om het welzijn van individuele personen. De presentatie van elk dezer dilemma's wordt gevolgd door een aantal vragen van het open-antwoordtype. De cijfers in volgende tabellen verwijzen naar de ontwikkelingsfasen volgens Kohlberg.⁸

5. Secord, P.F., and Backman, C.W., *Social psychology*, Kogakusha, Mc-Graw-Hill, 1974, 647 p.

6. Zie o.m. Podgorecki, A. e.a. geciteerd in (2): Kutchinsky, B., *Aspects sociologiques de la déviance et de la criminalité (aperçu des recherches empiriques)*, in: Conseil de l'Europe, *La perception de la déviance et de la criminalité*, Strasbourg, Comité Europ. pour les problèmes crimin. (*Etudes relatives à la recherche criminologique IX*), 1972, 171 p. Lissenberg, E., *Kinderen spreken recht. Een onderzoek naar denkbeelden over misdaad en straf*, Samson, Alphen aan de Rijn, 1979, 275 p.

7. Ontleend aan de Dienst Ontwikkelingspsychologie, Prof. Dr. F.J. Mönks, Nijmegen.

8. De evaluatie van al de antwoorden op één dilemma door één respondent werd uitgedrukt in een cijfer dat verwijst naar één van de zes ontwikkelingsfasen volgens Kohlberg. Bij het coderen van de vragenlijsten lieten wij ons vooral leiden door een theoretisch inzicht in de studie van Kohlberg en zijn manier van verwerking. Het coderen verliep als volgt: de vragenlijsten van de verschillende klassen werden vooraf door elkaar gemengd. Ongeveer een vierde werd door twee personen (L. Walgrave en N. Vettenburg) samen besproken en geëvalueerd. Hierbij werden de door Kohlberg gehanteerde criteria geconcretiseerd. De overige vragenlijsten werden verder door één persoon (Vettenburg) gecodeerd, maar codeerproblemen werden regelmatig samen besproken. Hierdoor werden de evaluatiecriteria actueel gehouden en verder uitgediept. Nadat alle vragenlijsten gecodeerd waren werd een toevallige steekproef opnieuw – en los van de eerste codering – geëvalueerd door dezelfde twee personen en vergeleken met de eerste codering.

De attitude over misdrijven werd gemeten aan de hand van een vragenlijst over twintig delicten uit verschillende categorieën.⁹ Na elke delictomschrijving volgden drie vragen: "Vindt U het erg?", "Waarom?" en "Moet er iets aan gedaan worden? Wat?". De antwoorden op deze vragen lieten ons toe om per delict de ernstappreciatie (vraag 1), de interventiegerichtheid (vraag 3) en het attitudeniveau (vooral vraag 2) te bepalen. De attitudevorming over misdrijven zullen wij verder de *specifieke ontwikkeling* noemen.

De verwerking van de vragenlijsten verliep als volgt: per leerling werd elk delict afzonderlijk beoordeeld. De analyse-eenheid is dus het delict per respondent. De evaluatie van de antwoorden m.b.t. dat delict werd uitgedrukt in drie cijfers, verwijzend naar de ernstappreciatie, het attitudeniveau en de interventiegerichtheid. De antwoorden op de eerste vraag werden ingedeeld in de categorieën "erg", "niet erg" en "tussenvormen".¹⁰ De niveaubepaling van de attitude t.a.v. een bepaald delict werd afgeleid uit het antwoord op de "waarom"-vraag, dat evenwel geëvalueerd werd in samenhang met het antwoord op de eerste en derde vraag. Deze beoordeling werd uitgedrukt in een cijfer dat verwijst naar een ontwikkelingsfase volgens Kohlberg. Bij het coderen gingen wij op dezelfde wijze tewerk als bij het coderen van de morele dilemma's.¹¹ Bij het classificeren van de voorgestelde reactiewijzen op vraag drie hielden wij rekening met de oorsprong (nl. de interne of externe tussenkomsten) en de aard (b.v. preventie, repressie, hulpverlening, enz.) van de interventie.¹²

9. Volgende delicten werden in de vragenlijst omschreven: huisdiefstal, overspel, moord, niet naleven van veiligheidsvoorschriften, druggebruik, bromfietsdiefstal, verkrachting, vechtpartij met verwondingen, belastingontduiking, dronken sturen, juwelendiefstal, exhibitionisme, telefooncel vernielen, zwartwerken, hulpverzuim, prostitutie, doden tijdens ruzie, koopwarenvervalsing, betoging ondanks verbod, grove ambtelijke nalatigheid.

10. In de categorie "tussenvormen" werden alle antwoorden ondergebracht die geen duidelijk ja of neen inhielden. Bv. "het hangt er van af", "ja, als...", "Erg en niet erg" enz.

11. Het coderen van deze vragenlijsten verliep op dezelfde wijze als die m.b.t. de morele dilemma's (zie noot 8). Alleen leverde hier de steekproef ter controle geen bevredigend resultaat op en werden alle vragenlijsten opnieuw gecodeerd.

12. De opstelling van het classificatieschema voor de interventiegerichtheid gebeurde vanuit twee vragen:

- de vraag naar de *oorsprong* leidde tot de indeling in interne en externe tussenkomsten. Met "externe" interventies bedoelen wij de interventies waarbij een beroep wordt gedaan op officiële instanties als: politie, gerecht, hulp van deskundigen, enz. De tussenkomsten zijn "intern" van oorsprong als bij de voorgestane oplossing geen beroep wordt gedaan op formele instanties, maar wel op vrienden, familie enz. Er werd evenwel niet altijd geëxpliciteerd naar in- of extern, zodat zich een derde categorie "niet gespecificeerd" opdrong.

- de vraag naar de *aard* leidde, na herhaalde aanpassingen, tot volgende classificatie:

- geen specificatie
- bevestiging, zonder specificatie
- preventie
- preventieve controle
- repressie
- moraliserend
- regulerend
- decriminalisering/non-interventionisme
- hulpverlening

4. Resultaten en bespreking

4.1. De attitudevorming over misdrijven evolueert mee met de algemene morele ontwikkeling, maar trager

Tabel 1 : Het gemiddeld algemeen (A.O.) en specifiek (S.O.) ontwikkelingsniveau naar leeftijd en klas

Klas	Ontwikkelingsniveau		
	A.O.	S.O.	
- 11-12 jarigen :	Klas A	3,0	3,0
	Klas B	3,3	3,0
	Totaal	3,2	3,0
- 17-18 jarigen :	Klas C	3,6	3,2
	Klas D	4,0	3,4
	Klas E	5,0	3,9
	Klas F	5,2	4,1
	Totaal	4,5	3,6

Wij stellen vast dat de hoogste leeftijdsgroep ook het hoogste algemeen moreel ontwikkelingsniveau heeft bereikt. De specifieke ontwikkeling evolueert wel mee met de algemene morele ontwikkeling – in die zin dat de klassen met een hoger algemeen moreel ontwikkelingsniveau ook een hoger specifiek ontwikkelingsniveau halen – maar trager. Bij de 17-18 jarigen ligt de algemene morele ontwikkeling gemiddeld op niveau 4.5. Zij situeert zich dus tussen wat Kohlberg beschreef als “de op autoriteit gebaseerde moraal, waarbij men zich conform gedraagt om afkeuring van autoriteiten te vermijden” (fase 4) en de “moraal op basis van contract, van individuele rechten en van op democratische wijze geaccepteerde wet” (fase 5). De specifieke ontwikkeling ligt met een gemiddelde van 3.6 bijna één stadium lager en ligt tussen de “good boy-oriëntatie en conformering aan stereotype beelden” (fase 3) en het zojuist beschreven vierde stadium.

Bij de jongste leeftijdsgroep ligt de gemiddelde algemene morele ontwikkeling ook hoger dan de specifieke, maar de afstand tussen beide is hier veel geringer dan bij de oudere leeftijdsgroep. De specifieke ontwikkeling haalt hier juist het derde stadium, de algemene morele ontwikkeling ligt een weinig hoger (3.2).

Een eerste interpretatie laat ons toe het volgende te onderkennen. Tot de leeftijd van 11-12 jaar heeft de attitude t.a.v. misdrijven zich dus praktisch *gelijklopend* ontwikkeld met het algemene morele denken, maar na deze leeftijd blijkt de specifieke ontwikkeling trager te verlopen. Onmiddellijk rijst hierbij de vraag naar de factoren die mogelijk van invloed zijn op deze vertraging. Op deze vraag zullen wij bij de bespreking terugkomen. Gelet op de onderzoeksopzet zal hierbij de aandacht vooral gaan naar de mogelijke invloed van de school.

Onderzoek naar de *spreiding* van de antwoorden over de zes ontwikkelingsfasen toonde aan dat zowel de 11-12 jarigen als de 17-18 jarigen de meeste delicten beoordelen volgens de derde ontwikkelingsfase. Bij de leerlingen van

Tabel 2 : Vergelijking van het algemeen (A.O.) en specifiek (S.O.) ontwikkelingsniveau
Spreiding van de antwoorden over de zes fasen (percentages)

Leeftijd	Ontwikkelingsfasen						Tot. %	X
	1	2	3	4	5	6		
- 11-12 jaar								
A.O. :	3,6	19,6	43,8	24,3	8,8	-	100,0	3,2
S.O. :	2,9	8,0	76,3	11,2	1,5	0,1	100,0	3,0
- 17-18 jaar								
A.O. :	-	2,1	20,6	25,9	30,6	20,9	100,0	4,5
S.O. :	0,6	2,8	56,8	16,0	18,8	5,0	100,0	3,6

11-12 jaar liggen de antwoorden m.b.t. de algemene morele ontwikkeling gespreid over de fasen 2 tot 5, terwijl zij m.b.t. de specifieke ontwikkeling vooral gegroepeerd zijn rond de derde ontwikkelingsfase. Bij de 17-18 jarigen liggen de antwoorden m.b.t. de algemene morele ontwikkeling gespreid over de stadia 3 tot 6, en m.b.t. de specifieke ontwikkeling over de fasen 3 tot 5.

De gegevens van Tabel 2 worden, per klas afzonderlijk, in beeld gebracht in de grafieken pagina 00.

De attitudes over misdrijven blijken dus sneller dan het algemeen moreel denken te evolueren naar een "good boy"-oriëntatie, maar er ook langer te blijven hangen. De vraag die zich nu stelt is hoe het komt dat de specifieke ontwikkeling sneller fase 3 bereikt en er daarna blijft hangen. En draagt de school hiertoe bij? Op deze vragen zullen wij nu verder ingaan.

4.2. Bespreking

4.2.1. Enkele aanduidingen van de beelden over misdadigheid

Uit onze attitude-definiëring volgt dat de attitudevorming deel uitmaakt van het algemeen moreel ontwikkelingsproces en dat attitudes mee ontwikkelen met het morele denken. Deze definiëring laat evenwel een gelijklopende evolutie tussen beide ontwikkelingen veronderstellen. Bovenstaande resultaten geven aan dat de attitudevorming over misdrijven trager ontwikkelt dan het algemeen morele denken.

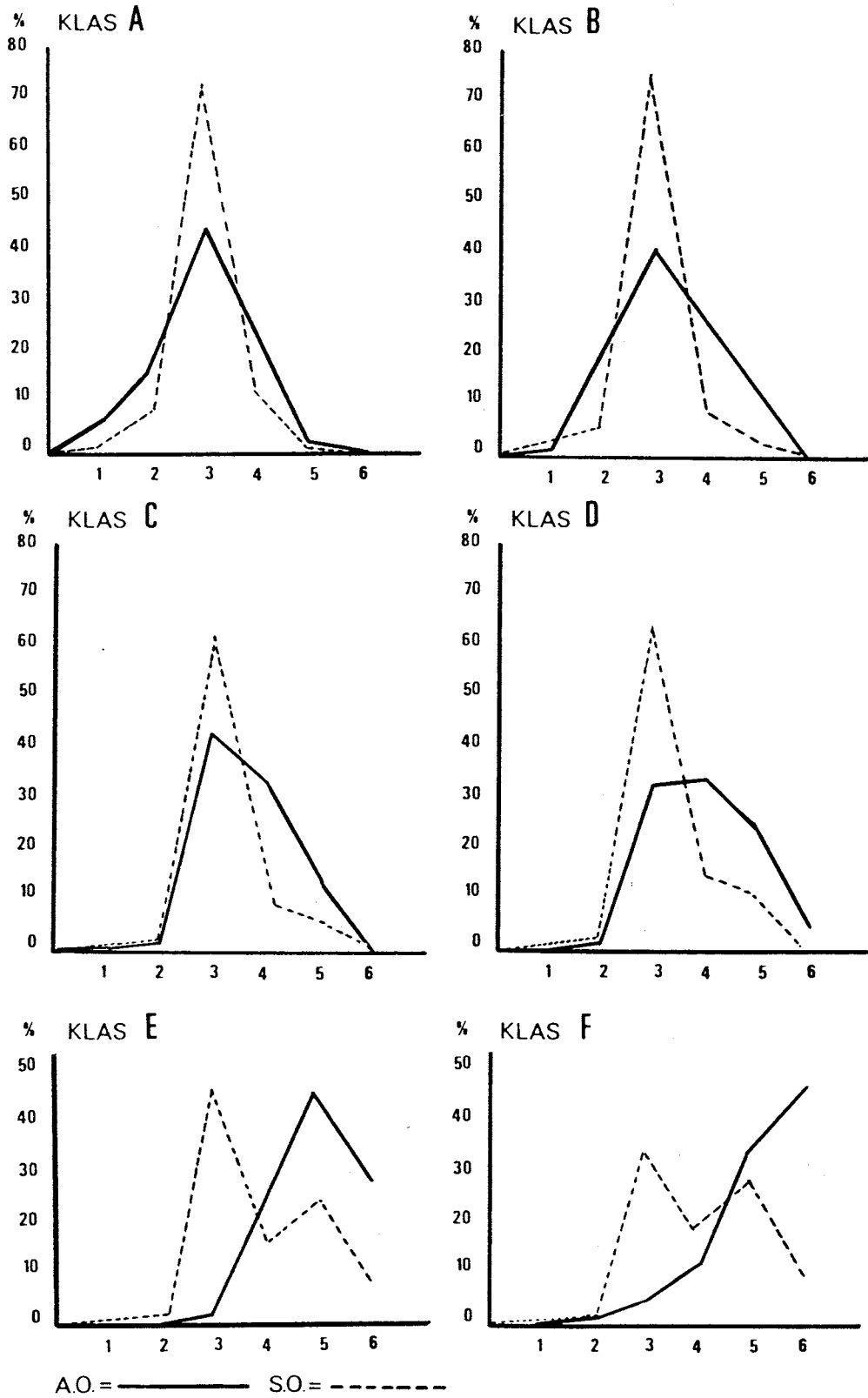
Deze vertraging dient ons inziens toegeschreven te worden aan twee kenmerken die inherent zijn aan het beeld over misdrijven.

Ten eerste wordt dit beeld gedomineerd door angstgevoelens voor criminaliteit die bij het publiek in grote mate aanwezig zijn.¹³ Deze gevoelens zullen mede aan de basis liggen van een egocentrische evaluatie en een repressieve reactie t.a.v. misdrijven (= premoreel niveau). Ten tweede wordt het beeld over criminaliteit grotendeels opgebouwd aan de hand van indirecte

13. Van Dijk, J.J.M., *L'étendue de l'information du public et la nature de l'opinion publique en ce qui concerne la criminalité*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Treizième conférence de recherches criminologiques, 1978, 38 p.

Fig. 1

Grafische voorstelling van de spreiding van de antwoorden over de zes ontwikkelingsfasen m.b.t. de algemeen morele en specifieke ontwikkeling



informatie. Informatie uit de tweede hand vergroot de kans op het ontstaan en/of het bestendigen van stereotype opvattingen. Gebruik maken van stereotypen verwijst naar het conventionele ontwikkelingsniveau. Men sluit zich aan bij de mening van de meerderheid zonder zelf een standpunt in te nemen en men hoopt hierdoor aan de gestelde verwachtingen te voldoen.

In de derde ontwikkelingsfase worden op stereotype wijze uitspraken gedaan over misdrijven. Waarover deze inhoudelijk gaan en in hoeverre we deze bij de leerlingen corresponderen met de bestaande stereotypen kan – gedeeltelijk althans – afgeleid worden uit de resultaten i.v.m. ernstappreciatie en interventiegerichtheid.

Wij gaan hier nader op in :

– Veel leerlingen vinden delicten erg. Dit blijkt meer op jonge dan op oudere leeftijd het geval te zijn. Op 11-12 jaar antwoordt 88 % van de leerlingen bevestigend op de vraag “vindt U het erg?”; op 17-18 jaar 73 %. Berekening van de Spearman rangcorrelatiecoëfficiënt ($r_s = .65$; $p < .01$) gaf aan dat er grote overeenstemming is tussen de rangordeningen van de twintig delicten naar “ernstmaat” in beide leeftijdsgroepen.¹⁴ Voor wat de variabele “geslacht” betreft wees de Spearman rangcorrelatiecoëfficiënt op een grotere consensus in rangordening van de delicten tussen jongens en meisjes op 17-18 jaar ($r_s = .90$; $p < .01$) dan op 11-12 jaar ($r_s = .40$; $p < .05$). Een meer gedetailleerde verwerking gaf evenwel aan dat relatief meer 17-18 jarige jongens een strengere ernstappreciatie geven voor dronken sturen en zwartwerken dan meisjes van die leeftijd. De meisjes tillen zwaarder aan juwelendiefstal met braak, huisdiefstal en overspel. Deze vaststelling kan er een aanwijzing voor zijn dat 17-18 jarige meisjes inbreuken op de integriteit van het gezin erger vinden dan jongens.

– Voor wat de interventiegerichtheid betreft zien wij dat leerlingen veel meer externe (± 50 %) dan interne (± 15 %) tussenkomsten wensen. Dat betekent dat zij liever beroep willen doen op officiële instanties dan op informele mogelijkheden voor de afhandeling van het delict. Dit geldt zowel voor de twee leeftijdsgroepen als voor jongens en meisjes binnen elke leeftijdsgroep. De interne interventies zijn vooral voorbehouden voor delicten die zich afspelen binnen een gesloten systeem¹⁵, en worden relatief meer verkozen door de meisjes. Voor wat de aard van de interventies betreft vonden wij dat leerlingen overwegend repressief reageren t.a.v. delicten. Dit blijkt wel minder het geval te zijn bij de 17-18 jarigen (36 %) dan bij de 11-12 jarigen (43 %). Voorts zagen wij meer regulerende en hulpverlenende voorstellen bij meisjes dan bij jongens, en halen jongens een hogere score op de categorie “decriminalisering/non-interventionisme”.

Deze vaststellingen corresponderen grosso modo met de bestaande stereotypen over misdrijven en opvattingen over bestraffing. K.O.L.-

14. Met “ernstmaat” wordt hier bedoeld : het percentage respondenten die het delict erg vonden. Het gaat dus duidelijk niet om de intensiteit van de ernstappreciatie.

15. Het betreft hier de delicten : huisdiefstal, overspel en niet naleven van veiligheidsvoorschriften.

onderzoeken wijzen immers ook op de voorkeur voor repressieve reacties door externe instanties.

Rest nu nog de vraag naar de bijdrage van de school tot het vormen en het bestendigen van stereotypen. Hiertoe onderzoeken wij eerst de invloed van de school op de algemene morele ontwikkeling en gaan we vervolgens na of deze invloed bijdraagt tot de ontkoppeling van de specifieke ontwikkeling.

4.2.2. De bijdrage van de school

De school en de algemene morele ontwikkeling.

Uit ons onderzoeksmateriaal kan afgeleid worden dat de school van invloed is op de algemene morele ontwikkeling. Bekijken wij in dit opzicht de variabele *geslacht* binnen elke leeftijdsgroep, dan zien wij dat er zich op 17-18 jaar verschillen in algemene morele ontwikkeling voordoen die in een andere richting gaan dan op 11-12 jaar.

Tabel 3 : Het gemiddeld algemeen en specifiek ontwikkelingsniveau naar het geslacht

	11-12 jaar		17-18 jaar	
	A.O.	S.O.	A.O.	S.O.
Jongens	3,0	3,0	4,7	3,6
Meisjes	3,3	3,0	4,3	3,5
Totaal	3,2	3,0	4,5	3,6

Tabel 3 toont aan dat de algemene morele ontwikkeling bij de jongens aanzienlijk sneller verloopt dan bij de meisjes. Op 11-12 jaar hebben de jongens gemiddeld een lager algemeen ontwikkelingsniveau; op 17-18 jaar halen zij een hogere score.

Waarom kunnen deze evolutieverschillen, die tussen 12 en 18 jaar ontstaan, toegeschreven worden ?

Deze kunnen het gevolg zijn van :

– verschillen in maturiteitsverwerving : in de literatuur zijn er aanwijzingen dat meisjes sneller zouden evolueren in hun moreel denken dan jongens.¹⁶ Wij stellen echter vast dat zij op 17-18 jaar een lager algemeen en specifiek ontwikkelingsniveau behalen dan de jongens. Die vertraging dient bijgevolg anders verklaard te worden.

– gezinsinvloeden : deze zouden anders moeten werken in de secundaire schoolperiode dan ervoor en wel zo dat zij de meisjes doen vertragen. Literatuuraanwijzingen in die richting zijn ons niet bekend.

– er blijft dus nog de school als derde grote factor. Per eliminatie besluiten wij dat de school de oorzaak moet zijn van voornoemde verschillen in morele ontwikkeling.

Doch ook in ons onderzoek vinden wij er belangrijke aanwijzingen voor. M.b.t. de mogelijke schoolinvloeden beperkten wij ons tot het onderzoeken

16. Wright, D., *Psychologie van het morele gedrag*, Utrecht/Antwerpen, Het spectrum, Aula reeks, 521, 1974, p. 150.

van het relatiemodel in de klas.¹⁷ Met relatiemodel bedoelen wij het geheel van kenmerken dat het hiërarchisch communicatiepatroon tussen leerkracht(en) en leerlingen typeert. De relaties tussen leerkracht en leerlingen berusten op macht of gezag. Een gezagsrelatie kan richtend of emanciperend bedoeld zijn. In een machtsrelatie worden de gedragsalternatieven van het subject beperkt; in een richtende gezagsrelatie worden zij gemodelleerd of omgevormd, in een emanciperende gezagsrelatie worden zij verruimd.

Wij vonden dat het relatiemodel van invloed is op de algemene morele ontwikkeling van het subject, in die zin dat een gunstiger (meer emanciperende elementen bevattend) relatiemodel stimuleert tot het bereiken van een hoger algemeen ontwikkelingsniveau. Dit bleek uit de vergelijking tussen de relatiemodellen in de onderscheiden klassen en het gemiddeld algemeen ontwikkelingsniveau van de leerlingen. In de klas waarin de meeste elementen van emanciperend werken voorkwamen, bereikten de leerlingen gemiddeld ook het hoogste algemene ontwikkelingsniveau en omgekeerd.

Maar er stelt zich natuurlijk de vraag: is er een meer emanciperend relatiemodel omdat de leerlingen een hoger algemeen ontwikkelingsniveau hebben of ontstaat een hoger algemeen ontwikkelingsniveau als gevolg van een gunstiger relatiemodel? Uiteraard is er een wisselwerking tussen beide¹⁸, maar wij onderstrepen vooral de tweede mogelijkheid. Wij doen dat op grond van de verschillen die wij terugvinden in het gehanteerd relatiemodel in jongens- en meisjesklassen. Uit onze observaties bleek duidelijk dat het relatiemodel elementen bevat die verklarend zijn voor een hogere morele ontwikkeling bij de jongens. In de jongensklassen wordt veel meer dan in de meisjesklassen gestimuleerd tot zelfstandig werken, om met eigen ideeën naar voor te komen, om zich kritisch op te stellen. Meisjes tonen zich volgzamer, gehoorzamer en meer onderworpen dan jongens. Maar in de klas worden zij ook overwegend zó gehouden. Tijdens sommige lessen wordt wel ruimte gelaten om zich zelfstandig op te stellen, maar er wordt zelden op aangedrongen.

Maar globaal genomen vonden wij toch dat het *richtend* gezagsmodel domineerde in elk van de onderzochte klassen. Een richtende gezagsrelatie correspondeert met een conventioneel ontwikkelingsniveau bij de leerlingen.

17. Een beeld van het relatiemodel dat in de klas domineert, werd verkregen via klasobservaties, gesprekken met leerkrachten en attitudeschalen (één voor de leerlingen en één voor de leerkrachten). Deze technieken bevatten indicatoren m.b.t. de begrippen "macht" en "gezag" voor wat de leerlingen-situatie betreft, en m.b.t. "richtend" en "emanciperend" gezag voor wat de leerkrachten-situatie betreft. Voor de definiëring van deze begrippen zie: Walgrave, L., *De bescherming voorbij. Ontwerp voor een emanciperende jeugdcriminologie*, Antwerpen, Kluwer, 1980, p. 98-99. Voor de gebruikte indicatoren, zie: *Onderzoek naar de invloed van de school op de attitudevorming over delinquentie*, in congresbundel *Grenzen van de jeugd, Achtergronden van de jeugd*, NVK, Nijmegen, Ars Aequi libri, 1981, 391 p. (137-147). Voor de typering van het relatiemodel werd vooral gebruik gemaakt van de observaties. Interviews en schooluitslagen dienden als aanvulling op de observatiegegevens. Het totale aantal observatie-uren binnen elke klas varieerde van 17 tot 21 uren.

18. Dit volgt uit de definitie van "gezag". In een gezagsrelatie bevraagt het subject de gronden van de gezagstoekenning. Beantwoordt de gezagsdrager niet meer aan de gestelde gronden dan verliest hij zijn gezag. Het subject creëert dus mee de gezagsrelatie.

Op dit niveau conformeert men zich aan de rolverwachtingen van de gezagsdrager omdat men wil behagen en de gezagsdrager niet wil teleurstellen. Vanuit het respect voor de meerdere wil men voldoen aan diens verwachtingen en gaat men diens doelstellingen overnemen. Het dominante relatiemodel in de klas zal bijgevolg rolconformiteit bij de leerlingen bevorderen.

De school en de attitudevorming over misdrijven.

Op 11-12 jaar blijken leerlingen vlugger fase 3 te halen in hun beoordeling van delicten dan in hun beoordeling van algemene morele dilemma's. De analyse van het specifiek ontwikkelingsniveau per delict wees uit dat de uitspraken die naar de derde ontwikkelingsfase verwijzen, betrekking hebben op delicten waarvan wij veronderstellen dat zij minder tot hun belangensfeer horen (nl. betoging ondanks verbod, sluikwerk, en belastingsontduiking). De 17-18 jarigen daarentegen halen een hoger niveau op delicten waarbij zij zich meer betrokken kunnen voelen (nl. betoging ondanks verbod, niet naleven van veiligheidsvoorschriften en druggebruik). Dit geeft de tendens aan dat men t.a.v. delicten die niet tot de interessesfeer behoren, eventueel omdat zij ongekend zijn, een stereotype "good boy"-oriëntatie aanneemt.

Deze tendens laat ons toe te stellen dat meer informatie over criminaliteit en discussies over evaluatiecriteria de leerlingen zouden stimuleren naar een hoger moreel ontwikkelingsniveau. Gezien hun hoger algemeen ontwikkelingsniveau zijn zij daartoe fundamenteel in staat.

In de klas wordt hiertoe niet gestimuleerd. Door het overwegend richtend werken wordt de stabilisering rond de derde ontwikkelingsfase vergemakkelijkt. Hierdoor worden bestaande stereotypen in stand gehouden.

5. Besluit

De attitudevorming over misdrijven stabiliseert rond het stereotyperende ontwikkelingsstadium. Hiertoe wordt bijgedragen door het relatiemodel in de klas. Het overwegend richtend gezagsmodel in de klas bevordert rolconformiteit bij de leerlingen. Daarnaast wordt het beeld over misdrijven opgebouwd uit indirecte informatie en gedomineerd door angstgevoelens. Dit belemmert de ontwikkeling naar een autonome moraal en impliceert ook dat er meer stereotypen blijven leven over misdrijven.

Wat betekenen deze resultaten nu? Zij zetten ons op het spoor van het hele beïnvloedingsproces waarin de dominante, erkende beelden en houdingen t.a.v. normafwijking in 't algemeen en misdadigheid in het bijzonder gevormd worden.

Alle K.O.L.-onderzoek was in feite nogal ontnuchterend voor de criminoloog die zich erg kritisch wilde opstellen t.a.v. de overwegend repressieve maatschappelijke reactie tegenover misdadigheid: "het publiek" bleek het in grote lijnen eens te zijn met deze benadering. En binnen de strafrechtsbedeling wordt het optreden heel dikwijls verantwoord met deze zgn. "publieke opinie". Ons onderzoek levert een bijdrage tot het antwoord op

de vraag waar die repressieve reactie in feite vandaan komt. Het levert materiaal om aan te nemen dat deze het gevolg is van een geheel beïnvloedingsproces doorheen de socialisering, waarin de school een zeer belangrijke rol speelt. Daarenboven hebben wij kunnen vaststellen hoezeer de school de gedragalternatieven van kinderen inperkt waardoor stereotype opvattingen over misdadigheid en over maatschappelijke reaktiemogelijkheden de overhand krijgen. De verantwoording van het bestaande strafrechterlijk optreden berust dus in feite op een cirkelredenering vermits de zgn. "publieke opinie" zelf geproduceerd wordt.

Anderzijds hebben wij ook elementen waargenomen waaruit bleek dat er in de school kansen aanwezig zijn om tot een meer autonoom denken te stimuleren.

Algemeen gesproken is de school dus voorlopig een gemiste kans om een meer realistische houding t.a.v. criminaliteit – en wellicht ook t.a.v. andere maatschappelijke problemen – te bevorderen.