

Culturele reproductie in een wereld in beweging

Mariëtte de Haan

Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar 'Sociale en affectieve vorming van jeugdigen in de multiculturele samenleving' aan de Universiteit Utrecht vanwege Het Haagsche Genootschap, op 27 februari 2009

De aard van cultuuroverdracht in tijden van grote verandering

Kinderen geboren in een wereld verzadigd van media ontwikkelen aanpassingsvermogens om in die wereld te overleven waar hun opvoeders veel van kunnen leren. De hoeveelheid informatie en de hoeveelheid contacten waarmee kinderen in aanraking komen is vele malen groter en diverser dan een generatie terug. De toegenomen mobiliteit en uitwisseling van informatie wereldwijd maakt de wereld van jeugdigen groter, complexer en diverser. Maar de toegang en duiding van deze informatie en sociale werelden ligt niet meer in de handen van opvoeders alleen.

In het boek 'Children of chaos' beweert Rushkoff (1997) dat er een jeugdcultuur aan het ontstaan is waarin rolmodellen en vastliggende paden voor ontwikkeling niet gewaardeerd worden. Dat is terecht, zegt Rushkoff, want de jeugd is niet alleen 'jong', ze is ook 'nieuw'. Zij zijn het laatste model van de mensheid. Hij stelt dan ook voor om in ieder geval tijdelijk onze rol als model en opvoeder op te geven. In plaats daarvan zouden we er beter aan doen de natuurlijke aanpassingsvaardigheden van onze kinderen te waarderen en naar hen te kijken voor oplossingen voor onze aanpassingsproblemen met het postmoderne tijdperk.

Ik wil mij in deze rede vanmiddag richten op de vraag hoe opvoedingsregimes en tradities van onderwijzen zich verhouden tot de veranderende wereld van jeugdigen maar ook tot hun eigen vaardigheden om zich te oriënteren op hun toekomst. Ik zal hierbij tevens ingaan op de meer fundamentele vraag of de ontwikkelingen waaraan ik refereerde, aanleiding zijn om gangbare onderwijs- en opvoedingsmodellen te herzien.

Is het op het moderne verlichtingsideaal gebaseerde model dat uitgaat van rationalisering van de opvoeding (Abu-Rabia-Queder 2008) aan vervanging toe?

Het moderne opvoedingsideaal gaat uit van de maakbaarheid en stuurbaarheid van de kinderlijke ontwikkeling, van een min of meer absolute scheiding tussen de kinderwereld en die van de volwassenen, alsmede van het idee dat volwassenen de taak hebben de wereld van kinderen in te richten. Het gaat uit van de noodzaak tot herhaling van reeds doorlopen trajecten en tevens van een voorspelbaar toekomstbeeld dat past bij een overzichtelijke, stabiele sociale wereld.

Het is de vraag of zo'n lineair model van cultuuroverdracht houdbaar is gezien de diversiteit aan sociaal-culturele werelden waarmee kinderen dagelijks in contact staan. Daarnaast geven de strategieën waarmee kinderen zich oriënteren op de wereld via het internet aanleiding tot heroverweging van onze lineaire, hiërarchische kennisoverdracht. De strategieën van kinderen kenmerken zich juist door het exploreren van een veelvoud aan connecties en kennisbronnen via horizontale netwerken.

Anders gezegd: maken de veranderingen in de hedendaagse culturele en sociale orde het noodzakelijk dat wij anders gaan aankijken tegen de overdracht van onze cultuur van generatie op generatie? Ofwel: verandert culturele reproductie in een wereld in beweging?

De relatieve stabiliteit van pedagogische tradities

Ik vervolg mijn betoog door in te gaan op de vraag of er reden is aan te nemen dat pedagogische tradities de neiging hebben achter te blijven bij de eigen oriëntaties van jeugdigen op de wereld en dus als het ware synchroniteitsproblemen vertonen met de wereld waarop ze van toepassing zijn. Vervolgens zal ik stil staan bij de vraag hoe pedagogische tradities in algemenere zin voortkomen uit en passen bij bepaalde samenlevingen. Vervolgens kom ik weer terug op de ontwikkelingen in onze eigen samenleving en zal ik aandacht besteden aan hoe het in onze samenleving zit met dit synchroniteitsprobleem. Ik zal hierbij ingaan op een aantal ontwikkelingen die onze sociale en culturele orde hebben veranderd en tot slot ingaan op wat dit betekent voor het denken over opvoeding en leren.

Opvoeders ontlenen het recht op het oriënteren van jongeren aan hun ervaring. En wel aan geaccumuleerde ervaring uit verleden die op de toekomst wordt geprojecteerd. Brengt dit ook niet met zich mee dat opvoeden en onderwijs per definitie conservatief en georiënteerd op het verleden is?

Historici hebben aangetoond hoe tradities van opvoeding en onderwijs in staat zijn eeuwen te trotseren. Historica Elsie Rockwell heeft bijvoorbeeld eerder gewezen op het feit dat bepaalde elementen van de Westerse schoolse traditie consistent zijn op een tijdschaal die zo ongeveer begint bij de geschreven geschiedenis. Dat wil zeggen dat deze tradities een tijdsschaal omvatten die wel de 'longue durée' wordt genoemd in de geschiedwetenschappen (Rockwell 1999). Zij beschrijft een fragment van een onderwijssituatie die 4000 jaar geleden geschreven is en gevonden op een Soemerische kleitablet, dat verdacht veel lijkt op het onderwijs dat wij nu kennen. Onder meer toont zij aan dat de wijze van bevraging en evaluatie van de beschreven Soemerische leermeester perfect voldoet aan het beroemde IRE-patroon (Initiation, Response, Evaluation) dat nu nog typisch is voor het onderwijsleergesprek in scholen.

Barbara Rogoff heeft erop gewezen dat leertradities ontstaan uit bepaalde maatschappelijke modellen maar niet ophouden te bestaan indien deze modellen aan actualiteit verliezen (Rogoff et al 2003). Zij beschrijft hoe de organisatie van massascholing rond 1900 ontwikkeld werd analoog aan de productie in fabrieken waarbij efficiëntie van productie voorop stond gezien de enorme toename van de leerlingenpopulaties. Veel van de organisatie van ons onderwijs is nog steeds gebaseerd op wat het fabrieksmodel is genoemd (Callahan 1962). In dit model wordt informatie in handzame pakketjes onderverdeeld die in een specifieke volgorde dient te worden 'afgenomen'. Efficiency bij het 'afleveren' van kennis staat hierbij centraal. Dit transmissieprincipe staat op gespannen voet met de participatie van leerlingen. Om die reden wordt dit fabrieksmodel al decennia lang onderworpen aan pogingen tot hervorming door pedagogen en onderwijskundigen, hetgeen denk ik aangeeft dat dit model een zekere persistentie kent.

Anderen hebben gewezen op de nog steeds geldende invloed van pre-industriële instructiemodellen waarbij zij refereren aan de rol van canonische teksten en centrale autoriteiten die kennis oormerken (Lemke 2008). De vernieuwingen naar aanleiding van massascholing hebben slechts te maken met de schaalvergroting.

Historicus Sterns beschrijft, meer vanuit het perspectief van opvoeding en de aard van de kindertijd, de constanten van de moderne kindertijd als een constellatie van kenmerken die in

de 18^e eeuw in West-europa zijn ontstaan en nu nog, ondanks een zekere erosie, onze opvoeding bepalen (Sterns 2006). Belangrijkste kenmerk van deze moderne kindertijd is de erkenning dat kinderen een speciale positie in de maatschappij dienen te hebben. Zij hebben bescherming en leiding van de volwassene nodig en dienen in speciaal daartoe ontworpen omgevingen te worden voorbereid op de volwassenheid. Dit ideaal van de moderne kindertijd wordt nog steeds wereldwijd verspreid, onder meer door het verdrag van de rechten van het kind.

Ook de studie van opvoedingsadviezen door de tijden heen laat zien hoe opvoeders soms conservatief zijn en maatschappelijke veranderingen niet vaak als positieve impuls voor de opvoeding zien. Zo rapporteert Janneke Wubs (Wubs 2004) in een historische studie over opvoedingsdeskundigen in de na-oorlogse periode dat het gebrek aan rust een bedreiging vormt voor de opvoeding. Kinderen meenemen op autotochtjes zou oppervlakkigheid kweken en gebrek aan concentratie. Een citaat uit een opvoedkundig tijdschrift uit 1975 ‘Vandaag nog roets-roets door het landschap, morgen roets-roets door het huiswerk. En dan, beste vader, helpen oorvijgen ook niet meer’ (p. 57).

Deze studies tonen mijns inziens aan dat pedagogische tradities de neiging hebben om hun ‘oorsprong’ en functionaliteit te overleven. Dit betekent niet dat er geen ruimte is voor het ontstaan van nieuwe tradities. Echter, deze zullen, zoals Lemke beweert, het eerst beklijven in de minst ‘bezette’ plaatsen waar leren en cultuuroverdracht plaatsvindt, in de ‘vrije’, ongekolonialiseerde tijd van jongeren en ouderen (Lemke 2008), zoals bijvoorbeeld in virtuele netwerk sites, eerder dan in ons geïnstitutionaliseerde onderwijs of in strak geredigeerde opvoedingsregimes.

Synchroniteit tussen samenleving en opvoeding: een argument tegen universele pedagogiek

Uit het voorgaande valt af te leiden dat opvoeding en onderwijs in een bepaalde verhouding staan tot de samenleving en de historische periode waarvan zij deel uit maken. Met andere woorden opvoeding en onderwijs kunnen meer of minder passend zijn bij een bepaalde sociaal-culturele orde of een bepaalde tijdsperiode. Dit betekent tegelijkertijd dat opvoeding en onderwijs niet universeel of constant zijn. Ik wil in het vervolg van mijn betoog nader ingaan op het variabele karakter van pedagogische regimes en onderzoeken hoe dit met bredere culturele en maatschappelijke factoren samenhangt.

In eerder werk heb ik, naar aanleiding van onderzoek bij de Mazahuas in Mexico, beargumenteerd dat opvoeding en leren culturele praktijken zijn. In een recente publicatie met Ruth Paradise hebben we gewezen op de culturele achtergrond van bepaalde interactiepatronen in opvoedingssettings (Paradise & De Haan 2009). We vonden dat interacties in opvoedings situaties zich bij Mazahua ouders en kinderen kenmerken door een horizontaal georganiseerde participatiestructuur. Hierin was de overdracht van expertise niet gekoppeld aan een vast rolpatroon waarbij de volwassene per definitie de expert is. De participatiestructuur was flexibel en gebaseerd op wie kan bijdragen aan de activiteit zoals die zich ontwikkelde. Deze patronen zijn terug te voeren op de wijze waarop kinderen in deze samenleving geleidelijk leren deel te nemen aan activiteiten van volwassenen, maar ook op bijvoorbeeld de horizontale leiderschapsstructuren van Midden Amerikaanse prekoloniale gemeenschappen.

Over hoe opvoeding tussen culturen en groepen kan verschillen is in de wetenschappelijke literatuur uitgebreid gerapporteerd, vooral vanuit cultuurvergelijkend maar ook vanuit historisch comparatief onderzoek. Zie bijvoorbeeld (De Haan 1999) voor een overzicht gericht op een vergelijking tussen culturen en (Sterns 2006) voor een historisch perspectief hierop. Grote verschillen tussen samenlevingen worden bijvoorbeeld gerapporteerd ten aanzien van het feit of volwassenen de opvoeding als een project zien, dat wil zeggen: als een opgave waarvoor zij zichzelf gesteld zien, dan wel dat opvoeders de ontwikkeling van kinderen meer zien als een proces dat optreedt als een 'bijproduct' van de participatie van kinderen in de gemeenschap. Anderzijds zijn er veel verschillen gevonden in de wijze waarop het gedrag van jongeren in goede banen geleid dient te worden. Zo roepen de meer harde en directere disciplineringsmethoden van sommige niet-westerse migranten verontwaardiging op bij de middenklasse in Nederland. Andersom hebben deze migranten vanuit hun perspectief op opvoeding weinig begrip voor de vrijheden die Nederlandse jongeren krijgen in hun opvoeding (De Haan 2008).

De genoemde verschillen kunnen zowel begrepen worden vanuit een cultureel perspectief, dat wil zeggen dat zij tot stand komen vanuit verschillende betekeniskaders, bijvoorbeeld over de aard van kinderen of ontwikkeling, maar ook vanuit een meer sociologisch perspectief, ofwel vanuit de sociale organisatie van de samenleving. In de praktijk zijn deze nauw verweven.

Zo hebben Maier & Valsiner (1996) beargumenteerd dat 'tutoring', opgevat als een traditie om kinderen expliciet en direct te instrueren, typisch een traditie is die past bij hiërarchisch georganiseerde samenlevingen, waar bepaalde vormen van kennis hoger gewaardeerd worden dan andere en waarin er een elite is die hun kinderen bewust wil voorbereiden op hogere posities geassocieerd met deze hoger gewaardeerde kennis. Tutoring past niet zo zeer in

minder gedifferentieerde samenlevingen waarin kennis meer gelijk verdeeld is in de gemeenschap, zoals bijvoorbeeld in de Mazhaua gemeenschap die ik heb bestudeerd. Dit patroon wordt ook bevestigd in historisch onderzoek naar tutoring en opvoeding (Sterns 2006) (Gordon & Gordon 1990).

De samenhang tussen opvoedingspraktijk en type samenleving komt ook uit historisch onderzoek naar voren (Sterns 2006). Strenge disciplineringspraktijken blijken veelal voor te komen bij stabiele agrarische samenlevingen. In deze samenlevingen bestaat er een sterke afhankelijkheid tussen generaties. Zo zijn kinderen afhankelijk van ouders in verband met het erven van bezit, en ouders afhankelijk van de arbeid van kinderen. Deze wederzijdse afhankelijkheid in combinatie met een relatief stabiele samenleving maakt dit type disciplineringsmethode mogelijk. Disciplineringsmethoden worden vaak 'losser' en verhoudingen informeler in samenlevingen waar kinderen in een moratorium verkeren, waarbij zij apart van het volwassenenbestaan worden voorbereid op het 'echte' leven, en afhankelijkheidsrelaties veel meer een emotioneel karakter hebben.

De samenhang tussen pedagogiek en type samenleving is om diverse redenen niet gemakkelijk empirisch aan te tonen. Laat mij als afronding van dit punt het werk van Patricia Greenfield toelichten die er in is geslaagd om in een empirische studie iets van deze samenhang te laten zien. Haar longitudinale studie naar socialisatiepraktijken van de Maya's in Chiapas maakt het mogelijk de vraag te stellen of ouders onder condities van grote sociale verandering ook hun socialisatie strategieën aanpassen. Ofwel: verandert cultuuroverdracht met culturele verandering? Greenfield had veldwerk gedaan in 1971 en kwam 20 jaar later terug in dezelfde gemeenschap. In haar eerste studie had zij video opnames gemaakt van meisjes die van hun moeders leerden weven. In haar tweede veldwerk 20 jaar later kon zij dezelfde meisjes nog traceren, die nu zelf moeder waren geworden. Zij maakte wederom video opnames van hoe deze vrouwen hun eigen dochters leerden weven. De resultaten lieten zien dat zowel de weefpraktijk als de instructie waren veranderd. De weefpatronen waren gevarieerder geworden, onder meer door import van weefpatronen uit Mexico-stad, en er werd minder volgens vaste regels geweven. Ook deden gedrukte voorbeelden van weefpatronen hun intrede die alleen door de jongere, geletterde generatie geïnterpreteerd konden worden. In plaats van de witte en rode strepen van de traditionele weefpatronen waren de patronen minder geometrisch geworden, en meer gevarieerd qua kleur en vorm. Het leerproces was tegelijkertijd minder strak geworden en meer gebaseerd op het experimenteren van jongeren en minder op strikte regels en sturing van de volwassene. De studie laat een duidelijke samenhang zien tussen transmissieprocessen enerzijds en sociale en materiele veranderingen anderzijds. De dochters van de tweede generatie in Greenfield's studie konden zich niet meer verlaten op de kennis van de voorgaande generatie. Maar interessanter voor dit betoog is dat deze studie het aannemelijk maakt dat door een constellatie van veranderingen in deze samenleving, de aard van transmissieprocessen tevens onder druk komt te staan (De Haan 2007).

Ik kom weer terug op de ontwikkelingen in onze huidige samenleving. Is het wellicht zo dat onze kennissamenleving waarin nieuwe media en toegenomen cultureel contact door globalisering eenzelfde heroriëntatie op onze socialisatieprocessen vraagt? Omdat onze samenleving vele malen complexer lijkt dan de samenleving die Greenfield bestudeerde is (ook) deze vraag niet gemakkelijk eenduidig te beantwoorden. In het vervolg van mijn verhaal wil ik een poging doen om aan het antwoord op deze vraag bij te dragen. Ik doe dit in eerste instantie door in te gaan op een aantal belangrijke sociale en culturele veranderingen die het leven van jongeren en ook het gezinsleven hebben beïnvloed.

Globalisering en de media op gezinsniveau

Aan de hand van een studie van Rantanen (2005) wil ik laten zien hoe de afgelopen vier generaties de wereld van volwassenen en kinderen is veranderd in termen van toegenomen connectiviteit en schaalvergroting. Ik heb het dan over de invloed van globaliserende tendensen en beperk mij tot die tendensen veroorzaakt door toenemende mobiliteit en de grotere impact van de media. Rantanen baseert zich in haar studie op zogenaamde mediagrafieën ofwel beschrijvingen van het mediagebruik in gezinnen. Er is veel geschreven over hoe de media en de toegenomen mobiliteit tijd- en ruimtebeleving, communicatieprocessen alsmede mogelijkheden tot identificatie en verbeelding hebben veranderd (Appadurai 1996) (Anderson 1991). Er is minder aandacht voor hoe deze processen een rol spelen op microniveau, op het niveau van individuen en gezinnen. Rantanen doet dit door te beschrijven tot welke media vier verschillende generaties toegang hadden. Haar beschrijving en analyse heeft daarnaast betrekking op de geografische en imaginaire reikwijdte van de verschillende generaties. Hoe lokaal, translokaal, nationaal dan wel transnationaal zijn de vier generaties qua mobiliteit en qua identificatieprocessen? Ik beschrijf kort haar conclusies.

De eerste generatie is geboren eind 19^e eeuw, begin 20^e eeuw terwijl de vierde generatie na het midden van de 20^e eeuw geboren is. In deze tussenliggende tijd neemt de mobiliteit sterk toe. Terwijl de eerste generatie nog zeer lokaal is bepaald, heeft de vierde generatie de mogelijkheid om op jonge leeftijd te reizen buiten het eigen werelddeel. De vier generaties worden op zeer verschillende wijzen beïnvloed door de media. Terwijl bij de eerste twee generaties lokale dan wel nationale kranten de hoofdrol spelen kondigt de televisie bij de derde generatie het elektronische tijdperk aan en worden mensen zich massaal bewust van het leven van anderen op afstand. De vierde, digitale generatie ervaart een nog hogere mate van connectiviteit met diverse locaties dichtbij en ver weg en is hierbij niet meer afhankelijk van mobiliteit.

Op de achtergrond van deze verhalen speelt de ontwikkeling en het gebruik van de media in bredere zin die Rantanen, gebaseerd op Robertson's stadia van globalisering (Robertson 1992) en Lull's periodisering van de adoptie van verschillende media (Lull 2000), onderverdeelt in 6 stadia: 1) het mondelinge stadium, 2) het schriftelijke stadium, 3) het stadium van het gedrukte woord dat wordt gevolgd door 4) het stadium van elektronische communicatie met de uitvinding van de telegraaf in 1830. 5) Televisie en radio, het stadium van de draadloze elektronische communicatie volgen rond 1920 en 6) het digitale tijdperk dat zij laat beginnen in 1990.

Zonder veel moeite, kan ik de mediagrafie van mijn eigen familie hieraan verbinden, en wellicht kunt u in gedachten die van uzelf ernaast leggen.

Als ik vier generaties terugga langs de vrouwelijke lijn van mijn familie, kom ik bij de moeder van mijn oma: Maria van Zijl (1867-1951). Het gezin van Maria van Zijl had in ieder geval toegang tot lokale en waarschijnlijk ook nationale kranten. Kranten waren overal aanwezig in huis vanwege het feit dat de vader van mijn oma journalist was bij een persbureau en De Haagsche Courant, hoewel mijn moeder zich daarvan alleen nog maar herinnert dat er bootjes van werden gevouwen. Rond haar 70^e deed voor de moeder van mijn oma het elektronische tijdperk zijn intrede met de komst van de radio. Vakanties werden doorgebracht op de Veluwe en een enkele keer werd een uitstapje naar Duitsland gemaakt.

Ik ga een generatie terug langs de vrouwelijke lijn en kom uit bij mijn oma Maria Geertruida Bolijn (1905-1990). De Standaard en De Spiegel gaven in het gezin toegang tot de buitenwereld op het niveau van de, weliswaar protestantse, natie. De bioscoop met haar toch meer internationale Hollywood oriëntatie werd bewust gemeden maar de nationaal georiënteerde polygoonjournaals werden bezocht als familie uitje. Interessant detail van deze mediagrafie is dat mijn opa ook de komst van de radio in het gezin lange tijd wist uit te stellen. De diversiteit aan mediavoorkeuren bij de kinderen zou alleen maar tot onrust leiden, waardoor de opvoeding er niet gemakkelijker op zou worden. Een sterke voorliefde voor techniek heeft er waarschijnlijk voor gezorgd dat het feit dat mijn oom zelfstandig een radio fabriceerde toch door hem werd aangemoedigd. Deze generatie is mobieler dan de vorige: Vakanties werden in eerste instantie op de Veluwe maar later ook in Antwerpen en Oostenrijk doorgebracht en soms reisde mijn opa voor zijn werk naar Parijs.

Ik ga nog een generatie terug in mijn familie langs de vrouwelijke lijn en kom uit bij mijn moeder Lena De Haan-van der Linden (1934) en het gezin waar ikzelf in opgroeide. De betrokkenheid bij het wereldgebeuren in het gezin wordt duidelijk uit het feit dat in 1963 een televisie werd aangeschaft, net na de moord op president Kennedy, om, na de wereldschokkende beelden gemist te hebben, tenminste de begrafenis te kunnen zien. De televisie vormde een belangrijk medium in het gezinsleven en het een-kanaal-voor- allen was nog vaak de standaard. Van restricties op mediagebied kan ik mij niets herinneren, wel van verschil in ideologieën die ook in onze huiskamer binnentraden. Vakanties werden standaard buiten Nederland doorgebracht en vlieguren brachten ook mijn ouders na hun 60^{ste} naar alle delen van de wereld.

Ik daal nog een generatie af in de vrouwelijke lijn en kom bij mijzelf en mijn eigen gezin waar de digitale generatie ook is opgestaan. Een dochter die niet van Hyves en MSN is af te slaan en een zoon die na schooltijd de trap op rent om te gaan gamen. Alhoewel mijn dochter het nog niet heeft gepresteerd om naar de VS te reizen, communiceert ze wel in het Engels over filmpjes op You Tube met *who knows who*. Daarnaast heeft ze via MSN voortdurend contact na schooltijd met haar vriendinnen van school die zich binnen een schaal van 5 kilometer van haar vandaan bevinden. En zelfs mijn jongste trotseert de internationale taal van het gamen om het avontuur online aan te gaan en heeft al zijn eigen Hyves pagina met een beginnend virtueel sociaal netwerk.

Wat uit dit type media familiegeschiedenissen blijkt is dat de connectiviteit en verbondenheid tussen mensen die op afstand van elkaar leven sterk is toegenomen, niet alleen translokaal maar ook interlokaal. Mijn stelling is nu dat deze veranderingen in connectiviteit tussen de generaties diverse gevolgen heeft voor cultuuroverdracht in het gezin. Voordat ik op dit probleem van cultuuroverdracht uitgebreider inga, wil ik eerst ingaan op de aard van culturele processen in deze tijd. Ik meen dat een beschouwing over de aard van culturele verschijnselen tevens inzicht geeft in hoe deze worden overgedragen.

De aard van culturele processen in deze tijd

Wat ik tot nu toe heb gezegd over de veranderende sociale en culturele orde wordt door Appadurai verwoord als 'het probleem van culturele processen in deze tijd' (Appadurai 1996). Tegen het idee van McLuhan (McLuhan & Fiore 1967) van de wereld als een 'global village' is het bezwaar aan te brengen dat de media gemeenschappen creëren met een gebrek aan besef voor plaats of oorsprong. En dit bezwaar geldt nog steeds ook als we er ons van bewust zijn dat globale representaties altijd tegelijkertijd ook lokaal zijn. Aan de ene kant zorgen globaliseringsprocessen voor een proces van ontworteling, vervreemding en afstand tussen individuen en aan de andere kant voor elektronische nabijheid. Appadurai geeft als voorbeeld dat Amerikaanse songteksten over Amerika als vaderland door jongeren worden opgepikt in de Filipijnen. Filipijnse jongeren kennen deze songteksten beter uit hun hoofd dan de Amerikaanse jeugd maar ze staan niet in contact met de wereld waarnaar deze songs verwijzen. Ze hebben geen idee van de oorsprong of referentiële wereld van de songteksten. Dit voorbeeld laat zien hoe cultuur is veranderd sinds het elektronische tijdperk: culturele objecten bewegen door de wereld zonder hun wortels, zonder dat hun referentiële geschiedenis volledig gekend of gedeeld wordt door degene die deze objecten zich toe-eigenen. De interactieve mogelijkheden van het digitale tijdperk hebben de relatie tussen culturele objecten en hun referentiële geschiedenis opnieuw veranderd. Zoals Hannerz (Hannerz 1992) zegt horen culturen, opgevat als collectieve betekenisystemen, steeds meer bij sociale relaties en netwerken en alleen indirect bij specifieke locaties. Deze versnelde uitwisseling en confrontatie van culturele representaties brengt met zich mee dat objecten uit diverse sociale werelden over grote afstand gemakkelijk gecombineerd en opnieuw met elkaar verbonden kunnen worden. De aard van culturele processen wordt dan ook in toenemende mate bepaald door het traject dat zij afleggen, zowel door de tijd heen als door verschillende sociale settings, eerder dan door hun plaats van oorsprong.

Het probleem van culturele reproductie in een wereld in beweging

Maar nu terug naar opvoeding en leren. Wat betekenen deze veranderingen in de sociale en culturele orde voor zowel het overdragen van als het zich toe-eigenen van cultuur? Ik zal eerst ingaan op de consequenties voor cultuuroverdracht, dus vanuit een perspectief van overdracht van generatie op generatie. Vervolgens ga ik in op de consequenties voor de strategieën van jongeren zelf, met name door in te gaan op leren via het internet.

Ik laat mij wederom inspireren door Appadurai die zich afvraagt hoe cultuuroverdracht in een wereld in beweging verschilt van een wereld die stabiel is. Hij richt zich daarbij speciaal op opvoeding in migrantenfamilies als ultieme voorbeeld van cultuuroverdracht in beweging. Interacties tussen verschillende delen van wereld zijn in een stroomversnelling geraakt door de toegenomen migratie en de rol van de media. Cultuuroverdracht is een klassiek menselijke opgave van alle tijden. Maar hoe wordt cultuuroverdracht beïnvloed door deze stroomversnelling in de daarvoor geëigende plaatsen zoals gezinnen? Er zijn een aantal aspecten te onderscheiden aan dit probleem.

Ten eerste de intergenerationele instabiliteit van kennis. Kennis die er toe doet is voor de jongere generatie niet vanzelfsprekend de kennis die door de oudere generatie is opgedaan. Dit geldt in tijden van grote sociale verandering zoals we in de Greenfield studie zagen, maar het geldt in verhevigde mate voor opvoeding na migratie. Gevolg hiervan is dat de richting van cultuuroverdracht niet meer vanzelfsprekend van de oudere generatie naar de jongere plaatsvindt en over gezagsposities opnieuw onderhandeld wordt.

Ten tweede ontbreken stabiele referentiepunten waardoor bewuste keuzes moeten worden gemaakt over wat geldt als waar, waardevol of ethisch juist. Beide zijn in verhevigde mate het geval bij migrantenopvoeders omdat het aantal referentiepunten door de migratie nog meer toeneemt en zowel die van de plaats van vertrek als de plaats van aankomst betreffen.

Meer in het algemeen kan gesteld worden dat de leeromgevingen van jongeren in toenemende mate bepaald worden door media en minder door interacties tussen volwassenen en kinderen op locatie. Zo heeft Heath (1998) laten zien dat in vergelijking met een aantal decennia terug kinderen en hun ouders zich steeds minder op dezelfde tijd op dezelfde plaats begeven omdat zij ieder hun aandacht richten op verschillende activiteiten met behulp van een diversiteit aan media. De recente explosie van digitale sociale netwerken, die de nieuwe hangplekken van jongeren lijken te zijn, suggereert dat deze trend zich doorzet.

Vanuit studies naar de aard van de kindertijd in het laat-moderne tijdperk is gezegd dat de voornaamste verandering in de kindertijd eruit bestaat dat de scheiding tussen de volwassenenwereld en de kinderwereld kleiner is geworden onder meer door de invloed van media (Prout 2005) (Koops 2003). In een gefragmenteerde sociale wereld kan immers geen eenduidige kinderwereld meer worden ingericht door volwassenen. Hierdoor staat de moderne kindertijd met haar beschermende en bevoogdende elementen onder druk. De tegenstellingen die volwassenen aanbrachten tussen zichzelf en het kind, zoals privé/publiek, afhankelijk/onafhankelijk, passief/actief, competent/incompetent en spel/werk worden daardoor minder scherp (Prout 2005).

Kortom, cultuuroverdracht vindt niet meer plaats binnen één sociale wereld maar binnen meerdere. Er is in de opvoeding niet meer een stabiele plek met stabiele referentiepunten. Omdat kinderen en volwassenen in mindere mate eenzelfde sociale wereld delen, wordt cultuuroverdracht meer gefragmenteerd en vaker het object van bewuste keuzen en onderhandelingen. Hierbij nemen kinderen niet meer vanzelfsprekend de rol van de passieve, afhankelijke en incompetente partner in zoals in het modernistische ideaal.

Opvoeding in migrantengezinnen als voorbeeld van onstabiliteit bij culturele reproductie

Graag wil ik aan de hand van mijn eigen onderzoek naar opvoeding in migrantengezinnen een aantal mechanismen illustreren die ik heb beschreven bij het probleem van cultuuroverdracht. In een aantal opzichten kan opvoeding in een migratiesetting gezien worden als exemplarisch voor opvoeding in een wereld in beweging, ondanks dat migranten zich ook in een specifieke positie bevinden. Dit onderzoek laat zien hoe moeilijk de taak van cultuuroverdracht kan zijn in de migratiesetting (De Haan 2008). Niet alleen hebben ouders te maken met conflicterende kennis- en waardesystemen tussen het land van herkomst en het land van aankomst, ook hun opvoedingsmethoden blijken niet te passen bij de nieuwe setting.

In dit onderzoek werden migrantenouders geïnterviewd over de ontwikkeling van hun opvoedingspraktijken sinds hun aankomst in Nederland. Uit de analyse van hun antwoorden bleek dat er twee typische patronen waren. Het eerste patroon was er een waarbij ouders inzetten op verhoogde controle en het monitoren van hun kinderen. Dit ging vaak gepaard met een gevoel van onveiligheid over de wereld waarin hun kinderen terecht waren gekomen. Ouders gaven aan dat zij meer dan in hun thuisland de behoefte hadden om te weten waar hun kinderen waren, en grenzen wilden te stellen aan hun gedrag. Tevens bleek uit deze interviews dat ouders daar niet altijd in slaagden, vooral niet in de meer publieke ruimten zoals de buurt. Een heel ander patroon dat veel voorkwam was dat ouders opvoeding meer als een project begonnen te zien. Opvoeding werd als het ware 'ontdekt' als middel om de ontwikkeling van kinderen in het nieuwe land te sturen. Zij gaven aan dat hun eigen ouders hen zelf niet hadden opgevoed in die zin en dat zij zichzelf als opvoedingspioniers ervaarden. Deze ontdekking van de opvoeding, werd ervaren als een substantiële breuk met de opvoeding van hun eigen ouders in het land van herkomst. Ook qua type opvoedingsmethoden ondervonden zij vaak verschillen met de opvoeding van het land van herkomst. Dit was bijvoorbeeld het geval met disciplineringsmethoden die men in Nederland te vrijblijvend en niet effectief vond. Voor de hardere en strengere disciplineringsmethoden, die men van huis uit gewend was, vond men geen waardering bij andere gezagsdragers in de nieuwe context, zoals leerkrachten en de politie. Dit leidde er soms toe dat opvoeders niet in staat bleken disciplineren opnieuw vorm te geven, hetgeen tot gevolg had dat men het opgaf om het gedrag van hun kinderen te sturen.

Daarnaast bleek uit dit onderzoek dat opvoedersrollen niet stabiel waren door de tijd heen maar zich ontwikkelden in relatie tot de rollen die vooral de oudste kinderen innamen. Het ging daarbij niet alleen om rolomdraaiing waarbij kinderen verantwoordelijkheden van ouders overnemen (ook wel parentificatie genoemd). Door te vragen naar ontwikkelingen over een langere tijdsperiode werd duidelijk dat rollen flexibel waren en eerder afhankelijk van wie bepaalde verantwoordelijkheden kon dragen en kennis had dan van vaste rolpatronen tussen ouders en kinderen.

Dit onderzoek zou je kunnen zien als een illustratie van een situatie van cultuuroverdracht waar onvoldoende stabiliteit of onvoldoende continuïteit is. Zonder voldoende continuïteit kunnen opvoeders reageren met verhoogde controle of met het opgeven van de opvoeding. Tegelijkertijd is het een illustratie van hoe rolverdelingen in de familie in tijden van verandering niet in stand gehouden kunnen worden. Een flexibele houding ten aanzien van wie de actieve, naar buiten tredende rol neemt in het gezin, lijkt bij uitstek een reactie op snel veranderende omstandigheden gebaseerd op nieuw verworven vaardigheden en kennis door juist de jongere generatie.

De oriëntatie van jongeren op een veranderende wereld: leren via het internet

Na stil gestaan te hebben bij het probleem van cultuuroverdracht in een wereld in beweging zal ik nu aandacht besteden aan de ontwikkelingsstrategieën van jongeren, die zich aan pedagogisch regimes lijken te onttrekken. Ik baseer mij hierbij voornamelijk op studies over leren via het internet. De komst van het internet heeft een impuls gegeven aan discussies over de rol van media in didactische modellen. In hoeverre past het traditionele model van kennisoverdracht, met de van te voren vastgestelde leerdoelen, de hiërarchische relaties tussen docent en leerling en vastomlijnde leeromgevingen nog bij het spontane leergedrag van jongeren dat zich op het internet ontwikkelt? Dit leergedrag wordt in tegenstelling tot het traditionele leren, omschreven als het exploreren van een veelvoud aan connecties en kennisbronnen via horizontale netwerken. Een belangrijk element in deze discussie vormt de vraag of structuur van het internet en het type informatieverwerking die dit uitlokt aanleiding geeft tot het doordenken van didactische modellen. In sommige studies over leren op het internet wordt voor dit type leren de metafoer van de rizoom gebruikt. Deze metafoer is ontleend aan Deleuze (Deleuze & Guattari 1987) waarbij de voorstelling van een rizoom, ofwel wortelstok, met haar veelvuldige vertakkingen die niet a priori hiërarchisch georganiseerd zijn, wordt gebruikt om de veelvuldige vertakkingen op het internet via hyperlinks te beschrijven. Deze structuur wordt verbonden aan een wijze van informatieverwerking waarbij kennis niet vast staat maar waarbij er een voortdurend proces van creatie en adaptatie van kennis is en er niet een duidelijk van te voren vastgelegd traject of einddoel wordt vastgesteld (Cormier 2008) (Cousin 2005). Volgens deze studies vindt leren op het internet plaats door het aangaan van meerdere onvoorspelbare connecties, waarbij nieuwe kennis ontstaat door bestaande kennis aan te vullen vanuit onverwachtse perspectieven, linken en plaatsen. Dit model van leren op het internet wordt afgezet tegen een model waarbij kennis altijd hiërarchisch, vertikaal en lineair is georganiseerd.

Dit type leren zou goed aansluiten bij de natuurlijk habitat van jongeren. Teksten en files worden gekopieerd van het internet en verspreid via persoonlijke veelal horizontaal georganiseerde netwerken zonder dat men zich druk maakt over eigendomsrechten of de bron van informatie. Deze vorm van delen van kennis in open netwerken staat haaks op de traditionele manier van onderwijs die gebaseerd is op kennisverwerving van het geïsoleerde individu en hiërarchische relaties. De controle op de toegang naar informatie en op sociale communicatie is typisch voor het geïnstitutionaliseerde onderwijs maar atypisch voor de wijze waarop jongeren leren in virtuele omgevingen.

In geïnstitutionaliseerde virtuele leeromgevingen wordt vaak gebruik gemaakt van de hier genoemde veranderende kenmerken van het leerproces. Formele leeromgevingen waarbij chat-functies, discussiefora, functies voor uitwisselen van documenten zijn ontworpen zijn hiervan voorbeelden. Toch zijn er nog substantiële verschillen tussen het leergedrag dat mogelijk is binnen deze leeromgevingen en het leren van jongeren buiten school waardoor deze ontwerpen wellicht het beste als overgangs- of tussenvormen gezien kunnen worden (Cousin 2005). Zo hebben studenten in geïnstitutionaliseerde leeromgevingen meestal geen mogelijkheid tot het toevoegen van kennisbronnen en moeten zij binnen een beperkte ruimte opereren.

Ik vat samen. Globaliseringsprocessen door onder meer de toenemende rol van de media hebben ervoor gezorgd dat opeenvolgende generaties verschillende vormen van connectiviteit ervaren en onderhouden. Dit betreft zowel lokale als globale connecties. Vooral de jongste generatie ervaart contact met sociaal-culturele werelden online over grote afstand zonder dat zij deze ook offline kennen en ervaren. Het aantal culturele en sociale referentiepunten neemt hierdoor toe en deze zijn bovendien niet noodzakelijk gelijk tussen de oudere en jongere generatie. Omdat kinderen en volwassenen minder eenzelfde sociale wereld delen, wordt cultuuroverdracht meer gefragmenteerd en divers. Wat geldt voor cultuuroverdracht geldt in zekere zin ook voor de wijze waarop jongeren zich oriënteren via de virtuele wereld. Leren lijkt meer het resultaat te zijn van een veelvoud van onverwachtse connecties en exploraties waarbij een diversiteit aan sociale werelden wordt verkend. De taak van cultuur toe-eigening, net als de taak van cultuuroverdracht, wordt hiermee gefragmenteerder en opener. Beide lijken meer te worden gebaseerd op een oriëntatie op een veelvoud aan sociale settingen met wisselende referentiepunten dan op een besloten, stabiele, relatief overzichtelijke wereld geënt op vaste referentiepunten.

Deze ontwikkelingen betekenen mijns inziens inderdaad dat het modernistische idee van opvoeden en leren onder druk staat. Ik denk dat de ontwikkelingen die ik hier heb geschetst een goede achtergrond vormen waartegen de hedendaagse opvoedingspraktijk en de problemen die sommige opvoeders ervaren kunnen worden uitgelegd. Het zou echter een vergissing zijn om deze uiteenzetting te zien als een verklaring voor opvoedingsproblemen. De ontwikkelingen geven namelijk ook aanleiding tot het ontstaan van nieuwe opvoedingspraktijken.

De observatie dat gezinnen steeds minder tijd met elkaar doorbrengen en steeds minder eenzelfde wereld delen door de media lijkt inmiddels voor een deel achterhaald te zijn omdat gezinnen dit gebrek aan connectiviteit gaan compenseren door mediagebruik. Uit onderzoek van het SCP in Nederland van Duimel & De Haan (2007) en ook uit het Amerikaanse PEW onderzoek (Kennedy et al 2008) blijkt dat gezinnen een nieuwe connectiviteit ontwikkelen met behulp van internet en de mobiele telefoon. Ze gebruiken deze media om onderling in contact te staan ook als ze zich niet op dezelfde plaats begeven. En ook de geobserveerde wisseling in rolpatronen binnen migrantenfamilies uit ons onderzoek geven aan hoe flexibel en ondogmatisch primaire leefverbanden zijn in tijden van grote sociale turbulentie.

Tot slot

Ik heb toen ik tegen een universele pedagogiek pleitte al aangegeven hoe opvoeden en de ontwikkeling van jongeren niet geïsoleerd van de omringende sociaal-culturele wereld gezien kan worden. Vraagstukken van de ontwikkeling van jongeren en hoe deze gestuurd wordt door ouderen kunnen niet begrepen worden los van hun maatschappelijke context, en dus bijvoorbeeld niet van de ontwikkeling van het gebruik van nieuwe media. Vanuit een visie van leren en ontwikkeling als ‘gedistribueerd’ tussen individuele ontwikkeling en culturele artefacten, zoals intelligente systemen die we vinden in de nieuwe mediaomgeving, staat individuele ontwikkeling in contact met de ontwikkeling van sociaal gedeelde, collectief geproduceerde systemen (De Haan 2002). Leren en ontwikkeling is dan de transformatie van menselijke systemen, waarbij het individuele niveau afhankelijk is van het collectieve en andersom.

Als leren als menselijke activiteit gaat over hoe individuen en gemeenschappen of groepen (op collectief niveau) versies van hun verleden creëren en behouden om hun toekomst te leiden (Säljö 1997), dan gaat opvoeden over hoe opeenvolgende generaties dit doen, dus hoe de eerdere generaties versies van hun verleden creëren en behouden om de toekomst van de volgende generatie te sturen. In tijden van turbulentie wordt vooral de opvoeding op de proef gesteld en komt de nadruk iets meer op leren te liggen. Cultuuroverdracht in een wereld in beweging vereist opvoeders in beweging maar ook voldoende synchronie in deze beweging tussen kinderen en hun opvoeders.

Ik zal mij de komende jaren bezig houden met vraagstukken van de vorming en opvoeding van jongeren in de multi-culturele samenleving. Ik zal mij in het bijzonder bezighouden met opvoeding in migrantengezinnen alsmede met het mediagebruik van migrantenjongeren en hoe dit hun vorming beïnvloedt. Dit betoog kan onder meer begrepen worden als een uiteenzetting van de redenen waarom deze twee onderwerpen deel zijn van een en hetzelfde vraagstuk.

Binnen het NWO project *The school as socializing agent* dat ik samen met Inge Wissink uitvoer zullen we het onderzoek naar de opvoedingspraktijken van migrantenouders uitbreiden. Meer in het bijzonder zullen we laten zien hoe de opvoeding van migrantenouders zich verhoudt tot die van Nederlandse ouders in een grotere steekproef waarbij gewerkt wordt met een ‘mixed method’ aanpak. In dit onderzoek krijgen we door de kwalitatieve analyses een goed beeld van de turbulentie die opvoeding kent voor migrantenopvoeders. Binnen dit project zullen we ook ons onderzoek continueren naar gesprekken tussen leerkrachten en ouders waarin onder meer duidelijk wordt hoe de aan- of afwezigheid van een gedeeld referentiekader over opvoeding de interactie sterk bepaalt.

Het onderzoek naar multi-etnische klassen dat ik samen met Ed Elbers heb uitgevoerd heeft nog steeds een substantiële spin-off. Het zal ook nog de komende jaren tot nieuwe publicaties leiden en heeft tevens met het project van Linda Biro naar argumentatieprocessen in multi-etnische klassen een nieuwe impuls gekregen.

In het project *Wired Up*, dat het resultaat is van een *High Potential* subsidie, zal het mogelijk zijn een aantal van de in deze rede genoemde vragen die verband houden met het mediagedrag van jongeren nader te onderzoeken. Onder meer zullen we nieuwe vormen van connectiviteit in kaart brengen waarbij we aandacht besteden aan de mogelijke verschillen in connectiviteit tussen en binnen generaties en de geografische reikwijdte van netwerken. Enkele vragen die wij hierbij willen beantwoorden zijn: welke vormen van leren en

identiteitsvorming vinden binnen deze verschillende netwerken plaats, hoe verschilt dit voor migranten van niet-migranten en welke speelt rol geografische afstand hierbij?

Dankwoord

Ik kom toe aan een woord van dank.

Allereerst dank ik het bestuur van het Haagsche Genootschap, het College van Bestuur van de Universiteit Utrecht alsmede de decaan van de Faculteit Sociale Wetenschappen voor het mogelijk maken van de continuering van deze leerstoel alsmede voor het in mij gestelde vertrouwen. Het Haagsche Genootschap wil bijdragen aan een levenshouding waarin kritisch denken samengaat met tolerantie en respect voor anderen in de hedendaagse samenleving. Een samenleving waar culturele en religieuze standpunten niet als vanzelfsprekend gedeeld worden vraagt om deze houding. Ik heb met deze rede laten zien voor welke uitdagingen de hedendaagse pedagogiek staat gezien de toenemende diversiteit in onze samenleving en het gebruik van digitale media. Ik hoop met mijn onderzoek in de komende jaren bij te dragen aan het verder inzichtelijk maken van deze uitdagingen.

Dank ook aan de directie van het Langeveld Instituut, alsmede mijn collega's van het Langeveld, waar ik een plek gevonden heb waar ik mij thuis voel en de mogelijkheid krijg mijn werk te ontwikkelen. Ik prijs mij gelukkig met de mensen met wie ik direct samenwerk in onderwijs en onderzoek zonder allen te kunnen noemen. Ik noem Ed Elbers in het bijzonder vanwege de lange, plezierige en vruchtbare samenwerking. Inge Wissink wil ik bedanken voor haar inzet in ons gezamenlijk project. Ik kijk zeer uit naar onze nieuwste bevindingen.

Een bijzonder woord van dank voor Maja Dekovic die mij alweer enkele jaren geleden gastvrij ontving in haar programma. Het is een genoegen om deel uit te maken van dit onderzoeksprogramma en haar leden (en voor alle duidelijkheid hiermee bedoel ik ook de mannelijke leden). De positieve ambitie en openheid van het werkklimaat die mij opvielen bij aankomst, vind ik nog steeds stimulerend. Ook dank ik mijn collega's van de master MOV voor de prettige samenwerking, bij jullie binnenlopen is altijd een genoegen en het onderwijs is natuurlijk alleen maar de aanleiding. Micha de Winter dank ik voor de inspirerende gesprekken die geleid hebben tot het opzetten van Internationale Pedagogische Vraagstukken en ik hoop wellicht nog tot andere onconventionele initiatieven. De AIO's waarmee ik werk dank ik voor hun inzet. Linda Bíro, Claudia van Kruistum, Koen Leurs en Jeroen Moes: jullie werk is stuk voor stuk veelbelovend. En Asli: dit geldt ook voor jou.

A special thanks to my colleagues from Wired Up. Dear Sandra and Kevin, you are my most 'celebrated' (beroemdste) colleagues in the sense that somehow we keep celebrating our work together with champagne. Living interdisciplinarity is painful but good. Cheers again to us and the project.

Ik dank ook mijn familie en vrienden en ben verheugd over jullie aanwezigheid hier.

Pa, als er een correspondentie bestaat tussen het aantal malen dat een vader grapjes maakt over wanneer zijn dochter nu hoogleraar wordt en het verkrijgen van een leerstoel, heb ik deze beslist aan jou te danken. Ma, de wijze waarop je mij hebt bijgestaan om de mediagrafieën van onze familie te reconstrueren laat weer zien dat die academische houding wellicht toch ook van jou vandaan komt. Gelukkig hoeven we niet tussen deze twee verklaringen te kiezen: dank voor jullie beider steun.

Cecilia, jij weet als geen ander hoe het is om tussen twee academici op te groeien. Je hebt ons verboden dat onze tafelgesprekken alweer over een of ander zinloze stelling gaan. Ik ben er van overtuigd dat je er zowel een gezonde weerstand tegen academische prietpraat alsmede

een feilloos zintuig voor het juiste argument aan over houdt. Ik zie uit naar de nog vele debatten met jou.

Simeon, dank zij jou weet ik weer de namen van de planeten, maar dank zij mama weet jij dat niet alle webpagina's over 'hoe kom ik aan pijn in mijn kuiten' een goed antwoord geven. Ik zie er naar uit om de wereld verder samen met jou te ontdekken.

Jaap, er zijn weinig beginnend hoogleraren die in het huiselijke samenzijn zo'n kritische en belezen partner hebben als ikzelf. Ik beschouw dit als een groot voorrecht en acht mij rijk met jouw steun. Ik kan mij immer verheugen op een gezamenlijk nieuw avontuur, in intellectuele of andere zin.

Ik heb gezegd.

Ik dank Jaap Bos en Paul Goudena voor het becommentariëren van een eerdere versie van deze tekst. De tekst van dit boekje is uitgebreider dan de uitgesproken oratie.

Literatuur

- Abu-Rabia-Queder S. 2008. Does Education Necessarily Mean Enlightenment? The case of Higher Education among Palestinians--Bedouin Women in Israel. *Anthropology & Education Quarterly* 39
- Anderson B.R. 1991. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. New York: Verso
- Appadurai A. 1996. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Callahan R. 1962. *Education and the cult of efficiency: a study of the social forces that have shaped the administration of the public schools*. Chicago: University of Chicago Press
- Cormier D. 2008. Rhizomatic Education: Community as Curriculum. *Innovate. Journal of Online Education* 4
- Cousin G. 2005. Learning from Cyberspace. In *Education in Cyberspace*, ed. R Land, S Bayne, pp. 117-29. London: Routledge Falmer
- Deleuze G., Guattari F. 1987. *A Thousands Plateaus*. Minneapolis: Minnesota University Press
- Duimel M., Haan J., de. 2007. *Nieuwe links in het gezin*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau
- Gordon E E, Gordon E H. 1990. *Centuries of tutoring. A history of alternative education in America and Western Europe*. Lanham: University Press of America
- Haan M., de 2002. Distributed cognition and the shared knowledge model of the Mazahua: a cultural approach. *Journal of Interactive Learning Research* 13: 31-50
- Haan M., de 2007. Review of 'Weaving generations together. Evolving creativity in the Maya of Chiapas' of Patricia Mark Greenfield. *Mind, Culture & Activity* 14: 297-312
- Haan M., de 2008. Opvoeding, migratie & cultuur. In *Opvoeding als spiegel van de beschaving. Een moderne antropologie van de opvoeding.*, ed. W Koops, M Winter, de, B Levering, pp. 75-90. Amsterdam: Uitgeverij SWP
- Haan M., de 1999. *Learning as cultural practice. How children learn in a Mexican Mazahua community. A study on culture and learning*. Amsterdam: Thela Thesis
- Hannerz U. 1992. *Cultural Complexity. Studies in the social organization of meaning*. New York: Columbia University Press
- Heath S.B. 1998. Working through Language. In *Kids Talk: Strategic language use in later childhood*, ed. S. Hoyle, C.T. Adger, pp. 217-40. New York: Oxford University Press
- Kennedy T., Smith A., Wells A.T., Wellman B. 2008. *Networked families*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project
- Koops W. 2003. Imaging childhood. In *Beyond the century of the child. Cultural history and developmental psychology*, ed. W Koops, M Zuckerman, pp. 1-18. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- Lemke J. 2008. Personal Communication.
- Lull J. 2000. *Media, Communication, Culture: A Global Approach*. Cambridge: Polity
- Maier R, Valsiner J. 1996. Presuppositions in tutoring: Rhetorics in the concept. *Archives de Psychologie* 64: 27-39
- McLuhan M., Fiore Q. 1967. *The Medium is the Message: An Inventory of Effects*. New York: Bantam
- Mizuko I., Baumer S., Bittanti M., Boyd D., Cody R., et al. Forthcoming. *Hanging Out, Messing Around, Geeking Out: Living and Learning with New Media*. Cambridge: MIT Press

- Paradise R., Haan M., de. 2009. Responsibility and Reciprocity: Social Organization of Mazahua Learning Practices. *Anthropology and Education Quarterly* 40
- Prout A. 2005. *The future of childhood*. London: Routledge-Falmer
- Rantanen T. 2005. *The media and globalization*. Los Angeles: Sage
- Robertson R. 1992. *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage
- Rockwell E. 1999. Recovering History in the Study of Schooling: From the *Longue Durée* to Everyday Co-Construction. *Human Development* 42: 113-28
- Rogoff B., Paradise R., Arauz R.M., Correa-Chavez M., Angelillo C. 2003. Firsthand Learning Through Intent participation. *Annual Review of Psychology* 54: 175-203
- Rushkoff D. 1997. *Children of Chaos >* [Surviving the end of the world as we know it]*. London: HarperCollins Publishers
- Säljö R. 1997. *Learning and sociocultural change*. Utrecht: Onderzoeksschool AWSB
- Samuels R. 2008. Auto-Modernity after Postmodernism: Autonomy and Automation in Culture, Technology, and Education. In *Digital Youth, Innovation, and the Unexpected*, ed. T. McPherson, pp. 219-40. Cambridge, MA: The MIT Press
- Sterns P.N. 2006. *Childhood in World History*. New York: Routledge
- Wubs J. 2004. *Luisteren naar deskundigen. Opvoedingsadvies aan Nederlandse ouders 1945-1999*. Assen: Koninklijke Gorinchem BV