

Praten zonder blozen

Vertalingen van 'normale' seks in seksonderwijs voor ouders*

Marguerite van den Berg

Hoe moeten ouders hun kinderen voorbereiden op seks? In een oudercursus over de seksuele opvoeding van kinderen staat deze vraag centraal. In de praktijk van deze cursus blijkt de belangrijkste boodschap: praat erover! En dat wordt vervolgens als iets typisch Nederlands beschouwd.

Ouders en preventieve sekseducatie

Nederland wordt vaak beschouwd als een goed voorbeeld van progressieve sekseducatie (Lewis en Knijn 2002; Weaver et al. 2005; Thomson 1994). Er bestaan in Nederland in ieder geval sinds de jaren zeventig preventieve programma's voor de bevordering van seksuele gezondheid. En de seksuele gezondheid in Nederland lijkt inderdaad relatief goed te zijn. Nederlandse jongeren hebben bijvoorbeeld minder vaak last van seksueel overdraagbare aandoeningen en ze worden minder vaak jong zwanger (Weaver et al. 2005). Toch zijn er ook vaak zorgen over het seksueel gedrag van jongeren, met name van jongeren in de stad. Zowel op nationaal als op lokaal niveau wordt daarom regelmatig vormgegeven aan nieuwe vormen van beleid die gericht zijn op de preventie van seksuele problemen. Dit artikel gaat over een specifieke casus van zulk beleid: de cursus *Opgroeien met liefde*. *Opgroeien met liefde* is een onderwijsprogramma voor ouders en ontworpen door de toenmalige Rutgers Nisso Groep (nu Rutgers WPF) en NIGZ (het Nationaal Instituut voor Gezondheidsbevordering en Ziektepreventie). De bedoeling van het programma is dat ouders worden voorbereid op de sekseducatie van hun kinderen. Het programma is ontworpen voor alle ouders, maar migrantenouders en laagopgeleide ouders vormen speciale doelgroepen.

Ik kwam de cursus in de praktijk tegen tijdens mijn etnografisch onderzoek naar opvoedingsondersteuning in Rotterdam. Ik deed in 2009 en 2010 veertien maanden participierend onderzoek naar praktijken van opvoedingsondersteuning in verschillende Rotterdamse wijken. Ik nam deel aan veel verschillende soorten opvoedingsondersteuning (cursussen, begeleidingsgesprekken, opvoeddebatten, zie voor een meer uitgebreide beschrijving van mijn methodologie Van den Berg 2013) over veel verschillende onderwerpen. Sommige bijeenkomsten gingen over pesten, andere over eten, en weer andere over de puberteit. Interessant genoeg bleken opvallend veel bijeenkomsten in die maanden over seks en de seksuele

* De auteur bedankt graag de redactie en de twee anonieme reviewers van dit artikel. Zij bedankt ook de deelnemende ouders, docenten en cursusontwerper.

ontwikkeling van kinderen en jongeren te gaan, onder meer omdat het programma *Opgroeien met liefde* toen nog relatief nieuw was.

In de praktijk van deze cursus bleek al gauw dat een belangrijk gespreksonderwerp voor moeders en docenten de categorie 'normaal' was. Ouders wilden graag weten welk gedrag in welke levensfase van hun kinderen als 'normaal' gezien kan worden en de docenten boden (met de cursusmethodiek in de hand) informatie aan over de 'normale' ontwikkeling van kinderen. Dit artikel gaat daarom over definities van 'normaal' die een rol speelden in de interactie tussen moeders en docenten in opvoedcursussen. Deze focus op 'normaal' is dus inductief gemotiveerd en gebaseerd op wat ik tegenkwam in de praktijken. Maar er is nog een andere belangrijke reden om te kijken naar wat geldt als 'normaal'. En dat is dat het vaak een categorie van bestuur betreft en dat definities van 'normaal' iets zeggen over machtsverdelingen. In de woorden van Nikolas Rose (1989: 130): "normaal" geeft aan wat 1) natuurlijk en dus gezond is, 2) "normaal" geeft de norm aan waarmee werkelijk gedrag beoordeeld kan worden en 3) "normaal" geeft aan wat geproduceerd kan worden door bestuur'.

Bij de zoektocht naar definities van 'normaal' let ik in het bijzonder op *vertalingen* van wat 'normaal' is. In het cursusontwerp zijn definities van 'normaal' seksueel gedrag te vinden, evenals in stedelijk beleid, opvattingen van ouders en onderhandelingen tussen ouders en docenten. Waar het me hier om gaat is de vertaling van de categorie 'normaal' tussen deze contexten. Wat een docent die een cursus geeft onder 'normaal' verstaat, is waarschijnlijk iets anders dan wat de ontwerper van de cursus in gedachten had of wat de politici vinden die om het ontwerp van de cursus vroegen. Maar dat betekent niet altijd dat deze actoren het ook *oneens* zijn over wat 'normaal' is. Er is natuurlijk veel discussie, maar waar het me hier om gaat is hoe een definitie of beleidsdoel steeds iets anders wordt naarmate het van de ene context in de andere overgaat. Het beleidsdoel (bijvoorbeeld ouders competente seksonderwijzers maken of de preventie van seksueel deviant gedrag) kan in verschillende contexten gelijk zijn. Maar wat er in iedere context precies onder wordt verstaan en dus, wat het *is* in die verschillende contexten, verschilt. De vraag is dus: wat is 'normale' seks en een 'normale' seksuele ontwikkeling in de beleidspraktijken die ik onderzocht en hoe worden deze steeds vertaald?

Voor deze aanpak ben ik geïnspireerd door Bruno Latours idee van vertaling (*translation*) en vertaalkettingen (*chains of translations*). Latour gebruikt deze termen in zijn studie van wetenschap. In zijn boek *Pandora's Hope* (1999), bijvoorbeeld, neemt hij deel aan een expeditie in een Braziliaans bos en savanne. Hij ontdekt dat de ruwe data die wetenschappers verzamelen, getransformeerd worden en verplaatst worden van het ene domein (of context) naar het andere. Zo ontstaan vertaalkettingen. Dit is nodig, zo zegt Latour, om een rapport te kunnen schrijven over een bos dat gebaseerd is op een analyse van grond. Wetenschap begint hier bij een plek en grond en eindigt in een geschreven rapport over het probleem, via een ketting van symbolen en tekens (codes, cijfers, tabellen, samples, et cetera). Al deze symbolen en tekens verwijzen naar hetzelfde fenomeen. In mijn etnografisch werk was ik gefascineerd door vertaalkettingen in beleid. Analooq aan de vertaalkettingen in de wetenschap, bestaat ook sociaal beleid uit vertalingen van doelen naar werkelijke praktijken en zijn er concepten, symbolen

en tekens die steeds iets anders gaan betekenen, of anders invulling krijgen, ook al verwijzen ze steeds naar hetzelfde fenomeen. En in dit artikel analyseer ik dus vertaalkettingen van de categorie 'normaal', in de context van de ontwikkeling van beleid voor cursussen voor ouders voor de seksuele opvoeding.

Onderzoek

Dit artikel is gebaseerd op twee soorten data. In de eerste plaats heb ik een inhoudsanalyse gemaakt van het cursusmateriaal van *Opgroeien met liefde* (Rutgers Nisso Groep/NIGZ 2007). Daarbij heb ik gelet op de categorie 'normaal', gezien de vraag die in dit artikel centraal staat. In de tweede plaats baseer ik mij op etnografisch materiaal dat ik verzamelde door mijn participatie in concrete praktijken van de cursus in 2009 en 2010 in Rotterdam. Deze etnografische data heb ik aangevuld door enkele interviews met moeders (in totaal twaalf voor deze studie), docenten (twee) en een van de ontwikkelaars van het studiemateriaal. In mijn veldwerk keek ik naar onderhandelingen over betekenis en naar interacties tussen docenten en (meestal) vrouwen die participeerden in de beleidsprogramma's. Van die interacties maakte ik veldwerknootities.

Ik nam deel aan veel verschillende soorten opvoedingsondersteuning gedurende de veertien maanden van mijn onderzoek. De cursus *Opgroeien met liefde* was een van de methodieken die docenten op het moment van mijn onderzoek gebruikten. In het eerste kwartaal van 2010 heetten zes van de twaalf cursusprogramma's in Feijenoord *Opgroeien met liefde*. Soms bestond de cursus uit drie dagdelen (zoals in het ontwerp van Rutgers Nisso en NIGZ bedoeld), maar soms was het cursusprogramma verkort tot bijvoorbeeld een themabijeenkomst van één dagdeel. De cursus was ontwikkeld in opdracht van minister Rouvoet van Jeugd en Gezin in een antwoord op zorgen over deviant seksueel gedrag van sommige groepen jongeren. De aanleiding en opdracht van dit cursusprogramma waren dus gelokaliseerd op het nationaal niveau. Maar de cursus werd lokaal aangeboden in samenwerking tussen deelgemeentebesturen, het welzijnswerk, scholen en groepen ouders.

Hoewel de cursus bedoeld is om ouders te helpen hun kinderen te begeleiden bij hun seksuele ontwikkeling, wordt de term 'seks' nergens in de titel genoemd. Daardoor kon het gebeuren dat ouders verrast werden door het onderwerp als de bijeenkomst eenmaal begonnen was. De ontwikkelaar van het cursusmateriaal zei daarover dat er bewust gekozen was voor deze meer algemene titel van de cursus. Dit was onder meer zo omdat de titel *Opgroeien met liefde* verwijst naar een liefhebbende ouder-kindrelatie. Maar het was ook juist de bedoeling dat de titel *niet* meteen zou verwijzen naar seks, uit angst dat ouders dan zouden wegblijven.

Deelnemers van opvoedingsondersteuning waren vrijwel uitsluitend moeders. Toch namen aan één bijeenkomst van *Opgroeien met liefde* twee vaders deel. Dat was dus heel uitzonderlijk en daarom – zo zal hieronder blijken – juist ook interessant. De meeste deelnemende ouders hadden kinderen van vier tot twaalf jaar, omdat de meeste cursussen werden aangeboden op basisscholen voor de ouders van leerlingen. Veel oudercursussen worden aangeboden door lokale organisaties

voor welzijnswerk in samenwerking met scholen in het kader van ouderbetrokkenheidsbeleid. Deelname is voor ouders niet verplicht. Er bestaan wel verplichte cursusprogramma's in Nederland, maar de cursussen in mijn onderzoek maken deel uit van preventief jeugdbeleid en waren daarom altijd laagdrempelig en relatief vrijblijvend. De cursussen vinden doorgaans plaats in de 'ouderkamer' van de school: een speciale kamer in het schoolgebouw voor de ontmoeting van ouders. In ouderkamers worden, behalve oudercursussen, ook koffieochtenden georganiseerd, EHBO-cursussen et cetera. De meeste participanten van de cursussen zijn migranten of de dochters van migranten en meestal van Turkse, Marokkaanse of Hindoestaans-Surinaamse afkomst. Dat betekent overigens niet dat oudercursussen speciaal georganiseerd werden voor bijvoorbeeld Turkse of Marokkaanse ouders. In plaats daarvan besloten deelgemeenten tot het aanbieden van opvoedingsondersteuning en was het aanbod dus min of meer geografisch bepaald. De docenten van de cursussen waren meestal opgeleid op hbo-niveau als pedagogen, agogen of maatschappelijk werkers. Ze waren meestal blank, autochtoon en vrouw.

Vertaalkettingen van 'normale' seksualiteit

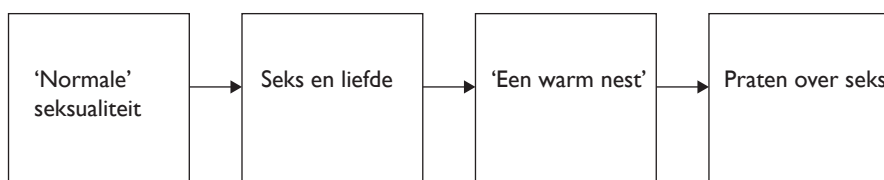
Verlangen naar het 'normale'

Ouders verlangen soms naar uitzonderlijke prestaties van hun kinderen. Maar wanneer het gaat over hun seksuele ontwikkeling, willen ouders graag dat hun kind zich 'normaal' ontwikkelt, zo bleek in mijn onderzoek. Ouders waren in de context van de cursus *Opgroeien met liefde* dus zelf bijzonder geïnteresseerd in de categorie 'normaal' en vergeleken het gedrag van hun kinderen dan ook graag met representaties van een 'normale' ontwikkeling zoals gegeven door docenten. Onzekerheden van ouders over dit ingewikkelde onderwerp werden dan ook beantwoord door docenten met zulke representaties, bijvoorbeeld in weergaven van een 'normale' fysieke en emotionele ontwikkeling van kinderen. Deze schema's zijn gebaseerd op een selectie van wetenschappelijk onderzoek die door de ontwikkelaars van de cursus is gemaakt. Maar als 'normaal' behalve een belangrijke categorie in het denken van de ouders tegelijkertijd een techniek van bestuur is (Rose 1989), dan is de vraag: wat geldt dan als 'normaal'? In het volgende zal ik ingaan op drie specifieke betekenissen die werden toegekend aan 'normaal' in de cursus zoals ik die heb meegemaakt en onderzocht: (1) dat in 'normale' seks liefde en seks verbonden zijn, (2) dat kinderen onschuldig zijn maar toch ook seksuele wezens, (3) dat homoseksualiteit normaal is, maar wel in een heteronormatief frame. Daarnaast besteed ik aandacht aan een definitie van het 'abnormale', als keerzijde van de medaille. 'Abnormaal' werd namelijk heel expliciet in culturele termen gedefinieerd: het 'abnormale' (en dus ook deviante) bestond uit niet-Nederlands, cultureel-anders gedrag. Waarover later meer.

Liefde en seks

Een van de belangrijkste definities die ik tegenkwam in mijn onderzoek is dat 'normale' seks in de context van liefde thuishoort. Het feit dat een cursus over

seks en seksuele ontwikkeling *Opgroeien met liefde* heet, is een eerste indicatie dat liefde en seks verbonden worden. Deze cursustitel verwijst in de eerste plaats – zo wordt duidelijk uit de cursustekst – naar de liefde van ouders voor hun kind. In de tweede plaats verwijst de titel naar het idee dat ‘normale’ seks thuishoort in een liefdesrelatie. In de teksten komt herhaaldelijk het centrale idee naar voren dat een ‘warm nest’ bijdraagt aan een gezonde seksuele ontwikkeling van kinderen (Rutgers Nisso Groep/NIGZ 2007: voorwoord). Een ‘warm nest’ wordt dan gedefinieerd als een gezin waarin ouders interesse tonen voor hun kind, weten waar hun kind mee bezig is en het ondersteunen. Het idee is dat kinderen zich dan vrij zullen voelen om vragen te stellen over seks. En dit zou bijdragen aan een gezonde seksuele ontwikkeling. De doelstelling van het bevorderen van ‘normaal’ seksueel gedrag wordt hier vertaald in een specifieke definitie van ‘normaal’: de connectie tussen liefde en seks. Dat wordt vervolgens vertaald in een specifiek beeld van een ouder-kindrelatie dat impliceert dat seks iets is om over *te praten*.



Figuur 1: De vertaling van ‘normale seks’ in ‘praten over seks’

In de tweede betekenis – seks hoort thuis in een liefdesrelatie – refereert de titel van de cursus aan de norm van ‘lust in liefde’ (WRR 2007; Wouters 2005); het idee dat seks optimaal en ‘normaal’ is in de context van romantische liefde (vergeleijk hier ook het onderzoek van Amy Schalet onder Nederlandse ouders (2011)). Dit komt bijvoorbeeld naar voren in het cursusmateriaal in de definitie van seksualiteit zelf:

‘Seksualiteit is meer dan vrijen alleen. [...] [Het gaat] bij jongeren ook over relaties en gevoelens, liefde, samen zijn, verliefdheid, partnerkeuze en relatievorming [...]’ (Rutgers Nisso Groep/NIGZ 2007: 3-4).

Deze definitie is bewust breed, omdat de cursusontwikkelaar (zo legde zij mij uit in het interview) ruimte wilde geven voor discussies over de sociale aspecten van relaties, gevoelens en verantwoordelijkheden. De connectie tussen liefde en seks wordt in het cursusmateriaal bovendien direct gekoppeld aan de categorieën ‘modern’ en ‘Nederlands’ wanneer verschillende ‘culturele groepen’ worden onderscheiden en daarbij het volgende gezegd wordt:

‘In de modern seksuele opvoeding is het gebruikelijk dat kinderen de keuze hebben om te experimenteren op seksueel gebied, waarbij zij verantwoordelijk horen om te gaan met zichzelf en anderen. In de meeste autochtoon Nederlandse gezinnen kunnen kinderen dan ook verkering en seks hebben

voor het huwelijk. Het is dan wel belangrijk dat ze seks als iets bijzonders zien, “je doet het niet met iedereen” (Rutgers Nisso Groep/ NIGZ 2007: 100).

Ik kom terug op deze specifieke verbinding die wordt gemaakt tussen ‘Nederlands’ zijn, ‘modern’ zijn en ‘normaal’ zijn later in dit artikel, wanneer ik inga op de problematisering van bepaalde praktijken en de productie van ‘abnormaliteit’.

Het seksuele kind

In de cursusochtenden die ik meemaakte, werden ouders (als eerste opdracht) uitgenodigd om na te denken over de connectie tussen seks en kinderen in de volgende opdracht. De volgende tekst komt uit mijn veldwerkaantekeningen:

De docent hangt een groot stuk papier op het bord en tekent daarin een cirkel. In het midden van de cirkel schrijft ze de woorden ‘seks’ en ‘kind’. Ouders wordt gevraagd om te noemen waar ze aan denken bij deze twee woorden in een soort brainstorm.

Deze opdracht was bedoeld om het thema van de cursus te introduceren. Wanneer de begrippen ‘seks’ en ‘kind’ met elkaar in verband worden gebracht, ervaren de meeste ouders en docenten een spanning (en in de geschiedenis zijn nog veel meer voorbeelden van deze spanning en oplossingen daarvoor bekend, Van den Berg 2013). Deze spanning werd in dit geval opgelost door te spreken over de seksualiteit van kinderen terwijl hun onschuld ook werd beklemtoond. Dat gebeurde door kinderen te positioneren als een seksueel *wezen*, terwijl ook werd gesteld dat kinderen niet seksueel *actief* zijn. Deze oppositie tussen *wezen* en *activiteit* kwam ook naar voren in de volgende gebeurtenis uit mijn veldwerknootities:

Yvonne (de docente) wijst naar een klein jongetje van ongeveer een jaar oud dat op de schoot van zijn moeder is gekropen. Ze vraagt de moeder van het jongetje: ‘Denk jij dat baby’s al een seksualiteit hebben? Heeft hij al een seksualiteit?’ De moeder is wat geschrokken. Ze deinst achteruit en schudt nee. Yvonne knikt ja en zegt: ‘Ja, dat is hij al, want hij is ook al zijn lichaam aan het ontdekken hè?’, dan verwijst ze naar eten, drinken, poepen, knuffelen en hoe baby’s op die manieren ontdekken wat ze prettig vinden en wat hun behoeften zijn. Dan besluit Yvonne: ‘Seksualiteit gaat niet alleen over seks, hè? Het gaat ook over gevoelens.’

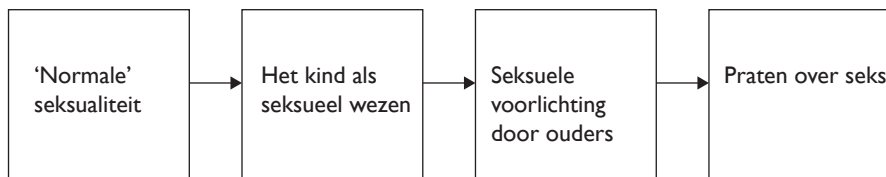
Yvonne probeert in deze interactie de moeders te overtuigen van haar brede definitie van seksualiteit. Deze moeder ontkent omdat ze denkt aan seksualiteit in de context van seks en volwassenen, terwijl Yvonne spreekt over het kind als seksueel *wezen* wanneer ze zegt ‘Heeft *hij* al een seksualiteit?’

Deze brede definitie van seksualiteit wordt niet vanzelfsprekend ook dominant in de ouderkamers. Integendeel. Het is het onderwerp van veel onderhandeling. Maar deze definitie stelt de docent in staat haar adressering van seks te legitimeren. Ook in het cursusmateriaal wordt dus steeds een heel brede definitie van seksualiteit voorgestaan, bijvoorbeeld als wordt gezegd dat kinderen al vroeg nieuws-

gierig kunnen zijn naar seks zonder zelf al actief te willen worden. Dat idee wordt verder ontwikkeld in dit fragment:

‘Veel ouders denken dat hun kind alleen maar seksuele voorlichting nodig heeft als het daadwerkelijk seksueel actief is. [...] De seksuele ontwikkeling van kinderen begint echter al lang voordat ze zelf seksueel actief worden’ (Rutgers Nisso Groep/NIGZ 2007: 124).

Hier worden ouders aangemoedigd hun kinderen voor te lichten over seks voordat ze seksueel actief worden. Seksuele voorlichting bestaat voorts vooral uit – alweer – *praten over seks*. De vertaling hier is dus als volgt: een ‘normale’ seksuele ontwikkeling wordt vertaald in het idee van het kind als seksueel wezen, maar inactief. Dat wordt vervolgens vertaald in het beleidsdoel van seksuele voorlichting door ouders. En dat wordt weer vertaald in praten over seks, zowel thuis tussen ouder en kind als in de context van de oudercursus, waar seks ook een onderwerp van gesprek wordt. Ouders worden uitgenodigd te praten over hun kinderen en seks omdat het idee is dat kinderen al seksuele wezens zijn en omdat ze zullen opgroeien tot seksueel actieve adolescenten en volwassenen.



Figuur 2: Een tweede vertaalketting van ‘normale seks’ tot ‘praten over seks’

Heteronormatieve homo-acceptatie en genderrollen

De mogelijkheid dat kinderen hun homoseksualiteit ontdekken wordt verschillende keren expliciet gemaakt in de cursusmaterialen. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de definitie van seksualiteit, waar over wordt gezegd: ‘seksualiteit is ook [...] op jongens of op meisjes vallen (hetero- of homoseksualiteit)’ (Rutgers Nisso Groep/NIGZ 2007: 4). Het thema wordt onder meer verder uitgewerkt in een hypothetische casus in het cursusmateriaal, bedoeld om discussie in de bijeenkomsten op te roepen en te structureren. De casus is:

Uw zoon van 14 vertelt u dat hij denkt dat hij verliefd is op een jongen in zijn klas en vraagt: ‘Is dat raar?’

Toelichting:

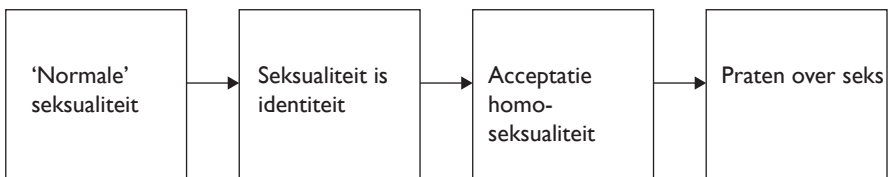
Uw zoon heeft u in vertrouwen genomen om een persoonlijke vraag met u te delen. Dit is bijzonder, omdat veel jongeren zo’n vraag niet durven stellen uit angst voor wat ouders, familie en vrienden zullen zeggen. Het kan zijn dat u zich overvallen voelt door zijn vraag, omdat u ervan uitging dat uw zoon hetero is. Dat uw zoon deze vraag stelt wil niet automatisch betekenen dat hij

homo is. Het kan zijn dat uw zoon in een experimentele fase zit. Er zijn ook jongeren die verliefd worden op zowel jongens als meisjes (biseksueel).

U kunt uw zoon op deze leeftijd vertellen dat wij allemaal een seksuele voorkeur hebben. Die ontdekken wij gaandeweg over onszelf. Dit gaat niet altijd even gemakkelijk en het kan een poosje duren voordat iemand duidelijkheid heeft. Het is dus goed dat uw zoon de tijd neemt om zijn voorkeur te ontdekken en niet zichzelf in een hokje duwt. Uiteindelijk merkt hij vanzelf wat zijn seksuele voorkeur is. Homoseksueel of heteroseksueel.

Door naar uw zoon te luisteren en hem te accepteren met zijn gevoelens komt u al een heel eind. Laat hem weten dat u er voor hem bent, want jongeren die op iemand van hun eigen geslacht verliefd worden, kunnen zich heel eenzaam voelen (Rutgers Nisso Groep/NIGZ 2007: 141-142).

Dit citaat is veelzeggend omdat het laat zien dat de acceptatie van homoseksualiteit actief wordt aangemoedigd. In ieder geval wordt geduld geadviseerd. Wat duidelijk wordt uit dit voorbeeld is dat ervan wordt uitgegaan dat kinderen hun seksuele oriëntatie ontdekken en dat dit (1) een heel persoonlijke en individuele ontwikkeling is, (2) dat het een keuze tussen categorieën betreft, en (3) dat ouders – wanneer geconfronteerd met deze vraag – een *conversatie* met hun kind moeten starten over seksuele *identiteit* en homoseksualiteit. Iets soortgelijks wordt niet voorgesteld bij de ‘ontdekking’ van heteroseksualiteit. Dit leidt tot de derde vertaling van ‘normale seks’ in ‘praten over seks’.



Figuur 3: De derde vertaling van ‘normale seks’ naar ‘praten over seks’

Deze conceptualisering van seksualiteit wordt verder gecontextualiseerd met een heteronormatief frame van heel duidelijk te onderscheiden genderrollen. Dat wil zeggen dat overal in de cursusteksten en in de praktijken die ik bijwoonde, wordt gesproken in de oppositie meisje-jongen. En deze distinctie ondersteunt, zo hebben verschillende auteurs laten zien, ook de reproductie van heteroseksualiteit (zie bijvoorbeeld Thorogood 2000). Een duidelijk voorbeeld van deze productie van mannelijkheid en vrouwelijkheid is het schema van een ‘normale’ seksuele ontwikkeling. In dat schema wordt de ontwikkeling van duidelijke genderrollen gelokaliseerd in de leeftijdsfase tussen vier en zes jaar: ‘ze krijgen duidelijke ideeën over “wat een jongen doet” en “wat een meisje doet” (rollenpatronen)’ (Rutgers Nisso Groep/NIGZ 2007: 42). En dit wordt verder geïllustreerd met een tekening van een meisje met een pop in een roze jurkje en een jongen met een voetbal en moddervlekken op zijn broek. In de praktijken van de cursus en het

cursusmateriaal komt herhaaldelijk een beeld naar voren van kinderen die zich ontwikkelen tot meisjes *of* jongens, hetero- *of* homoseksueel.

Hoe sturend het denken in duidelijk te onderscheiden genderrollen in de praktijken van opvoedondersteuning was, wordt duidelijk uit het volgende voorbeeld uit mijn veldwerk. Hier zou ik graag een vader introduceren: Robert. In zekere zin is Robert de *odd case out* in mijn onderzoek. Robert is een autochtone hoger opgeleide veertiger en vader van twee dochters (van 2 en 7 jaar oud). Hij is niet een doelgroep van het Rotterdamse beleid van opvoedingsondersteuning, maar hij heeft een specifieke zorg die zijn aanwezigheid in een van de klassen verklaart.

Robert kwam speciaal naar deze bijeenkomst, zo zegt hij, omdat zijn dochter van 7 heel nieuwsgierig is naar seks. Ze vertoonde ook al gedrag waar hij en zijn vrouw moeilijk een antwoord op kunnen vinden. Hij zegt dat hij het moeilijk vindt om goed te reageren omdat hij zijn dochter te jong vindt voor veel dingen. Samen met zijn vrouw heeft hij wel uitgelegd hoe kindjes gemaakt en geboren worden en dat vond ze 'machtig interessant'.

Het duurt vrijwel de hele bijeenkomst voor Anne – de docente – om door te krijgen wat het nu precies is wat Robert ons wil vertellen: namelijk dat zijn *dochter* degene is die de grenzen opzoekt van wat hij betamelijk vindt, niet de jongens in haar klas. Anne reageert eerst met een verhaal over hoe je meisjes kunt leren 'nee' te zeggen.

Robert moet drie keer opnieuw beginnen om ons te vertellen dat zijn dochter eigenlijk *meer* seksueel actief is dan hij wenselijk vindt. Hij denkt niet dat de informatie over gemiddelde 'seksuele ontwikkelingsfasen' op zijn dochter van toepassing is. Na een poosje miscommunicatie over en weer vertelt Robert ons dat zijn dochter een vriendje heeft waarmee ze geëxperimenteerd heeft met zoenen. De andere jongens in de klas wilden toen ook. Zijn dochter vertelde dat thuis. Ze vond het leuk om te doen, maar Robert vond het niet goed. Hij voelt ook boosheid ten aanzien van de jongens. Hij zegt: 'Mijn eerste reactie is: Wie zijn die jongens? Laat me eens met ze praten!'

Robert worstelt met deze vraag en dit verhaal vanwege de genderrollen in het frame dat Anne en hijzelf gebruiken om seks en seksualiteit te interpreteren. Anne heeft eerst een hele poos nodig om te begrijpen dat Roberts dochter een meisje van 7 is en niet een puber. In haar frame (en in dat van Robert) zijn lustgevoelens en seksuele nieuwsgierigheid niet op hun plaats (en misschien ook wel ongepast) in het lichaam en de geest van een meisje dat zo jong is en daarom kan Anne in eerste instantie niet eens horen wat Robert vertelt. De seksuele gevoelens van kinderen zijn *zo* ongewenst, zo lijkt het, dat Robert zijn best moet doen er toch over te vertellen en gehoord te worden. Ook dat zijn *dochter* degene is in de actieve rol en niet de jongens in haar klas valt buiten het frame. Anne interpreteert eerst dat de jongens in de klas haar lastigvallen en dat Roberts dochter moet leren grenzen aan te geven. Dat past binnen de definitie van 'normale' seksualiteit. Het idee van een heel jong meisje dat jongens lastigvalt, ligt zo ver buiten het frame van wat 'normaal' is dat het – hoewel Robert het vertelt – eerst niet waar kan zijn.

Maar wat moet Robert doen? Welke interventie wordt er voorgesteld en onderhandeld om meer binnen de categorie 'normaal' te vallen? Deze vraag leidt tot een interessante interactie in de klas.

Wanneer Anne Robert vraagt wat hij zijn dochter graag zou willen leren, zegt hij: 'Nou, een jaar geleden had ik dan waarschijnlijk geantwoord dat ik vind dat ze moet doen wat ze zelf wil en dat ze haar grenzen duidelijk moet kennen en stellen. Maar nu weet ik het niet meer zo, want ze wil wel erg veel, nu denk ik misschien dat je toch als ouder ook wel meer grenzen moet stellen.'

Anne weigert Robert advies te geven over de vraag hoe grenzen te stellen. In plaats daarvan stelt ze voor om te praten met zijn dochter over wat er is gebeurd op school met open vragen. 'Dat maakt waarschijnlijk al heel veel duidelijk', zegt ze. Ze stelt ook voor om te praten met de ouders van de jongens in haar klas. Anne stelt dus het gesprek voor als oplossing. De andere ouders in de ouderkamer geven wel concreter advies. Een moeder vraagt: 'Kun je niet gewoon dat soort gedrag verbieden?' En Robert zegt: 'Dus jullie verbieden gewoon dingen en stellen zelf grenzen?' De andere ouders kijken naar hem met een onbegrijpende blik: 'Ja hoor!'

Wat opvalt in alle bovengenoemde voorvallen en vertaalkettingen is dat de ontwikkeling van een 'normale' seksualiteit in de opvatting van de cursusontwerpers, de docenten en deels de ouders wordt bevorderd door over seks en seksualiteit te *praten*. Het heuristisch instrument van de vertaalketting laat zien dat 'praten over seks' steeds zowel de definitie van 'normale seksualiteit' is, als de oplossing voor seksuele abnormaliteit. Ook in het laatste voorbeeld van Roberts vraag ligt de oplossing volgens de professional in het gesprek. Deze nadruk op gesprek, communicatie en reflexiviteit was in opvoedcursussen in algemene zin (dus niet alleen bij *Opgroeien met liefde* of praten over seks) dominant. In de laatste paragraaf van dit artikel ga ik daarom nog uitgebreider op dit thema in. Maar voor nu is de voorlopige conclusie dat 'praten over seks' een definitie van 'normaal' gedrag is *en* een mogelijke oplossing voor seksuele deviantie. Over dat laatste gaat de volgende paragraaf: want nu we weten wat 'normaal' is, wat is dan 'abnormaal'?

Vertalingen van 'abnormale' seksualiteit

Hoewel Robert hier vertelt over seksueel afwijkend gedrag van zijn dochter, behoren Robert en zijn dochter niet tot de doelgroep van deze vormen van beleid noch tot de categorie burgers over wier seksualiteit en seksuele ontwikkeling veel zorgen bestaan. In de teksten en in de praktijken van de cursus worden seksuele problemen namelijk meestal gezien en gelokaliseerd bij de 'culturele ander'. Mijn analyse laat zelfs zien dat seksuele abnormaliteit doorgaans als cultureel fenomeen wordt gezien. Historisch gezien is seksuele abnormaliteit of deviantie vaak verklaard uit psychologische, fysieke, biologische of andere factoren. Maar juist deze verklaringen zijn grotendeels afwezig in de cursus – in de praktijken die ik onderzocht, ontbreken ze zowel in de cursusteksten als in de interacties tussen moe-

ders en docenten. Culturele patronen en 'tradities' hebben deze rol als verklaring overgenomen. Als gevolg daarvan is het ook de 'culturele ander' die verantwoordelijk is voor seksuele deviantie en problemen met de seksuele gezondheid van jongeren en volwassenen. Een van de manieren waarop dit naar voren kwam in mijn interview met de ontwikkelaar van de cursus was dat zij spontaan vertelde over cultuur en cultureel verschil aan het begin van het interview, zonder dat ik dat thema geïntroduceerd had. En inderdaad was de cursus oorspronkelijk bedoeld om problemen in bepaalde 'etnische gemeenschappen' te lokaliseren en te behandelen: die van Antillianen en Marokkanen in het bijzonder. Later in het ontwikkelingsproces werd de doelgroep omvattender, maar nog steeds is de doelgroep ook etnisch gedefinieerd, zo blijkt uit de cursustekst:

'Doelgroep: [...] Ouders van diverse afkomst: in elk geval Turkse, Marokkaanse, Surinaamse, Antilliaanse en Nederlandse ouders. In eerste instantie ouders die lager geschoold zijn en/of voor wie Nederlands niet de eerste taal is' (Rutgers Nisso Groep/NIGZ 2007: 3).

'Ouders van diverse afkomst' betekent hier verschillende dingen. In eerste instantie wordt dat gedefinieerd in etnische termen, maar in de volgende zin worden daar twee criteria aan toegevoegd: een laag opleidingsniveau en het spreken van de Nederlandse taal. Het idee is dus dat ouders die Nederlands spreken en een hoger opleidingsniveau hebben (en van juist deze categorie is Robert lid), geen noemenswaardige problemen kennen of ervaren met de seksuele ontwikkeling of opvoeding van hun kinderen. Deze problemen worden primair gelokaliseerd in groepen ouders met een lager opleidingsniveau (later in de tekst wordt deze definitie samengevoegd met de economische status van ouders, wat suggereert dat het hier gaat om een proxy voor sociale klasse) en een 'andere' etnische en culturele achtergrond. Dit idee is niet alleen in deze teksten terug te vinden. In een relatief recent rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid over de identificaties van migranten met Nederland wordt bijvoorbeeld gezegd:

'Nederlandse ouders, met name uit de middenklasse, hebben zich sinds de seksuele revolutie bekwaamd in het spreken over seksualiteit zonder te blozen [...]. Voor laagopgeleide ouders is dit een veel moeilijker opgave gebleken' (WRR 2007: 159).

Deze opmerking was deels gebaseerd op het eerder genoemde onderzoek van Amy Schalet in Nederland en de Verenigde Staten (2011; de WRR baseert zich op eerdere artikelen op basis van hetzelfde onderzoek). Zij concludeerde dat in vergelijking met Amerikaanse ouders, Nederlandse middenklasseouders met hun pubers relatief open over seks en seksualiteit konden spreken. De WRR-tekst vervolgt na deze opmerking met de analyse dat sommige 'culturele' groepen problemen ervaren ten aanzien van de seksuele opvoeding van hun kinderen. De analyse is in zekere zin een zelffelicitatie en leidt tot de constatering dat seksuele problemen en een problematische seksuele opvoeding vooral te vinden zijn bij groepen die

niet hoogopgeleid, Nederlands en middenklasse zijn. De norm is hier vrij letterlijk het gedrag van autochtone Nederlandse ouders uit de middenklasse.

Culturele verklaringen van seksuele deviantie

Cultuur als een verklaring is alomtegenwoordig in de ouderkamers en cursuspraktijken over seksualiteit, net als in de teksten. De moeders en docenten gebruiken regelmatig een cultureel repertoire om problemen en verschillen tussen moeders te verklaren. Bijvoorbeeld wanneer een docent het fenomeen *loverboys* wil uitleggen aan ouders en analyseert dat het toch vooral Marokkaanse jongens zijn die loverboy worden. Het volgende verhaal is interessant precies vanwege de *spontane ontkenning* van de rol van cultuur.

Gulsen (een moeder van twee tienerdochters) vertelt dat ze recent vrienden op bezoek had thuis. Op een bepaald moment zei haar vriendin iets in de trant van: 'Als een meisje geen seintjes geeft, doet een jongen ook niets'. Gulsen zegt dat ze woedend was geworden en nog is omdat het een vrouw was die de opmerking maakte. Yvonne, de docente, zegt dat er niets speciaal Turks is aan wat Gulsen ons vertelde. De Nederlanders, legt Yvonne uit, zeggen ook zulke dingen.

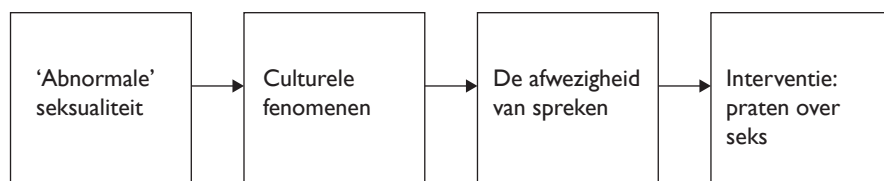
Interessant is hier niet zozeer hoe gender een rol speelt in dit verhaal, maar meer dat Yvonne spontaan een culturele verklaring voor Gulsens verhaal *ontkent*, wanneer ze benadrukt dat het niet speciaal Turks is. Gulsen had dat ook niet geïmpliceerd. Een culturele verklaring is zo natuurlijk en voor de hand liggend dat het nodig lijkt de rol van cultuur in dit ogenblik te ontkennen. Yvonne zegt later dat het er haar om ging dat deze gendernoties (die ze niet alleen verkeerd, maar ook niet van deze tijd vindt) overal voorkomen. Interessant genoeg interpreteert ze dus zelf dat Gulsen een opmerking over de Turkse cultuur gemaakt zou hebben. Juist in die spontane ontkenning wordt de distictie tussen de Nederlandse, vrije, progressieve cultuur en de Turkse, ouderwetse en strenge cultuur bevestigd. Doordat het 'abnormale' steeds zo cultureel gedefinieerd wordt, is de definitie van het 'normale' ook cultureel van aard. Cultuur werkt hier om de ander, het verschil te definiëren. Deze logica is door Willem Schinkel (2007) ook wel culturistisch genoemd. Culturisme is een functioneel equivalent van racisme waarin 'cultuur' steeds volstaat om zeer verschillende verschijnselen (in dit geval variërend van loverboys tot seksueel overdraagbare aandoeningen en tienerzwangerschappen) te verklaren. En het is dan juist de 'Nederlandse cultuur' waar weinig seksuele problemen voorkomen.

Typisch Nederlands: praten over seks

En zo zijn we terug bij het 'praten over seks'. Want dat is, volgens de cursusteksten, wat Nederlanders en de 'Nederlandse cultuur' bijzonder maakt. Wat de 'andere' culturen problematisch maakt, is – precies – de *afwezigheid* van 'praten over seks'. In de cursusteksten worden beschrijvingen gegeven van de 'culturele opvoedingsstijlen' van de doelgroepen. Wanneer bijvoorbeeld geschreven wordt over 'de Marokkaanse opvoeding' wordt gezegd:

‘Maar, omdat ze (Marokkaanse moeders) zelf vaak slecht zijn voorgelicht weten ze vaak niet wat ze moeten vertellen, op welke manier en wanneer. De meeste moeders beginnen met de seksuele voorlichting dan ook pas bij het begin van de puberteit’ (Rutgers Nisso Groep/NIGZ 2007: 100).

Dit alles wordt voorts in verband gebracht met een veronderstelde ‘autoritaire’ opvoeding in ‘Marokkaanse gezinnen’, waar kinderen minder vragen durven stellen. Deze uitleg van ‘de Marokkaanse opvoeding’ legitimeert ingrijpen zoals met de cursus *Opgroeien met liefde*, omdat, zo wordt gesteld, ‘Marokkaanse’ moeders minder geneigd zijn tot spreken over seks en seksuele ontwikkeling. En juist het *spreken* moet de problemen oplossen. Niet-spreken is niet zomaar een probleem, het is *het* probleem in de seksuele opvoeding, zo komt uit de teksten naar voren. De afwezigheid van discours en dialoog is hier gelokaliseerd in ‘de Marokkaanse cultuur’. Op eenzelfde manier wordt de ‘seksuele opvoeding’ in ‘Antilliaanse’ gezinnen geschetst. Daar zou een belangrijke waarde zijn om ‘geen vragen te stellen’ en dat zou leiden tot ‘geen of heel weinig seksuele opvoeding’. De *afwezigheid van spreken* is dus het dominante probleem in deze analyses.



Figuur 4: De vertaling van ‘abnormale seksualiteit’ in ‘de afwezigheid van spreken’ in ‘praten over seks’

Als opvoedcursussen erop zijn gericht om ‘normale’ seks te produceren en seksuele ‘abnormaliteit’ te bestrijden, is *spreken over seks* daarin de belangrijkste techniek. En interessant genoeg worden hier niet alleen openheid en dialoog aangemoedigd, maar wordt dit bovendien als typisch Nederlands en modern gepresenteerd. Het is volgens mijn bronnen, kortom, typisch Nederlands om met een zekere openheid – zonder te blozen – te kunnen spreken over seks. En als gevolg moet de ‘culturele ander’ dan deze vaardigheid leren. De voorgestelde seksuele deviantie van de ‘ander’ in het cursusmateriaal en de praktijken die ik meemaakte, is op te lossen door hen eenzelfde openheid en bereidheid tot spreken aan te leren. Om – in typisch Nederlands – zaken *bespreekbaar* te maken (vergelijk ook Van Reekum 2011 en Van den Berg 2013). Rogier van Reekum (2011) schreef ook dat er in het denken over de nationale identiteit van Nederland sprake is van een voorstelling van ‘Nederlanders’ als een volk met een zekere geneigdheid tot dialoog. Hij noemde dat ‘dialogical Dutchness’ ofwel dialogisch Nederlanderschap. In die voorstelling komen Nederlanders naar voren als een volk met een zin tot spreken, met een pragmatische openheid en een traditie in frank en vrij debat. In deze logica kunnen sociale problemen (en in de casus van dit artikel: seksuele problemen) steeds gepresenteerd worden als op te lossen door over ze te spreken. Ze

zijn – voor alles – onderwerp van debat, dialoog en uitleg. Dat deze ‘typisch Nederlandse’ houding zich ook nog uitstrekt tot het spreken over seks en seksualiteit is wellicht te verklaren door het hedendaagse idee dat ‘Nederlanders’ in het bijzonder seksueel progressief zijn, of dat het ‘typisch Nederlands’ is om seksueel progressief te zijn (Mepschen et al. 2010).

In de praktijken vroegen docenten hoe de aanwezige ouders *zelf* seksueel waren voorgelicht. Dit delen van een deel van de biografie van de deelnemende ouders was onderdeel van de cursus. Dus toen docente Anne de groep vroeg hoe onze ouders ons vroeger over seks vertelden, vertelden Robert en ik (de enige twee blanke, autochtone Nederlanders die deelnamen) over de seksuele opvoeding die wij van onze ouders hadden gehad. En zij reageerde:

‘In Nederland waren we niet altijd zo vrij als we nu zijn. We hebben een seksuele revolutie gehad in de jaren zeventig en toen zeiden de jonge mensen echt tegen de oudere mensen dat het zo niet langer kon, dat alles anders moest. Jonge mensen raakten er toen echt van overtuigd dat openheid over seks en erover praten extreem belangrijk was.’

Het verhaal van Robert en mij gaf Anne de gelegenheid om nog eens te onderstrepen hoezeer ‘Nederlands’ zijn is verbonden aan ‘seksueel normaal gedrag’, vrijheid en vooral ook: spreken.

Repertoire voor verzet

Dit discours van culturele abnormaliteit geeft ruimte voor verzet en een tegendisdiscours. Precies omdat openheid en spreken over seks zo gewaardeerd wordt, superieur wordt geacht vis-à-vis niet spreken en als ‘echt Nederlands’ wordt gezien, kunnen moeders in de cursussen met een migratieachtergrond verrassen met schuine grappen, verhalen over hun eigen seksleven of zelfs culturistische perspectieven op Nederlanders:

Ikram steelt de show met haar opmerking dat Nederlandse mannen ‘koud bloed’ hebben. Ze zegt: ‘Je weet dat wij (ze bedoelt Marokkanen) warm bloed hebben, toch?’ terwijl ze uitdagend naar me kijkt. Ze vertelt ons dat ze heeft gehoord dat Nederlandse stellen maar twee keer per week seks hebben. ‘Wij hebben veel vaker zin. Misschien niet iedere dag, maar onze vrouwen... Wij hebben heel vaak zin.’ Yvonne vindt het niet grappig. Ze zegt dat ze dit verhaal vaker heeft gehoord en wil het meteen naar het rijk der fabelen brengen. Maar de andere vrouwen zijn het met Ikram eens: Nederlandse vrouwen willen te veel doen: kinderen, werk, alles tegelijk. Het is makkelijker, zo zeggen zij, om een goed seksleven te hebben als je thuis blijft en je man werkt.

Ikram gebruikt hier haar inzicht in de dynamiek van de cursus om ‘openlijk de machtsrelaties van de situatie uit te dagen’ (Ewick en Silbey 2003: 1331). In plaats van te accepteren dat ze wordt ondergebracht in een groep waarvan het seksuele gedrag en de seksuele moraal wordt geproblematiseerd, draait ze de logica om: op

haar beurt problematiseert ze het gebrekkige libido van 'Nederlanders', op een manier die precies zo cultuристisch is als de logica die haar tot 'ander' maakt.

Deze interventie laat ons zien hoe de cultuристische logica werkt. Ikrams verzet legt in feite de doorgaans 'onzichtbare' structuren bloot (Ewick en Silbey 2003) door humor te gebruiken en de logica om te draaien. Ze kan spelen met de norm van 'spreken over seks' op dit moment doordat ze zelf precies die vaardigheid heeft. Ondertussen kan ze de grenzen laten zien van de 'Nederlandse openheid'. In ieder geval moest ik (autochtoon, hoger opgeleid) blozen.

Responsibilisering

Maar hoezeer Ikram en anderen ook manieren vinden om te onderhandelen over de betekenissen in de cursus, ze worden toch steeds verantwoordelijk gehouden en gemaakt voor een grote variëteit aan sociale problemen. Als een moeder ons bijvoorbeeld vertelt over twee tienerdochters die lastiggevallen worden door een groep jongens op straat, interpreteert Yvonne dit als een gevolg van een gebrek aan sociale vaardigheden van die jongens.

Ze zegt: 'Vaak zijn ze gewoon heel onhandig en weten ze niet hoe ze het moeten doen met meisjes. En ook is het gewoon stoer hè? Om zo een meisje aan te roepen. Wat kunnen we daaraan doen, dames?' De vrouwen reageren niet meteen en dus geeft Yvonne zelf het antwoord: 'Jullie hebben invloed, dames, jullie zijn zo belangrijk! Echt heel belangrijk. Jullie geven het goede voorbeeld. Dat is ook heel erg de bedoeling van deze cursus hè? Dat jullie zien dat jullie eigenlijk het voorbeeld zijn voor je kind van jongs af aan hoe hij of zij met anderen om moet gaan. Van jullie leren jongens hoe ze om moeten gaan met vrouwen en met andere mensen om hen heen. Jullie zijn het voorbeeld en dus heel erg belangrijk. We hebben nog veel werk te doen samen.'

In deze interactie wordt het lastigvallen van meisjes door Yvonne gepresenteerd als een gebrek aan sociale en communicatieve vaardigheden van jongens. Dan worden de vrouwen symbolisch verantwoordelijk gemaakt voor dit gebrek aan vaardigheden en dus ook hun gedrag op straat. En als derde stap positioneert Yvonne zichzelf als expert en professional, in de gelegenheid om te helpen en te ondersteunen. Daarbij maakt ze ook duidelijk dat wat haar betreft het zoeken van hulp en expertise hoort bij 'normaal'.

Reflectie, communicatie en egalitair gezag

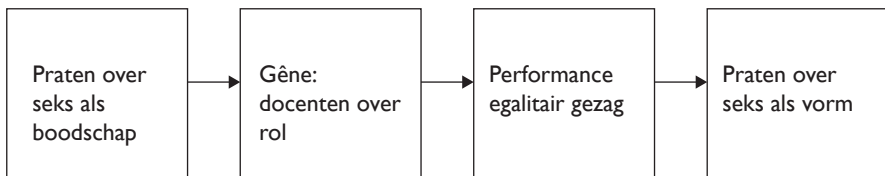
Maar hoewel Yvonne zich hier als expert positioneert, viel tijdens alle opvoedcursussen waaraan ik deelnam (dus niet alleen die over seks, hoewel ook zeker daar) op dat professionals als docenten en coaches zichzelf ook graag als gelijkwaardig aan de moeders opstellen. Dat leidt tot een ingewikkelde balansoefening waarin de docenten een performance geven van wat ik *egalitair gezag* heb genoemd (Van den Berg 2013): de docenten presenteren zich tegelijkertijd als expert *en* gelijke. Dat het hier om een ingewikkelde balansoefening gaat, blijkt niet in de laatste plaats uit de herhaalde uitingen van *gêne* over en reflectie op hiërarchie door

docenten. Zo zegt Anne bijvoorbeeld in een gesprek over haar terughoudendheid in de cursussen:

‘Iedereen vindt wat anders’, zegt ze. ‘En ik vind ook niet dat wij het moeten uitleggen. In zo’n gesprek hier (in de cursus) kan ik wel goed omgaan met die verschillende meningen, hoewel ik er toch vaak persoonlijk wel moeite mee heb.’

Het doel van Anne en andere professionals in het veld van pedagogisch advies die ik gesproken heb, is dan ook niet zozeer om uit te leggen hoe ouders zouden moeten opvoeden (zoals misschien te verwachten zou zijn op basis van de retoriek in beleidsteksten over dit thema en opvoedvraagstukken). In plaats daarvan zijn zij primair geïnteresseerd in het accommoderen van dialoog, reflectie en communicatie. Zo spreken zij bijvoorbeeld zelf in termen van ‘ouders stil te laten staan bij’ of ‘ouders van een afstandje laten kijken naar’ en ‘discussie op gang brengen’ en – inderdaad – ‘bespreekbaar maken’.

Gezien de boodschap die in de cursus wordt overgebracht (namelijk: om problemen op te lossen moet erover gesproken worden) is deze voorkeur en aanpak ook voor de hand liggend. In zekere zin kiezen de professionals hier voor een egalitaire, communicatieve en reflexieve *vorm* die overeenkomt met de *inhoud* van hun boodschap. Zo is de vorm van de interacties ook een techniek om de inhoud over te brengen en misschien ook deze vrouwen te socialiseren naar de norm van ‘praten over seks’. Een ander voorbeeld van deze reflectie en communicatie is bijvoorbeeld dat de meeste oudercursussen begonnen en eindigden met evaluatieve momenten, waar gereflecteerd werd op het proces van de cursus zelf.



Figuur 5: *De vertaling van de boodschap ‘praten over seks’ in de vorm ‘praten over seks’*

Conclusie

Uit mijn analyse van de inhoud van de cursus *Opgroeien met liefde* en mijn etnografisch materiaal komt een heel normatief verhaal naar voren over communicaties van ‘normale seksualiteit’. Zo verteld, lijkt er sprake te zijn van een coherent hedendaags beschavingsoffensief. En opvoedingsondersteuning heeft daar ook kenmerken van. Toch zijn de praktijken vaak rommelig en is de uitvoering van beleid zoals opvoedingsondersteuning altijd weerbarstig. Soms willen moeders bijvoorbeeld niet meepraten, soms komen ze helemaal niet naar de cursus, soms

zijn ze het oneens met de boodschap, en ook de docenten communiceren wel eens iets anders dan in het beleid bedacht. Maar de egalitaire, communicatieve en reflexieve vorm was heel consistent, alomtegenwoordig en doorleefd. Docenten wilden niet 'met het vingertje omhoog' en 'uitleggen hoe het moet'. Ze wilden expertise brengen en toch gelijk zijn aan de moeders. Die doorleefdheid van egalitair gezag maakte de boodschap krachtig, ondanks alle rommeligheid en toevalligheid die praktijken van opvoedingsondersteuning kenmerkten.

Het belang van praten over seks stond nauwelijks ter discussie. De verwachting dat spreken tot het einde van bepaalde seksuele problemen zou leiden was onder docenten gedeeld en werd zelfs als volstrekt vanzelfsprekend ervaren. Ook de connectie tussen spreken over seks en wat het betekent om Nederlands te zijn was heel dominant. Seksuele problemen, maar ook sociale problemen in meer algemene zin, worden discursief (in het cursusmateriaal en in de praktijken) voortdurend gelokaliseerd bij 'autoritaire' en 'traditionele' gezinnen die vooral in 'etnische gemeenschappen' te vinden zouden zijn. 'Abnormaal' seksueel gedrag wordt vooral verklaard uit niet-spreken en dat zou vooral te vinden zijn bij de culturele ander. Toch namen de moeders in de cursussen deel aan discussies over seks zonder te blozen. En lieten ze soms de grenzen van de Nederlandse openheid zien door te praten over seks.

Literatuur

- Berg, M. van den (2013) *Mothering the Post-Industrial City: Family and Gender in Urban Re-Generation*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Ewick, P. en S. Silbey (2003) Narrating Social Structure: Stories of Resistance to Legal Authority. *American Journal of Sociology*, 108(6): 1328-1372.
- Latour, B. (1999) *Pandora's Hope: Essays on the Reality of Science Studies*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lewis, J. en T. Knijn (2002) The Politics of Sex Education Policy in England and Wales and the Netherlands since the 1980s. *Journal for Social Policy*, 31(4): 669-694.
- Mepschen, P., J.W. Duyvendak en E. Tonkens (2010) Sexual Politics, Orientalism and Multicultural Citizenship in the Netherlands. *Sociology*, 44(5): 962-979.
- Reekum, R. van (2011) *As Nation, People and Public Collide: Enacting Dutchness in public discourse*. Working paper AiSSR.
- Rose, N. (1989) *Governing the soul: The shaping of the private self*. London: Routledge.
- Rutgers Nisso Groep/NIGZ (2007) *Opgroeien met liefde: Handleiding voor het begeleiden van ouders bij de seksuele opvoeding*. Utrecht: Rutgers Nisso Groep/NIGZ.
- Schalet, A.T. (2011) *Not under my roof: Parents, teens and the culture of sex*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schinkel, W. (2007) *Denken in een tijd van sociale hypochondrie: Aanzet tot een theorie voorbij de maatschappij*. Kampen: Klement.
- Thomson, R. (1994) Moral Rhetoric and Public Health Pragmatism: The Recent Politics of Sex Education. *Feminist Review*, 48: 40-60.
- Thorogood, N. (2000) Sex education as disciplinary technique: Policy and practice in England and Wales. *Sexualities*, 3(4): 425-438.

- Weaver, H., G. Smith en S. Kippax (2005) School-based sex education policies and indicators of sexual health among young people: A comparison of the Netherlands, France, Australia and the United States. *Sex Education*, 5: 171-188.
- Wouters, C. (2005) *Seks en de seksen: Een geschiedenis van moderne omgangsvormen*. Amsterdam: Bert Bakker.
- WRR (2007) *Identificatie met Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University.