

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	30
1.5 Over kinderen, de kindertijd en kindbeelden	33
1.5.1 De 'ontdekking' van het kind	34
1.5.2 De vondst van de kindertijd	36
1.5.3 Het denken in kindbeelden	40
1.6 De opbouw van dit handboek	43
1.6.1 Het voorspelbare kind	44
1.6.2 Het kind als burger	44
1.6.3 Het witte kind	45
1.6.4 Het kind als risico	45
1.6.5 Het kind als held	46
1.6.6 Het kind als kapitaal	46
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 zeehospitelen: 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 Jeugdwerk, tussen sociale beweging en opvoedingsmethode	103
Noch onderwijs, noch sociaal werk	104
Het Lego-paradigma	105
De sociale kwestie en de jeugdkwestie	106
De zaaitijd bij uitnemendheid	108
De generaal, de poëet en de kardinaal	109
Wij herbouwen het land!	112
Moeizaam op zoek naar het wezen van emancipatorische pedagogiek	114
Maatschappelijke emancipatie wordt individuele zelfredzaamheid	116
De graaitijd bij uitnemendheid	117
Jeugdwerk is een blijver	120
2.3.4 Besluit	121
3. HET KIND ALS BURGER	125
3.1 Over stemrecht, kinderrechten en burgerschap	127
Het ongetemde kind	129
Het goddelijke kind	130
Het onvoltooide kind	131
3.1.1 Kinderen en jongeren als actieve betekenisgevers	132
3.1.2 Stemrecht voor kinderen?	134
3.2 Over kinderrechten, burgerschap en burgerschapseducatie	137
3.2.1 Het sociaalanarchisme en de oorsprong van de kinderrechten	137
Het kinderrechtenverdrag en de figuur van Janusz Korczak	140
Het kinderrechtenverdrag en de volwassen-kindrelatie	144

3.2.2	Kinderrechten en het autonome kind	148
	‘We zijn allemaal kinderen’	150
	Het autonome kind als norm in de opvoeding	151
	Juridisering van de pedagogische praktijken	152
	Opvoeden tot volwassenheid?	154
3.2.3	Kinderrechten en het geïnstitutionaliseerde jeugdland	157
	Herverdeling van hulpbronnen binnen het geïnstitutiona- liseerde jeugdland	160
	Herverdeling van hulpbronnen buiten het geïnstitutionali- seerde jeugdland	161
3.2.4	De bal bij de burger?	162
3.2.5	Besluit	166
3.3	Van opvoeden tot democratie naar opvoeden vanuit democratie	168
3.3.1	Opvoeden tot burgerschap: een paradoxale opgave	168
	Participatieparadox	170
3.3.2	‘Cultureghem’ als interessant praktijkvoorbeeld	173
	KETMET: het grootste speelplein van Brussel	174
	KOOKMET: koken op mobiele keukens	175
3.3.3	Reradicaliseren, educatief ronselen voor een betere wereld	177
	Radicaliseren, what’s in a name?	179
	Wortels en vleugels	181
	Lessen	183
	Wat kunnen we dan verstaan onder reradicaliseren?	185
	Educatief ronselen	193
3.3.4	Besluit	197

4. HET WITTE KIND 199

4.1	Blank, blond en Belgisch	201
4.1.1	Multipele gelaagdheid	203
	Dynamische gelaagdheid	204
	De ander	205
	De gelijke	206
4.1.2	Omgaan met verschillen: een pedagogische opdracht	208
	Opvoeden zonder vooroordelen, kan dat wel?	208
	Van anti-bias tot interculturele pedagogiek	211
	Van intercultureel naar diversiteiten	214

4.2	Het lastige erfgoed van diversiteit en privilege	217
4.2.1	Migratiebeleid: een beknopte geschiedenis	217
	Vluchtelingen versus migranten	219
4.2.2	De beladen erfenis van Belgisch Congo	222
	Het witte kind, het standaard kind?	222
	Toen: het koloniale verleden van België	225
	Onderwijs in Belgisch-Congo: een pedagogische kolonie?	227
	Vandaag: een verleden dat niet wil wijken	231
	Vooruit met het verleden	235
4.2.3	Een ongemakkelijke positie	236
	Terminologie: ras versus etniciteit	236
	Misogynoir	238
	Uitdagingen voor zwarte vrouwelijke academici	240
	Ras en intellectuele autoriteit	242
	Het klaslokaal als meest radicale ruimte	246
	Stigmatisering en devaluatie	247
	Privilege	250
4.2.4	Besluit	254
4.3	Over controle en loslaten in de pedagogiek	255
4.3.1	Van deficiëntie naar differentie	255
	Van cultuurdrager naar cultuurproducent	257
4.3.2	De doxa van eentaligheid	261
	Opgroeien op gespannen voet	264
	Taalverschuiving in gezinnen met een migratieachtergrond	273
	Tussen realiteit en opportuniteit	282
4.3.3	De pedagogische paradox bij niet-begeleide minderjarigen	283
	Leeftijd (minderjarig)	284
	Leeftijd (minderjarige) + vluchteling/buitenlander	286
	Leeftijd (minderjarige) + vluchteling/buitenlander + 'kwetsbaar'	288
	Structuren voor 'kwetsbare niet-begeleide minderjarigen'	289
	Een pedagogische paradox: kinderen of vluchtelingen?	291
4.3.4	Besluit	293

5.	HET KIND ALS RISICO	297
5.1	Gevaarlijk jong zijn	299
5.1.1	Kind als gevaar: het risicokind	301
	Gewelddadige jongens	302
	Losbandige meisjes	304
5.1.2	Kind in gevaar: het onschuldige kind	306
	De ‘moderne’ probleemjongeren	307
	De eeuw van het risicokind	309
5.2	Tussen tehuis en thuis	312
5.2.1	Een verhaal van de-institutionalisering	312
	De Angelsaksische methode	313
	De Franse methode	314
	Petites colonies	315
	Het institutionaliseringseffect	318
	De de-institutionaliseringstendens	322
5.2.2	Tussen vertrouwen en wantrouwen	327
	De koningin en de gevangene	327
	Vertrouwen in ouderschap	337
5.2.3	Besluit	342
5.3	Vrijheid en speelsheid: een grens overschreden?	343
5.3.1	Lichamelijkheid	343
	Het aan de geest onderworpen lichaam	345
	Het van de geest losgekoppelde lichaam	348
	Het geleefde lichaam	350
	Het lichaam van de leerling	352
5.3.2	Risicovol spelen	356
	De rol van de pedagogische professional	357
5.3.3	Kinderen in de digitale wereld	370
	Het recht op privacy	371
5.3.4	Besluit	375

6. HET KIND ALS HELD	377
6.1 Inleiding: de eeuw van het kind	379
6.1.1 De reformpedagogiek: uit liefde voor het kind	382
De reformpedagogiek als tegenbeweging	383
De ‘hartepedagogiek’ van Jan Ligthart	385
Pakhuiskennis versus het volle leven	387
Een invloedrijke traditie	388
6.1.2 Opvoeden tot ongehoorzaamheid	390
Een radicale maatschappelijke verandering?	392
Gedwongen vrij?	394
6.1.3 Besluit	397
6.2 Tussen infantiliseren, koesteren en bewieroken	399
6.2.1 To praise or not to praise: de applausgeneratie	399
Morele agency	401
6.2.2 Het kind als ‘held’ of de leerkracht als ‘schurk’?	405
Populaire cultuur en educatie	406
Tegenverhalen: held, schurk of beide?	409
6.2.3 Het onopvoedbare kind: homo monstrosus	412
Verhaal 1 – de wilde van Aveyron	412
Verhaal 2 – Grains de crapule	414
Verhaal 3 – Ah, Ernesto!	416
Het infantiele is monsterlijk	418
6.2.4 Besluit	419
6.3 Kinderen en onderzoek	420
6.3.1 Agency: stem, macht en actorschap	420
Macht en kwetsbaarheid	422
Het recht van kinderen om te participeren	424
6.3.2 Onderzoek met en door kinderen	427
Kindgericht onderzoek op een continuüm	428
Leren van voorbeelden van door kinderen geleid onderzoek	431
Why not teach them?	435
6.3.3 Kindvriendelijke steden	436
Op zoek naar een onbezorgd jeugdland	436
De stad als grote boze wolf	437
Kindvriendelijkheid als imagobooster in de neoliberale stad	438
Een stad die goed is voor kinderen, is goed voor iedereen	440
Kinderen duurzaam verbinden met steden	442
Een gedeeld leerproces	446
6.3.4 Besluit	447

7. HET KIND ALS KAPITAAL	449
7.1 Inleiding: kinderen als grondstof voor de economie	451
7.1.1 Menselijk kapitaal	452
7.1.2 Efficiëntie	455
7.1.3 Preventie	459
7.2 Over investeren en rendement	463
7.2.1 Het kind en het badwater	463
Hygiëne en moraal	464
Opkomst van het 'kind als kapitaal'	467
7.2.2 Head Start en de Spoetnikshock	469
Head Start	471
7.2.3 De verlaging van de leerplicht	474
Een lange geschiedenis	476
Is het wel een goed idee?	480
7.2.4 Waartoe zijn jonge kinderen in staat?	483
Van de ontdekking van vaardigheden naar pedagogische uitbuiting	483
7.2.5 Besluit	486
7.3 Over opvoeden en meritocratie	487
7.3.1 Neoliberalisme en voorschoolse opvoeding	487
7.3.2 Wat is fair?	492
Creëert onderwijs wel gelijke kansen?	495
7.3.3 Ouders als consumenten	500
Keuzevrijheid?	503
Kwaliteit en arbeidsomstandigheden	506
Niet kiezen is geen optie (maar wel een realiteit)	508
7.3.4 Kinderen met een beperking: niet-rendabele kinderen?	509
Een historische terugblik	510
Diagnostiek: middel of doel?	512
Het kind als brein	512
De verschuiving van opvoeden naar leren en presteren	513
Ouderverantwoordelijkheid in een neoliberaal discours	514
7.3.5 Besluit	515
Bibliografie	521
Biografieën	565
Fotoverantwoording	569
Eindnoten	571

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 historisch en 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 hoger onderwijs kennis te laten maken met een waaier aan wetenschappelijke theorieën, pedagogische denkers en pedagogische basisbegrippen en (historische) contexten willen we pedagogische vragen aanwakkeren. 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.

1.1

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 even rondkijken is het duidelijk dat het pedagogische debat om aandacht vraagt. En hoewel uit deze voorbeelden blijkt dat we ons als samenleving grote zorgen maken, is er veel minder eensgezindheid als het gaat om wat nu precies het probleem is, wat mogelijke oplossingen kunnen zijn en hoe we daarover onderzoek moeten doen.

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’. 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. 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. 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 bijvoorbeeld burgerschap, ouderschap, verantwoordelijkheid en democratie.

1.2

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 vooral gezien wordt als een kwaliteitslabel dat garant staat voor de juiste of beste keuze (Smeyers et al., 2016). Dat is wat we doorgaans als evidencebased onderzoek benoemen. Dat betekent dat ons idee van wat wetenschap is, samenvalt met het idee dat onderzoeksinzichten of simpelweg kennis leiden tot een meer voorspelbare en beheersbare wereld (Smeyers et al., 2016). Daarbij worden wetenschappelijke inzichten als voorschrijvend in plaats van beschrijvend geïnterpreteerd (Van Heule, 2014). Dat zou met andere woorden betekenen dat elk wetenschappelijk onderzoek moet leiden tot eenduidige en algemeen toepasbare of pasklare antwoorden. Zoals Draelants en Revaz (2022) betogen in de inleiding van hun boek over evidencebased pedagogiek, heeft de COVID-19-pandemie echter duidelijk gemaakt dat een beroep doen op de wetenschap, op feiten, niet meteen betekent dat een kwestie gedepolitiseerd wordt of dat dit het einde is van ideologische discussies. Het heeft overigens ook niet geleid tot een herstel van het vertrouwen in de overheidsinstellingen. Het probleem is niet, zo betoogt de pedagoog Paulo Freire⁴ (2014), dat de pedagogische wetenschappen besmet zouden zijn met ideologie. Het probleem is eerder het gebrek aan ideologie of beter nog aan ideologieën, in het meervoud. Want dan vervalt de pedagogiek in een techniek en verliest ze haar ethiek en haar capaciteit om te dromen; ze wordt dan een marketinginstrument.