

EEN BEEELD VAN EEN KIND

*Inleiding in de
pedagogiek*



| OWL PRESS |

Lieselot De Wilde
Michel Vandenbroeck &
Bruno Vanobbergen (red.)

INHOUD

Woord vooraf	13
1. INLEIDING: EEN BEELD VAN EEN KIND	17
1.1 Pedagogiek als maatschappelijke kwestie	20
1.2 De onvoorspelbare aard van de pedagogiek	22
1.3 De pedagogiek onder druk?	24
1.3.1 Risicoreducerend denken	25
1.3.2 Individualiserend werken	27
1.4 De wereld is pedagogiek en pedagogiek is de wereld	29
1.5 Over kinderen, de kindertijd en kindbeelden	32
1.5.1 De 'ontdekking' van het kind	33
1.5.2 De vondst van de kindertijd	35
1.5.3 Het denken in kindbeelden	39
Het ongetemde kind	39
Het goddelijke kind	40
Het onvoltooide kind	41
1.6 De opbouw van dit handboek	44
1.6.1 Het voorspelbare kind	45
1.6.2 Het kind als burger	45
1.6.3 Het witte kind	46
1.6.4 Het kind als risico	46
1.6.5 Het kind als held	47
1.6.6 Het kind als kapitaal	47
2. HET VOORSPELBARE KIND	49
2.1 Meten is weten. Maar wat willen we weten?	51
2.2 Opvoeden door cijfers	57
2.2.1 De zeehospitaal: niet genezen maar reconstrueren	57
2.2.2 De Olympische Spelen van de ontwikkeling	60
Ladders and snakes	66

2.2.3	Diagnoses en labels bij kinderen met een beperking	69			
	Labels: meerdere functies?	70			
	Sterktegerichte aanpak	73			
	Focus op verbinding en inbedding	74			
	Labels relationeel benaderen	75			
	Over verdoving en verstomming	77			
2.2.4	Besluit	82			
2.3	Voorspellen en voorkomen	84			
2.3.1	Piaget in de Verenigde Staten	84			
2.3.2	Over moederinstinct en wetenschap	90			
	Van ‘mannelijke’ wetenschap naar ‘vrouwelijke’ emoties en terug	92			
	Opvoeden is fun, maar niet lang?	97			
	Continuïteit en verandering	100			
2.3.3	Besluit	103			
3.	HET KIND ALS BURGER	107			
3.1	Over stemrecht, kinderrechten en burgerschap	109			
3.1.1	Kinderen en jongeren als actieve betekenisgevers	112			
3.1.2	Stemrecht voor kinderen?	114			
3.2	Over kinderrechten, burgerschap en burgerschapseducatie	117			
3.2.1	Het sociaalanarchisme en de oorsprong van de kinderrechten	117			
	Het kinderrechtenverdrag en de figuur van Janusz Korczak	120			
	Het kinderrechtenverdrag en de volwassen-kindrelatie	124			
3.2.2	Kinderrechten en het autonome kind	127			
	‘We zijn allemaal kinderen’	129			
	Het autonome kind als norm in de opvoeding	130			
	Juridisering van de pedagogische praktijken	131			
	Opvoeden tot volwassenheid?	133			
3.2.3	Kinderrechten en het geïnstitutionaliseerde jeugdland	137			
	Herverdeling van hulpbronnen binnen het geïnstitutionaliseerde jeugdland	139			
	Herverdeling van hulpbronnen buiten het geïnstitutionaliseerde jeugdland	140			
3.2.4	Besluit	142			
3.3	Van opvoeden tot democratie naar opvoeden vanuit democratie	144			
3.3.1	Opvoeden tot burgerschap: een paradoxale opgave	144			
	Participatieparadox	146			
3.3.2	‘Cultureghem’ als interessant praktijkvoorbeeld	149			
	KETMET: het grootste speelplein van Brussel	151			
	KOOKMET: koken op mobiele keukens	151			
3.3.3	Reradicaliseren, educatief ronselen voor een betere wereld	153			
	Radicaliseren, what’s in a name?	156			
	Wortels en vleugels	157			
	Lessen	160			
	Wat kunnen we dan verstaan onder reradicaliseren?	162			
	Educatief ronselen	170			
3.3.4	Besluit	174			
4.	HET WITTE KIND	177			
4.1	Blank, blond en Belgisch	179			
4.1.1	Multipele gelaagdheid	181			
	Dynamische gelaagdheid	182			
	De ander	183			
	De gelijke	184			
4.1.2	Omgaan met verschillen: een pedagogische opdracht	186			
	Opvoeden zonder vooroordelen, kan dat wel?	186			
	Van anti-bias tot interculturele pedagogiek	189			
	Van intercultureel naar diversiteiten	192			
4.2	Het lastige erfgoed van diversiteit en privilege	195			
4.2.1	Migratiebeleid: een beknopte geschiedenis	195			
	Vluchtelingen versus migranten	197			
4.2.2	De beladen erfenis van Belgisch Congo	200			
	Het witte kind, het standaard kind?	200			
	Toen: het koloniale verleden van België	203			
	Onderwijs in Belgisch-Congo: een pedagogische kolonie?	205			
	Vandaag: een verleden dat niet wil wijken	209			
	Vooruit met het verleden	213			
4.2.3	Een ongemakkelijke positie	214			
	Terminologie: ras versus etniciteit	214			
	Misogynoir	216			
	Uitdagingen voor zwarte vrouwelijke academici	218			

	Ras en intellectuele autoriteit	220			
	Het klaslokaal als meest radicale ruimte	224			
	Stigmatisering en devaluatie	225			
	Privilege	228			
	4.2.4 Besluit	232			
4.3	Over controle en loslaten in de pedagogiek	233			
	4.3.1 Van deficiëntie naar differentie ⁹¹	233			
	Van cultuurdrager naar cultuurproducent	235			
	4.3.2 De doxa van eentaligheid	239			
	Opgroeien op gespannen voet	242			
	Taalverschuiving in gezinnen met een migratieachtergrond	251			
	Tussen realiteit en opportuniteit	260			
	4.3.3 De pedagogische paradox bij niet-begeleide minderjarigen ¹⁰⁵	261			
	Leeftijd (minderjarig)	262			
	Leeftijd (minderjarige) + vluchteling/buitenlander	264			
	Leeftijd (minderjarige) + vluchteling/buitenlander + ‘kwetsbaar’	266			
	Structuren voor ‘kwetsbare niet-begeleide minderjarigen’	267			
	Een pedagogische paradox: kinderen of vluchtelingen?	269			
	4.3.4 Besluit	271			
5.	HET KIND ALS RISICO	275			
5.1	Gevaarlijk jong zijn	277			
	5.1.1 Kind als gevaar: het risicokind	279			
	Gewelddadige jongens	280			
	Losbandige meisjes	282			
	5.1.2 Kind in gevaar: het onschuldige kind	284			
	De ‘moderne’ probleemjongeren	285			
	De eeuw van het risicokind	287			
5.2	Tussen tehuis en thuis	290			
	5.2.1 Een verhaal van de-institutionalisering	290			
	De Angelsaksische methode	291			
	De Franse methode	292			
	Petites colonies	293			
	Het institutionaliseringseffect	296			
	De de-institutionaliseringstendens	300			
	5.2.2 Tussen vertrouwen en wantrouwen	311			
	De koningin en de gevangene	311			
	Opvoeden in een mijnenveld: vertrouwen in ouderschap vandaag	320			
	5.2.3 Besluit	326			
5.3	Vrijheid en speelsheid: een grens overschreden?	328			
	5.3.1 Lichamelijkheid	328			
	Het aan de geest onderworpen lichaam	330			
	Het van de geest losgekoppelde lichaam	333			
	Het geleefde lichaam	335			
	Het lichaam van de leerling	337			
	5.3.2 Risicovol spelen	340			
	De rol van de pedagogische professional	341			
	5.3.3 Kinderen in de digitale wereld	354			
	Het recht op privacy	355			
	5.3.4 Besluit	358			
6.	HET KIND ALS HELD	361			
6.1	Inleiding: de eeuw van het kind	363			
	6.1.1 De reformpedagogiek: uit liefde voor het kind	366			
	De reformpedagogiek als tegenbeweging	367			
	De ‘hartepedagogiek’ van Jan Ligthart	369			
	Pakhuiskennis versus het volle leven	370			
	Een invloedrijke traditie	372			
	6.1.2 Opvoeden tot ongehoorzaamheid	377			
	Een radicale maatschappelijke verandering?	378			
	Gedwongen vrij?	381			
	6.1.3 Besluit	384			
6.2	Tussen infantiliseren, koesteren en bewieroken	386			
	6.2.1 To praise or not to praise: de applausgeneratie	386			
	Morele agency	388			
	6.2.2 Het kind als ‘held’ of de leerkracht als ‘schurk’?	392			
	Populaire cultuur en educatie	393			
	Tegenverhalen: held, schurk of beide?	396			

WOORD VOORAF

Deze nieuwe inleiding in de pedagogiek opent op een originele en aantrekkelijke wijze het brede terrein van deze wetenschap. Het betreft geen overzicht van stromingen in de pedagogiek of een chronologisch verhaal over opvoeding en kind. De auteurs starten vanuit actuele onderwerpen en problemen die vervolgens belicht worden vanuit een algemeen-pedagogisch perspectief. Die actuele onderwerpen liggen voor het rapen. Dagelijks berichten kranten, radio en televisie, en sociale media over kind en opvoeding. De onderwerpen variëren van de aanpak binnen de kinderopvang, lerarentekorten, discussies over het curriculum, veilig of onveilig speelgoed, tot leerproblemen en leerprestaties binnen het onderwijs. Of de gevaren van buitenspelen, de invulling van het ouderschap en de rollen van vader en moeder. Ook de successen en geschiedenis van de kinderbescherming, die onderzocht werden door onderzoekscommissies in een groot aantal westerse landen, zijn brandend actueel, net zoals internetkindermisbruik en de voordelen of risico's van sociale media en internet. Risico's die variëren van dreigende oogproblemen tot obesitas, doordat kinderen te lang achter het beeldscherm zitten. En dan noemen we slechts een handvol van de vele onderwerpen die dagelijks voorbijkomen in de media.

De auteurs verbinden pedagogische actualiteit met een zestal kindbeelden. Dat zijn manieren van kijken naar kinderen door volwassenen. Ouders en professionele opvoeders kunnen dezelfde maar ook verschillende kindbeelden hanteren, soms met fricties tot gevolg. Kindbeelden worden vooral cultureel en maatschappelijk bepaald en verschuiven in betekenis in de loop der tijd. De geschiedenis van de opvoeding kent veel kindbeelden die vaak ontstaan zijn als variant op al bestaande kindbeelden. Voor dit boek kozen de auteurs er zes. *Het voorspelbare kind*, waarmee bedoeld wordt dat we de ontwikkeling van het kind door wetenschappelijk onderzoek volledig kunnen doorgronden en voorspellen. *Het kind als burger*, over het opvoeden van het kind tot burger, maar ook over het benaderen van het kind als burger. *Het witte kind*, over

de toenemende variëteit in de herkomst van kinderen door immigratie als gevolg van gastarbeid, dekolonisatie en vluchtelingenopvang. *Het kind als risico*, over kinderen die vroeger verwaarloosde en misdadige kinderen werden genoemd, die we nu *at risk*-kinderen noemen. *Het kind als held*, een variant op het Romantische kindbeeld met later voorvechters van de Reformpedagogiek, zoals Ellen Key. Ten slotte is er *het kind als kapitaal*, een belangrijke drijfveer voor investeringen in het kind, de opvoeding en het onderwijs.

Rondom deze kindbeelden schreven de auteurs een zestal mooie hoofdstukken. Daarin verbinden zij vanuit een fundamenteel-pedagogische benadering actuele onderwerpen met belangrijke pedagogische theorieën en begrippen. Voorbeelden hiervan zijn cultuuroverdracht van de ene naar de andere generatie en de pedagogische relatie, het meest fundamentele pedagogische begrip. De auteurs geven terecht grote aandacht aan ethisch-pedagogische ofwel normatieve kwesties en dilemma's. Daar komen aanstaande pedagogen in hun werkveld immers dagelijks mee in contact. Ze worden in het boek vanuit hun geschiedenis belicht. Een voorbeeld is de inrichting van het onderwijs, met name de inhoud van het curriculum. Dat vormt sinds het einde van de negentiende eeuw, bij de invoering van de leerplicht, voor alle kinderen de kern van wat de samenleving aan kennis, vaardigheden, normen, waarden en gedragsvoorschriften wil overdragen aan de volgende generatie.

In deze goed geschreven inleiding in de pedagogiek worden actualiteit en geschiedenis van kind, opvoeding en pedagogiek op fraaie wijze met elkaar in verband gebracht. Studenten in zowel het hoger pedagogisch beroepsonderwijs als aan de universiteit worden zo gestimuleerd om vanuit actuele pedagogische kwesties zelf dieper na te denken over allerlei pedagogische problemen en dilemma's waarmee ze later in hun beroepssituatie mee geconfronteerd worden, en waar zij oplossingen voor moeten zullen vinden.

Jeroen J.H. Dekker

Honoraire hoogleraar in de Grondslagen van de pedagogiek, Rijksuniversiteit Groningen

1. INLEI- DING: EEN BEEELD VAN EEN KIND

Dit boek heeft als doel een algemene inleiding te geven in de wetenschappelijke pedagogiek. De auteurs van dit boek zijn van mening dat studenten aan de start van hun opleiding een brede vorming nodig hebben om te leren kijken naar en nadenken over pedagogische kwesties. We vertrekken daarbij niet toevallig maar zeer bewust vanuit actuele discussies in het brede pedagogische domein. Denk bijvoorbeeld aan het belang van de Nederlandse taal in onderwijs, het gebruik van camera's om de jeugd in de gaten te houden, of de discussies over de stemgerechtigde leeftijd. Deze en andere hete hangijzers worden vervolgens geduid vanuit algemeen of fundamenteel pedagogisch perspectief.

Het resultaat van ons denkwerk is geen chronologisch verhaal geworden, geen stromingen of denkscholen die de toon zetten, noch een systematisch overzicht van wat een toekomstige pedagoog, sociaal werker of andere sociale wetenschapper moet 'kennen'. Wel beoogt dit boek om via zes dominante beelden om over kinderen en jongeren te spreken heel wat pedagogische discussies op tafel te leggen. Door studenten in het hoger onderwijs kennis te laten maken met een brede waaier aan wetenschappelijke theorieën, pedagogische denkers, kernbegrippen en (historische) contexten, beogen we hun pedagogische nieuwsgierigheid te prikkelen en hen aan te zetten tot het formuleren van kritische pedagogische vragen. Voor we verder ingaan op het idee om te denken in kindbeelden, leggen we eerst uit hoe we in dit handboek naar wetenschappelijke pedagogiek kijken.

PEDAGOGIEK ALS MAAT- SCHAPPELIJKE KWESTIE

Het maatschappelijke en politieke debat staat bol van de pedagogische vragen. Elke dag berichten kranten en journaals over een waaier aan oude en nieuwe pedagogische zorgen. Hebben anderstalige kleuters baat bij een taalbad? Mag iedereen wel een kind krijgen? Luisteren we te veel naar pedagogen? Kunnen we spreken van een nieuwe schoolstrijd? Daalt de algemene onderwijskwaliteit? En wie bepaalt dan wat onderwijskwaliteit is? Hoe ethisch verantwoord is anoniem sperma doneren? Zijn herexamens een straf of tweede kans? Zijn de studenten van vandaag een 'gepamperde' generatie? Kan opvoedingsondersteuning armoede voorkomen? Waarom vallen steeds meer leerkrachten 'uit' en komen gepensioneerde leerkrachten weer voor de klas staan? En wat met wachtlijsten in de kinderopvang, de jeugdzorg en in de gehandicaptensector? Als we vandaag rondkijken, zien we dat veel maatschappelijke discussies eigenlijk pedagogische vragen zijn en dus vragen om een pedagogisch perspectief. Tegelijk blijkt uit deze voorbeelden dat we ons als samenleving grote zorgen maken, maar dat er veel minder eensgezindheid is over wat precies het probleem is, welke oplossingen mogelijk zijn en hoe we dat alles moeten onderzoeken.

Zo zijn sommigen van mening dat we kleuters uitgebreider moeten testen alvorens ze naar het eerste leerjaar mogen, anderen gruwen bij het idee alleen al, omdat dit systeem de ongelijkheid van ons onderwijssysteem zou kunnen versterken. Sommigen vinden dat draagmoederschap wettelijk geregeld moet worden, anderen vinden dat we meer grenzen moeten stellen aan het 'recht op een kind'. Ook over opvoedingsondersteuning lopen de meningen uiteen: sommigen vinden dat

ouders in kansarmoede aanklappende opvoedingsondersteuning nodig hebben om hen positief ouderschap bij te brengen, anderen menen dat ze eerst en vooral materiële en financiële hulp nodig hebben. Dezelfde verdeeldheid zien we bij de zorg voor jonge kinderen. Sommigen vinden dan weer dat jonge kinderen het eerste levensjaar het best bij hun ouders blijven en het ouderschapsverlof daarom verlengd moet worden, anderen vinden dat er beter gratis kinderopvang komt voor iedereen en enkelen vinden zelfs dat de kinderopvang het best verplicht zou worden om zo vroeg mogelijk te kunnen ingrijpen wanneer het in de thuisopvoeding misloopt. Ook over de rol van de overheid bestaan verschillende opvattingen. Sommigen vinden dat de overheid het goede voorbeeld moet stellen door de 'pedagogische tik' wettelijk te verbieden, anderen vinden dat dit tot de opvoedkundige vrijheid van de ouders behoort en beter niet in wetgeving gevat wordt.

Pedagogiek is in die zin nauw verbonden met de ideeën en opvattingen in een samenleving over onder meer burgerschap, ouderschap, verantwoordelijkheid en democratie.

DE ONVOOR- SPELBARE AARD VAN DE PEDAGOGIEK

Hoewel de discussies in de samenleving over de vele pedagogische bezorgdheden onverminderd verder gaan en er torenhoge verwachtingen leven ten aanzien van de pedagogiek, worden tegelijkertijd heel wat vraagtekens gezet bij 'de pedagoog' en 'pedagogische kennis'. Waarmee we onmiddellijk bij de kern van de discussie over de aard van pedagogisch onderzoek komen. We lijken weleens te vergeten dat opvoeding en onderwijs een inherent onvoorspelbaar en onbeheersbaar karakter hebben. Het zijn vandaag voornamelijk die pedagogische vraagstukken, waarop toepasbare antwoorden verwacht worden, die hun weg vinden naar onderzoek, praktijk en beleid. Deze pedagogische kennis tracht tegemoet te komen aan de begrijpbare en legitieme maatschappelijke vraag naar 'hoe' we moeten handelen, 'wat' we moeten doen. Er is met andere woorden een grote druk om antwoorden te formuleren op de vraag 'Wat werkt?' en daardoor is er minder ruimte om na te denken over wat we nu eigenlijk met 'werken' bedoelen. Of nog: we doen vandaag bijvoorbeeld veel onderzoek over hoe we een uithuisplaatsing 'meer in het belang van het kind' kunnen organiseren, maar houden ons veel minder bezig met de vraag of het überhaupt legitiem is om als overheid te interveniëren in het gezin. Zo breken we ook ons hoofd over wanneer kinderen het best naar school beginnen te gaan en hoe we ze daar kunnen houden, maar stellen nog maar zelden de vraag waarom we onderwijs eigenlijk organiseren. Er komt dan ook niet toevallig steeds meer kritiek op de manier waarop de functie van de onderwijsinstellingen in toenemende mate gevat wordt in cijfers, wat Chatterjee (2021) de quantocratie noemt. Het gaat dan bijvoorbeeld over internationale onderzoeken en rankings zoals PISA en TALIS,¹

die in grote mate het onderwijsbeleid bepalen, maar voorbijgaan aan de vraag waarover dat onderwijs moet gaan en wat er wezenlijk telt.

De meest recente tak aan die testenboom is IELTS;² dat heeft de ambitie om alle vijfjarigen te testen en zo te bepalen welke voorschoolse voorzieningen het best voorbereiden op de lagere school, zonder te vragen of dat wel de essentiële missie van de kleuterschool hoort te zijn. Bij die vragen worden leraren zelf ook niet betrokken. En zelfs overheden staan er nog nauwelijks bij stil. Men lijkt er met andere woorden van uit te gaan dat de ideologische discussie³ wordt 'uitgesloten' wanneer het beleid steunt op evidentie (wetenschappelijk, cijfermatig bewijs). Veel heeft te maken met het feit dat wetenschap vandaag vaak gezien wordt als een kwaliteitslabel dat garant staat voor de juiste of beste keuze (Smeyers et al., 2016). Dit sluit aan bij wat doorgaans als evidence-based of evidence-informed werken wordt benoemd. Daarbij leeft het idee dat onderzoeksinzichten – of kennis in het algemeen – kunnen leiden tot een meer voorspelbare en beheersbare wereld (Smeyers et al., 2016).

Tegelijk schuilt hierin een risico. Wetenschappelijke inzichten worden soms niet alleen beschrijvend, maar ook voorschrijvend geïnterpreteerd (Van Heule, 2014). Dat kan de verwachting creëren dat onderzoek eenduidige en algemeen toepasbare antwoorden oplevert, terwijl dat – zeker binnen de pedagogiek – niet altijd het geval is.

Zoals Draelants en Revaz (2022) aangeven, heeft de COVID-19-pandemie duidelijk gemaakt dat een beroep doen op wetenschap en feiten niet automatisch betekent dat deze kwesties minder ideologisch zijn of dat er sneller overeenstemming over ontstaat. Bovendien heeft dit niet vanzelf geleid tot meer vertrouwen in de overheid.

Volgens pedagoog Paulo Freire (2014) ligt het probleem daarbij niet in het feit dat pedagogiek verbonden is met ideologie want dat is onvermijdelijk. Het echte probleem ontstaat wanneer de ideologische dimensie uit het zicht verdwijnt. Wanneer pedagogiek wordt teruggebracht tot louter technieken en 'wat werkt', dreigt ze haar ethische en kritische kracht te verliezen. Ze verliest dan ook haar vermogen om alternatieven te bedenken en wordt gereduceerd tot een instrument dat vooral gericht is op efficiëntie en rendement.

DE PEDAGOGIEK ONDER DRUK?

De hedendaagse drang naar eenduidige antwoorden weegt zo zwaar door dat er weinig ruimte overblijft om andere vragen te stellen. Dat is in het bijzonder voor de pedagogiek problematisch aangezien zo wordt voorbijgegaan aan de aard en de complexiteit van de discipline. Hoewel de pedagogiek zich traditioneel laat omschrijven als de wetenschappelijke studie van opvoeding, onderwijs en vorming is er sinds het ontstaan van deze wetenschap heel wat discussie over wat nu precies het vakgebied van de pedagogiek is of zou moeten zijn.⁵ Waarmee moeten pedagogen zich bezighouden? Waarover moet pedagogisch onderzoek gaan? En op welke manier kun je het best kennis vergaren over onderwijs, opvoeding en vorming? Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat we botsen op een verzameling van allerlei pedagogische stromingen en onderzoeksmethoden wanneer we de geschiedenis van de pedagogiek als wetenschappelijke discipline van dichterbij bekijken. Daarom spreken we vandaag ook eerder van pedagogische wetenschappen dan van pedagogiek. Het meervoud verwijst echter niet alleen naar de verschillende subdisciplines zoals de orthopedagogiek, interculturele pedagogiek, sociale pedagogiek, onderwijskunde, gezinspedagogiek, historische pedagogiek en zo meer. Maar het wijst ook op een pedagogische reflectie die niet vanuit éénzelfde theoretisch kader en onderzoeksmethode hoeft te gebeuren. Dat betekent dat er logischerwijs veel discussie is (en hoort te zijn) over hoe pedagogische kwesties het best kunnen worden beschreven en bestudeerd. In die zin is en blijft de pedagogiek zelf ook een kwestie (Masschelein, 2019).

Waar evidencebased of informed onderzoek interessant is om invullingen te geven en vertalingen van die pedagogiek naar het werkveld. Daarom is algemene en fundamentele pedagogiek belangrijk: deze takken van de discipline proberen niet algemene wetmatigheden te ontdekken, maar richten zich op trage, diepgaande vragen. Zulke fundamentele vraagstukken vragen een andere manier van wetenschappe-

lijk werken, waarin context, ethiek en kritische reflectie centraal staan. Maar dit inzicht is essentieel om te begrijpen dat het handboek duidelijk te situeren is in de historische en fundamentele pedagogische traditie. Pedagogiek wordt in dit handboek gezien als een sociale en bij uitstek normatieve wetenschap en verschilt daarom wezenlijk van academische disciplines zoals de wiskunde en de fysica. Daarom besteden we in dit handboek bewust veel aandacht aan ethische topics die de samenleving van gisteren, vandaag en morgen beroeren. Denk maar aan adoptie, seksualiteit, ouderschap, burgerschap, migratie en zo meer.

Fundamenteel pedagogisch onderzoek brengt in die zin iets anders op tafel, naast de zoektocht naar effectiviteit en efficiëntie. Waar we behoefte hebben aan actie en kennis over hoe we de dingen kunnen aanpakken en wat ‘werkt’ en hoe we dingen kunnen aanpakken, is er evenzeer behoefte aan reflectie op het niveau van fundamentele pedagogiek.

Twee tendensen die deze evolutie of drang naar eenduidige antwoorden hebben versterkt, zijn het risicoreducerende denken en het individualiserende werken.

RISICOREDUCEREND DENKEN

In een aanklacht van een jeugdwerker, getiteld ‘De kilte van regels en procedures’ lezen we dat ‘de goesting en zuurstof schaars worden in een werksetting waar voorwaarden, regels en administratie steeds meer domineren’.⁶ We zien dat overheden, sociale dienstverleners en academici vandaag heel erg gericht zijn op het identificeren, beoordelen en vooral verminderen van elk (potentieel) gevaar voor kinderen en jongeren (Devlieghere, 2017). Dat geloof weerspiegelt zich bijvoorbeeld in de bereidheid van de overheid om te investeren in hulpmiddelen, instrumenten en elektronische apparaten om risico’s in kaart te brengen en te beheersen. Een treffend voorbeeld in dit verband is de discussie over het al dan niet plaatsen van camera’s in kinderdagverblijven waarbij ouders op elk moment van de dag kunnen volgen wat er in hun kinderopvang gebeurt. De discussie is begonnen naar aanleiding van enkele drama’s in de kinderopvang waarbij in sommige

situaties jonge kinderen het leven verloren. Voorstanders van de camera's wijzen op het belang van permanente monitoring en verdedigen het idee 'dat als je niets te verbergen hebt, je toch niets hoeft te vrezen'. Zo eenvoudig is het natuurlijk niet. Onderzoek uit Nederland bij leerkrachten en leerlingen in een klas toont aan dat de aanwezigheid van camera's als bedreigend wordt ervaren (Bos et al., 2010). Leerkrachten en leerlingen ervaren camera's als een inbreuk op hun privacy en ervaren de klas eerder als onveiliger dan als veiliger.

De groeiende drang naar het in kaart brengen en reduceren van risico's kunnen we situeren aan het begin van de twintigste eeuw waar het idee ontstond dat het mogelijk moet zijn om alle mogelijke risico's in kaart te brengen. 'Het risico' kent daarbij vele invullingen, gaande van vermeend probleemgedrag door kinderen en jongeren en de gezinnen waaruit ze voortkomen, tot kinderen en jongeren met een bepaalde fysieke of mentale handicap. Het leek niet meer dan een kwestie van tijd om alle geheimen van kinderen en het kinderleven grondig en transparant in kaart te brengen. Omdat we er niet genoeg van kregen, zijn we lijsten beginnen aan te leggen van allerlei fysieke, psychische of sociale stoornissen: van kinderen en jongeren die de boot gemist leken te hebben van bij de start of *en cours de route* uitvielen. En met al onze kennis over deze kinderen en jongeren zijn we hen gaan checken, labelen en diagnosticeren. Daarbij zijn goede ouders vooral 'waakzaam' (Ramaekers, 2019); ze zijn up-to-date en 'professionaliseren' zich (Vandenbroeck, 2004).

Want hoewel de hoop leefde dat alle opvoedingsproblemen op een dag opgelost zouden zijn, blijkt vandaag het tegendeel waar. Het streven om risico's in te perken door ze te identificeren en aan te pakken heeft paradoxaal genoeg aanleiding gegeven tot het ontstaan van steeds meer etiketten en nieuwe categorieën risicokinderen (Dekker, 2009). Het is met andere woorden een verhaal van voortdurende expansie geworden, zoals we zullen leren in hoofdstuk 5 'het kind als risico. Over de aanhoudende creatie van nieuwe risicokinderen, met daaruit voortvloeiend nieuwe maatregelen om zo veel mogelijk paal en perk te stellen aan de (nieuwe) risico's. De focus op risico's vraagt immers om vooral aandacht te besteden aan wat er fout kan lopen en al te vaak wordt wat fout zou kunnen lopen vervolgens geïnterpreteerd als wat wellicht zal gebeuren (Lee, 2014).

1.3.2 INDIVIDUALISEREND WERKEN

Dat brengt ons bij een tweede tendens die de verwoede zoektocht naar effectiviteit en efficiëntie mee vormgeeft. Beleid, praktijk en onderzoek richten hun aandacht namelijk vooral op individualiserende interventies. Denk bijvoorbeeld aan anderstalige nieuwkomers die nog niet naar het eerste leerjaar mogen, kinderen met autisme die niet langer in het reguliere onderwijs terechtkunnen, jongeren die hun weg naar de arbeidsmarkt niet vinden of ouders in armoede die het hoofd niet meer boven water houden. De anderstalige kleuters krijgen een taalbad voor ze naar het eerste leerjaar mogen gaan, kinderen met autisme krijgen aangepast onderwijs in aparte scholen, jongeren die de weg kwijt zijn op de arbeidsmarkt kunnen vormingscursussen volgen bij de VDAB en de ouders in armoede krijgen opvoedingsondersteuning in aparte praatgroepen. Kinderen, jongeren en hun ouders worden als het ware uit het systeem gehaald, en tijdelijk of zelfs levenslang in de marge geplaatst, in een speciaal voor hen gecreëerde ruimte. Dat in de marge plaatsen heeft expliciet als doel een time-out te realiseren die finaal een betere integratie in de samenleving mogelijk moet maken en dus een marginalisering op langere termijn moet vermijden. Kinderen, jongeren en ouders die risico lopen, worden letterlijk dan wel figuurlijk bijgestuurd door individuele remediëring, vorming of bijscholing en terug op de boot gezet.

De oplossing voor maatschappelijke en pedagogische vraagstukken wordt met andere woorden telkens gezocht in het 'terug aan boord krijgen' van het individu, zonder veel reflectie over hoe het er 'aan boord' aan toe gaat. Daarbij wordt weinig aandacht besteed aan de persoonlijke context waar kinderen en jongeren opgroeien of naar school gaan. Is een kind hyperactief of is er steeds minder plaats voor bewegelijke, woelige of nerveuze kinderen in de klas? Moet iedereen productief zijn of is er ook plaats voor minder productieve volwassenen in een meritocratisch⁷ systeem?

Er is bovendien weinig aandacht voor de maatschappelijke context. Daarmee bedoelen we dat pedagogische kwesties niet worden geformuleerd in termen van maatschappelijke vragen. De maatschappelijke

vragen die aan de basis van deze opvoedingsdiscussies liggen, verdwijnen namelijk in een individualistisch disciplinerend denken. In plaats van ons af te vragen waarom kinderen, jongeren of opvoeders uitvallen, concentreren we ons op ‘hoe’ we hen terug aan boord kunnen krijgen of het uitvallen tout court kunnen vermijden. Wie in onze samenleving niet binnen de lijntjes kleurt, wordt vriendelijk gevraagd dat wel te doen, zou je kunnen zeggen. Bovendien bevordert de opkomst van dergelijke individualistische interventies de beeldvorming van een meritocratische samenleving die eist dat individuen verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen succes. Waardoor ‘het uitvallen’ wordt toegeschreven aan individuele mislukkingen in plaats van oog te hebben voor de sociale en maatschappelijke drempels en tekortkomingen. Dat heeft veel te maken met verschuivingen in ons denken over wat we ‘fair’ of ‘rechtvaardig’ vinden. Velen zijn het erover eens dat inspanning beloond hoort te worden. Invloedrijke denkers zoals John Rawls⁸ en Amartya Sen⁹ wijzen ons er echter op dat we het binnen die logica dan ook fair vinden dat uitkomsten ongelijk zijn, als die het gevolg zijn van ongelijke inspanningen (wie hard werkt moet daarvoor beloond worden). Tegelijkertijd bestaat het risico dat andere waarden uit het oog verloren worden: de waarde van vrijheid, bijvoorbeeld de mogelijkheid om zelf een eigen levenspad te kiezen, én de waarde van solidariteit, omdat talenten en kansen nu eenmaal niet gelijk verdeeld zijn.

1.4

DE WERELD IS PEDAGOGIEK EN PEDAGOGIEK IS DE WERELD

Pedagogiek draait niet enkel om kinderen en hun (al dan niet problematische) ontwikkeling. Of zoals Ria Van den Heuvel, directeur van kenniscentrum ZitStil, liet optekenen: kinderen met ADHD zijn meer dan ‘een probleem’.¹⁰ Het gaat om kinderen en jongeren, maar ook om volwassenen en opvoeders die op zoek zijn naar hun plek in deze wereld. En het gaat om ouders, vrijwilligers, leerkrachten, sociaal werkers, persoonlijke begeleiders die willen helpen in het zoeken naar die plek. Opvoeding is in die zin veel meer dan het stimuleren van ontwikkelingsdomeinen of goede hersenontwikkeling. In de pedagogische relatie wordt immers ‘de wereld’ binnengebracht (Ramaekers, 2019). Stefan Ramaekers, wijsgerig pedagoog, wijst er terecht op dat ouders een bepaalde wereld initiëren of doorgeven, door simpelweg te spreken met hun kinderen. Praten met kinderen is meer dan alleen gericht op het stimuleren van taalvaardigheid. Iets wat volgens de joods-Amerikaanse Hannah Arendt¹¹ overigens de belangrijkste opdracht is van ouders, pedagogen en onderwijzers. In haar tekst ‘de crisis van de opvoeding’, uit de jaren zestig van de vorige eeuw (ja, ook toen zag de toekomst er al niet meer rooskleurig uit) beargumenteert ze dat ouders alle regels en gezond verstand hebben laten varen en op die manier hun opvoedingsverantwoordelijkheid verzaken. Die bestaat er volgens Arendt uit om kinderen te laten kennismaken met de wereld zoals die er op dat moment uitziet (ook als je als ouder die wereld van vandaag maar niets vindt). Dat wereldlijke initiëren (in de woorden van Cavell¹²) of kwalificeren (in de woorden van Arendt) gebeurt via taal waarin zoveel meer zit dan enkel de betekenis van het woord zelf, maar de ‘hele diepgang en zin van menselijk handelen’ omvat (Cavell,

1979, p. 168). Via taal deelt een ouder zijn of haar wereld met het kind. We zijn het onze kinderen verschuldigd, aldus Arendt, om de wereld waarin ze zijn terechtgekomen, uit te leggen. Zodat de nieuwe generatie de wereld vervolgens kan veranderen:

“ *Het ligt in de aard zelf van de menselijke conditie dat elke nieuwe generatie zich in een oude wereld invoegt, zodat het voorbereiden van een nieuwe generatie op een nieuwe wereld alleen kan betekenen dat men nieuwkomers hun eigen kans op het nieuwe ontnemt.*

(Arendt, 1994, p. 105)

Opvoeden vindt plaats tussen generaties. Hoe we opvoeden zegt iets over hoe generaties met elkaar omgaan in relatie tot onze gemeenschappelijke wereld. Iedere keer opnieuw verhoudt de oude generatie zich tot een nieuwe generatie. En omgekeerd, de nieuwe generatie zoekt naar een wijze van omgaan met wat vorige generaties haar heeft voorgedaan. Opvoeding is er om kinderen mens te laten worden, maar opvoeding is er ook omwille van het voortbestaan van de wereld. In een prachtig essay over het belang van cultuureducatie schreef de Nederlandse schrijver Ilya Leonard Pfeijffer in een essay in *De Standaard* het volgende:

“ *Door onze kinderen in te wijden in onze cultuur maken wij hen deel van de mensheid en haar geschiedenis en geven wij hun alle verhalen die ooit bedacht zijn om betekenis te scheppen in de chaos, alsmede alle mechanismen die ooit zijn toegepast om als mens in de wereld te overleven. Wij geven dit alles voor beter. We gieten ons geheugen over in die kleine hoofdjes met de bedoeling dat ze daar de rest van hun leven kritisch tegenover staan en het hunne aan toevoegen, alvorens zij hun geheugen overdragen op hun kinderen.*

Opvoeden betekent kinderen initiëren in de wereld. Het is kinderen uitnodigen om deel te nemen. Het is zo dat de wereld voor hen geleidelijk aan opengaat. Kinderen leren dezelfde weg bewandelen, leren dezelfde

wereld delen. Het gaat daarbij over veel meer dan kinderen leren hoe de wereld in elkaar steekt. Het gaat niet zozeer om wij die alles weten en de kinderen die nog niets weten. Het gaat om de opvoeder die bepaalde keuzes heeft gemaakt (gelovig zijn, geen televisie hebben, geen vlees eten, van zijn land houden...) en die vanuit die keuzes de wereld aan kinderen presenteert. Opvoeden verschijnt zo als een plek waar we met kinderen en jongeren kunnen spreken, waar we hen laten spreken, en waar we zelf ook spreken. De wereld wordt zo een plek die kinderen en jongeren kan aanspreken. Of dat nu over de Latijnse taal, een moestuin aanleggen of houtbewerking gaat.

Opvoeden betekent ook zorg dragen voor het nieuwe in elk kind. We bereiden kinderen voor op een open en onzekere toekomst waarbij onze wereld ook hun wereld wordt. Opvoeding gaat zo om twee dingen: de voortzetting en de vernieuwing van de wereld. We willen bewaren en zetten tegelijk de deur open naar het nieuwe. Jan Masschelein geeft de recente klimaatprotesten van jongeren als voorbeeld van hoe de nieuwe generatie de oude generatie heel uitdrukkelijk bevraagt:

“ *Op sociale en andere media verklaren sommigen dat die jongeren maar beter op de schoolbanken moeten blijven zitten: later (als ze volwassen, 'bekwaam' en 'wetend' zijn) mogen ze hun mond open doen. Het antwoord van de jongeren is opmerkelijk. (...) Ze verwijzen naar het onderwijs dat hen tot kritische mensen heeft gevormd. Zij, zo zeggen ze, zijn dus niet het probleem, het probleem is het klimaat, het probleem is de wijze waarop de ouderen zorg hebben gedragen voor de wereld.*

Ook dat is pedagogiek.