



DAT IS PEDAGOGIEK

Actuele kwesties en sleutelteksten uit de westerse
pedagogische traditie van de 20^{ste} eeuw

JAN MASSCHELEIN (RED.)

UNIVERSITAIRE PERS LEUVEN

DAT IS PEDAGOGIEK

ACTUELE KWESTIES EN SLEUTELTEKSTEN UIT DE WESTERSE
PEDAGOGISCHE TRADITIE VAN DE 20^{STE} EEUW

DAT IS PEDAGOGIEK

ACTUELE KWESTIES EN SLEUTELTEKSTEN UIT DE WESTERSE
PEDAGOGISCHE TRADITIE VAN DE 20^{STE} EEUW

Eindredactie: Jan Masschelein

Redacteurs: Orhan Agirdag,
Carlijne Ceulemans, Jan Elen, Pol Ghesquière,
Mariette Hellemans, Geert Kelchtermans,
Jan Masschelein, Wouter Pols, Stefan Ramaekers,
Maarten Simons, Pieter Verstraete,
Wim Wardekker, Danny Wildemeersch

De redacteurs hebben getracht alle rechthebbenden op copyright van het tekstmateriaal te contacteren. De rechthebbenden die zouden vaststellen dat teksten zonder hun medeweten werden gereproduceerd, worden verzocht contact op te nemen met de uitgever.

© 2019 Universitaire Pers Leuven / Leuven University Press / Presses Universitaires de Louvain.
Minderbroedersstraat 4, B-3000 Leuven

Alle rechten voorbehouden. Behoudens de uitdrukkelijk bij wet bepaalde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden veeleenvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, op welke wijze ook, zonder de uitdrukkelijke voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgevers.

ISBN 978 94 6270 149 6

D / 2019 / 1869 / 4

NUR: 849

Boekverzorging: Coco Bookmedia, Amersfoort

Ontwerp omslag: Anton Lecock

Illustratie omslag: <https://unsplash.com/photos/wk833OrQLJE>

WOORD VOORAF

Voorliggende anthologie is het sluitstuk van de reeks *Studia Paedagogica*. De reeks, geworteld in het voormalige “Departement Pedagogische Wetenschappen” aan de Leuvense universiteit, is sedert de oprichting van de overkoepelende Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen in 2011 eigenlijk een soort van anachronisme. Dat het laatste volume in de reeks de titel draagt “Dat is pedagogiek” mag als een soort symbolische daad worden beschouwd en illustreert de aanhoudende zoektocht naar wat pedagogiek betekent binnen de pedagogische onderzoekscentra die in de nieuwe facultaire organisatie hun weg hebben gevonden.

De reeks *Studia Paedagogica* werd in 1972 opgericht onder algemene redactie van Cyriel De Keyser, Maurits De Vroede en Karel Swinnen, drie monumenten uit de geschiedenis van de Leuvense pedagogische wetenschappen. Het eerste volume in de reeks betrof de “didactische evaluatie van het onderwijs” en was van de hand van Eric De Corte. De publicaties in de reeks zouden alle terreinen van de pedagogische wetenschappen bestrijken. De lijst van 49 boeken die uiteindelijk in de reeks zijn verschenen, bewijzen met verve dat die doelstelling ook werd gehaald. In de loop der jaren wijzigde de redactie enkele keren van samenstelling met Agnes De Munter, Marc Depaepe, Lieve Vandemeulebroecke, Marcel Van Wallegghem, Bea Maes, Geert Kelchtermans, Joke Vandenabeele en Wim Van Den Noortgate.

Graag bedanken we hier alle auteurs en betrokken redactieleden. Hun missie was het, vaak tegen de stroom in, de publicatiecultuur van boeken in het wetenschappelijke bedrijf van de “opvoedkunde” in stand te houden.

Moge het de “pedagogiek”, in al zijn facetten, goed blijven gaan, zowel te Leuven als daarbuiten. Want het hoeft geen betoog dat de publicatie “Dat is pedagogiek”, zoals alle voorgaande trouwens, zich richt tot al wie zich in Vlaanderen en Nederland door kwesties inzake opvoeding, vorming en onderwijs aangesproken voelt.

Marc Depaepe, voorzitter *Studia Paedagogica*

INHOUDSTAFEL

TER INLEIDING 13

DE KWESTIE VAN EMANCIPATIE 19

Redacteurs: Mariette Hellemans en Jan Masschelein

Inleiding 21

1958 Hannah Arendt

Tussen verleden en toekomst 25

De crisis van de opvoeding 26

1972 Klaus Mollenhauer

Theorieën over het opvoedingsproces 37

Het kind en zijn kansen 38

1968 Paolo Freire

Pedagogie van de onderdrukten 49

Het “bankconcept” van de opvoeding als instrument van de onderdrukking. Premissen en kritiek 50

1987 Jacques Rancière

De onwetende meester 61

Een intellectueel avontuur 62

DE KWESTIE VAN GELIJKWAARDIGHEID 77

Redacteurs: Stefan Ramaekers en Danny Wildemeersch

Inleiding 79

1960 Philippe Ariès

De ontdekking van het kind: Sociale geschiedenis van school en gezin 83

Over het ontstaan van een tweede opvoedingsmilieu 84

1960 Carl Rogers en Martin Buber

Carl Rogers in gesprek met Martin Buber 89

Over gelijkwaardigheid in de dialoog 90

1927 Theodor Litt

Leiding geven of laten groeien 97

Een verduidelijking van het pedagogisch grondprobleem 98

1945	Martinus Langeveld	
	Beknopte theoretische pedagogiek	99
	Plaatsvervangng van de toekomst van het kind	100
1959	Richard Peters	
	Autoriteit, verantwoordelijkheid en onderwijs	111
	Onderwijs als initiatie	112
1919	Janusz Korczak	
	Hoe houd je van een kind	121
	De kinderrechtbank	122

DE KWESTIE VAN CURRICULUM 135

Redacteurs: Maarten Simons en Wim Wardekker

	Inleiding	137
1922	Émile Durkheim	
	De educatie, haar aard en haar rol	141
	Educatie, methodische socialisatie en de rol van de staat	142
1981	Michael Apple	
	De vorm van het curriculum en de logica van de technische controle	155
	Curriculum, leraarschap en controle	156
1906	Georg Kerschensteiner	
	De waarde van productieve arbeid voor de opvoeding	173
	Arbeid en opvoeding	174
1961	Jerome Seymour Bruner	
	Het opvoedingsproces	185
	Het belang van structuur en de bereidheid tot leren	186
1991	Michel Serres	
	Troubadour: Enkel, dubbel en gekruist	193
	Grootbrengen	194
1980	Seymour Papert	
	Computers en kinderen	205
	Computers, denken en programmeren	206

DE KWESTIE VAN DEMOCRATISERING 215

Redacteurs: Carljine Ceulemans en Orhan Agirdag

Inleiding	217
1971 Basil Bernstein	
Klasse, codes en controle: Theoretische studies naar een sociologie van de taal	223
Een socio-linguïstische benadering van socialisatie: met enige verwijzing naar opvoedbaarheid	224
1977 Paul Willis	
Leren arbeiden	235
Waarom arbeiderskinderen arbeidersjobs krijgen	236
1986 Pierre Bourdieu	
Vormen van kapitaal	241
Economisch kapitaal, cultureel kapitaal, sociaal kapitaal	242
1916 John Dewey	
Over opvoeding, onderwijs en burgerschap	259
De democratische opvatting van opvoeding en onderwijs	260
1960 Alexander Sutherland Neill	
Summerhill	269
Opvoeden in vrijheid	270

DE KWESTIE VAN INSTITUTIONALISERING 281

Redacteur: Pieter Verstraete

Inleiding	283
1961 Erving Goffman	
Totale instituties	287
Over de kenmerken van totale instituties	288
1971 Ivan Illich	
Ontscholing van de maatschappij: Het einde van een illusie?	297
Fenomenologie van de school	298
1975 Michel Foucault	
Discipline, toezicht en straf: De geboorte van de gevangenis	307
De middelen voor een goede dressuur	308
1977 Henk Michielse	
De burger als andragoog: Een geschiedenis van 125 jaar welzijnswerk (1848-1972)	319
De crisis van het andragogisch werk (1965-1972)	320

1949 Célestin Freinet	
Pedagogie van het werk	333
Op zoek naar een pedagogie van het werk	334
1971 Aïda Vasquez en Fernand Oury	
Van coöperatieve klas naar institutionele pedagogiek:	
Naar zelfbeheer in de onderwijspraktijk	349
De open school	350

DE KWESTIE VAN PROFESSIONALISERING 355

Redacteurs: Geert Kelchtermans & Carlijne Ceulemans

Inleiding	357
1986 Lee S. Shulman	
Kennisonwikkeling in onderwijs	361
Het ontbrekende paradigma	362
1983 Donald Schön	
De reflectieve practicus. Hoe professionals denken in actie	367
Reflectie-in-actie	368
1987 Hermann Giesecke	
Pedagogiek als beroep: Grondvormen van pedagogisch handelen	375
De professioneel “pedagogische relatie”	376
1985 Henry Giroux	
De leerkracht als transformatieve intellectueel	385
Naar een andere kijk op het werk van leerkrachten	386
1979 Hans Achterhuis	
De markt van welzijn en geluk	395
Professionalisering	396

DE KWESTIE VAN VORMBAARHEID 409

Redacteurs: Jan Elen en Wouter Pols

Inleiding	411
1948 Burrhus Frederic Skinner	
Walden Twee	413
Gedragsregulering als sociale utopie	414
1966 Jean Piaget	
De psychologie van het kind	427
De factoren van de mentale ontwikkeling	428

1935	Lev Vygotskij	
	Cultuur en ontwikkeling	435
	De dynamiek van de verstandelijke ontwikkeling van de leerling in relatie tot het onderwijs	436
1949	Maria Montessori	
	Aan de basis van het leven	459
	De absorberende geest	460
2004	Philippe Meirieu	
	School houden, voor de klas staan	463
	Tussen opvoedbaarheid en vrijheid, tussen de almacht van de volwassene en de onmacht van de leraar	464
DE PEDAGOGIEK: EEN KWESTIE		469
Redacteurs: Danny Wildemeersch, Geert Kelchtermans & Pol Ghesquière		
	Inleiding	471
1979	Elliot W. Eisner	
	De pedagogische verbeelding – Over het ontwerpen en evalueren van schoolprogramma's	483
	Een “laatste” woord	484
1971	Philip J. Idenburg	
	Theorie van het onderwijsbeleid	491
	Relatieschema van het schoolwezen	492
1962	Leon Van Gelder	
	Een oriëntatie in de orthopedagogiek:	
	Capita orthopedagogica et orthodidactica	497
	De omschrijving der orthopedagogiek als deel van de pedagogiek	498
1980	Wim ter Horst	
	Algemene orthopedagogiek: Proeve van een theorie-concept	505
	Problematische opvoedingssituatie (P.O.S.)	506
1909	Paul Natorp	
	Sociale pedagogiek. Theorie van de wilsvorming op basis van de gemeenschap	521
	Opvoeding en gemeenschap	522
1978	Jack Mezirow	
	Perspectief Transformatie	525
	Over de ontwikkeling van nieuwe betekenispectieven	526

TER INLEIDING

Pedagogische praktijken en instituties zoals de school, het gezin, de universiteit, de zorg en het jeugd- en volwassenenwerk ondergaan grondige veranderingen. Die zijn verbonden met nationale, Europese en globale politiek en beleidsvoering, denk maar aan het zogenaamde Bolognaproces of het Europees kwalificatieraamwerk, het beleid inzake inclusie en levenslang leren of de discussie inzake professionele erkenning. Maar ze zijn ook verbonden met de wijzigende sociaal-economische en sociaal-culturele condities of met onze kwetsbare levenscondities meer in het algemeen (men spreekt in toenemende mate van het antropoceen). Ze hangen samen met de veranderende rol en beschikbaarheid van kennis (internet), met de kwestie van migratie, de rol van de (sociale) media, de technologische revoluties en wetenschappelijke ontwikkelingen (denk aan de neurowetenschappen of de zogenaamde levens- en leerwetenschappen).

Deze ontwikkelingen en veranderingen confronteren de pedagogiek met de opgave zich tot deze ontwikkelingen en veranderingen te verhouden, zowel praktisch als theoretisch. Die opgave is zeker niet te herleiden tot het vasthouden en vastleggen van een disciplinaire en professionele identiteit, maar impliceert eerder een zich opnieuw bezinnen over de betekenis en het belang van pedagogisch denken en handelen. Dat wil dus zeggen: de pedagogiek zelf tot voorwerp en inzet van studie maken. Dit boek wil daartoe een bijdrage leveren door enkele sleutelteksten uit de westerse pedagogische traditie van de 20^{ste} eeuw te verzamelen. Het gaat om teksten die ons misschien kunnen helpen om over de hedendaagse betekenis en het actuele belang van de pedagogiek na te denken en haar mogelijks ook in een ander of breder licht te zien. Het is niet de bedoeling een historisch overzicht te geven, ook al hebben alle teksten een eigen geschiedenis en ook een plaats in die geschiedenis. De tekstfragmenten die we hier verzameld hebben zijn ons inziens immers ook vandaag op één of andere wijze belangrijk of betekenisvol voor de wijze waarop pedagogisch kan nagedacht worden, voor de wijze waarop pedagogen in praktijk en onderzoek vragen en problemen kunnen formuleren en benaderen. In dat opzicht leveren ze ons elementen van mogelijke pedagogische vraagstellingen en van mogelijke pedagogische talen (vocabulary, concepten, manieren van formuleren en argumenteren). Tegelijk vormen de verzamelde tekstfragmenten een basis- of naslagwerk, een kleine handbibliotheek zeg maar, voor wie pedagogiek studeert, voor wie pedagogisch werkzaam is of meer algemeen in pedagogische wetenschappen en hun manieren van denken geïnteres-

seerd is. We hebben er ook expliciet voor gekozen alle fragmenten in het Nederlands ter beschikking te stellen.

De 20^{ste} eeuw, die al bij zijn begin door Ellen Key de “eeuw van het kind” werd genoemd heeft een immense hoeveelheid pedagogische literatuur voortgebracht en het is duidelijk dat de keuze van teksten en tekstfragmenten een uiterst moeilijke en hachelijke onderneming is. We beseffen dan ook dat onze selectie voor discussie vatbaar is en dat ze ongetwijfeld ook een bepaalde lezing van het pedagogisch milieu en het huidige denkklimaat tot uitdrukking brengt. We hebben evenwel geprobeerd om een diverse groep van mensen uit Vlaanderen en Nederland bij de keuze te betrekken. Samen met het begeleidend bibliografisch onderzoek (in bestaande encyclopedieën, handboeken en naslagwerken in verschillende taalgebieden) wilden we zo vermijden om belangrijke teksten over het hoofd te zien. Dat neemt niet weg dat het een beperkte selectie blijft, en dat ze zoals alle keuzes vragen kan oproepen.

De selectie en ordening van teksten heeft veel discussie en overleg gevraagd onder meer inzake de afbakening van de periode die nu beperkt is tot de 20^{ste} eeuw. Enerzijds leek ons de vereiste afstand in tijd nodig om een tekst als “sleuteltekst” te kunnen aanduiden, anderzijds drong zich een pragmatische beperking op omwille van de omvang. Tegelijk is er echter ook een zeer belangrijke inhoudelijke reden. Inderdaad, cruciale gebeurtenissen en ontwikkelingen (o.a. de wereldoorlogen en de koloniale oorlogen) in de 20^{ste} eeuw, de eeuw die door Eric Hobsbawm die van “de vernietiging van het verleden” werd genoemd, hebben de pedagogiek geconfronteerd met een heel nieuwe maatschappelijke situatie. Generaties en tradities hebben hun betekenis verloren, een verlies dat ook voor de hedendaagse situatie medebepalend is geweest en waarmee de pedagogiek van de 20^{ste} eeuw is omgegaan op manieren die we tevens heel relevant achten met het oog op de uitdagingen van vandaag. Men kan wellicht de beperking tot de westerse pedagogische traditie ter discussie stellen en/of betreuren. Het is een beperking die we uitvoerig hebben besproken. Ook deze beslissing berust deels op pragmatische gronden. Maar ook hier op de overtuiging dat het precies vandaag, in het licht van de uitdagingen waarmee de concrete vormgeving van opvoeding, vorming en onderwijs én het pedagogische denken in Nederland en Vlaanderen worden geconfronteerd, erg zinvol, belangrijk en inspirerend is om bepaalde teksten in herinnering te brengen.

Precies daarom ook, hebben we er voor gekozen de fragmenten te verzamelen rond acht verschillende kwesties die o.i. het pedagogische debat en onderzoek in de 20^{ste} eeuw mee vorm gegeven hebben en die zich ook vandaag nog stellen. We spreken van kwesties en niet van categorieën of thema’s om aan te geven dat het gaat om aangelegenheden en vragen waarrond zich controverses en geëngageerde discussies hebben ontwikkeld. Ze hebben dus tot denken aangezet en waren verbonden met het initiëren van nieuwe en diverse praktijken, het ontwikkelen van nieuwe en diverse

theorieën en gedachten. Onze ambitie is immers niet de pedagogiek éénduidig te definiëren, maar ze te presenteren als een vorm van denken die een veelheid aan perspectieven articuleert vanuit een bekommernis om concrete kwesties: concrete aanlegenheden die zich manifesteren als geschilpunten.

Aangezien het evenwel niet de bedoeling is louter een historisch overzicht te bieden, hebben we die kwesties ook benoemd vanuit een grote bekommernis om het heden. Die namen duiden dus niet zozeer een probleem aan dat moet opgelost worden, maar proberen iets te benoemen dat aan het waarnemen en denken heeft gezet en dit nog steeds doet, en dat verschillende antwoorden heeft uitgelokt en ook vandaag nog uitdaagt. Volgende kwesties worden onderscheiden: emancipatie (of de inzet van opvoeding, vorming en onderwijs), gelijkwaardigheid (of de aard van pedagogische verhoudingen), curriculum (de inhoud en vormgeving van curricula), democratisering (verbonden met gelijke kansen), institutionalisering (de betekenis van instellingen), professionalisering van het pedagogisch milieu, vormbaarheid (opvoedbaarheid/leerbaarheid) en tenslotte de kwestie van de pedagogiek zelf als wetenschap, als discipline, als manier van denken. Elk van deze kwesties wordt kort geïntroduceerd vanuit de hedendaagse actualiteit en groepeert een aantal tekstfragmenten van verschillende auteurs wier werk ook heel kort wordt gesitueerd. Vooral om redenen van omvang is verder beslist om van elke auteur slechts een enkele tekst op te nemen, alhoewel van bepaalde auteurs ongetwijfeld ook teksten bij meerdere van deze kwesties mogelijk zouden zijn geweest.

Zoals aangegeven, hebben we de teksten allemaal in het Nederlands ter beschikking willen stellen. Daarbij hebben we, waar mogelijk, bestaande vertalingen gebruikt, soms lichtjes geredigeerd en de spelling aangepast aan de huidig geldende spellingsregels. Heel wat teksten krijgen hier echter een eerste Nederlandse vertaling. Informatie over herkomst en gebruikte editie wordt steeds vermeld onderaan de tekstinleidingen die aan elk fragment vooraf gaan. Voor de auteur wordt steeds het jaartal vermeld van de eerste uitgave van de tekst. Het aantal voetnoten werd beperkt tot referenties in relatie tot citaties, noten van de vertaler of vertaalster. In uitzonderlijke gevallen werden ook informatieve noten opgenomen waar dat zinvol werd geacht voor het begrijpen van de tekst. Lezers die graag alle noten en referenties willen, kunnen daarvoor terecht in de oorspronkelijke teksten. Hier hebben we er voor gekozen de eigen bijdrage van een sleuteltekst stem te geven.

Dit boek werd qua opzet en titel geïnspireerd door de indrukwekkende anthologie over architectuur die in 2004 in Rotterdam werd uitgegeven onder redactie van Hilde Heynen, André Loeckx, Lieven De Cauter en Katina Van Herck: *Dat is architectuur* (Uitgeverij 010). Het is weliswaar minder omvangrijk en beperkter qua ambitie, maar het is net als dat boek een verzameling van teksten die tot stand is gekomen als resultaat van een complex en langdurig proces waarbij veel mensen en instanties betrokken waren. Die willen we hier graag ook vermelden.

Vooreerst zijn we dank verschuldigd aan de bestuursleden van de reeks *Studia Paedagogica* die een belangrijke financiële steun hebben verleend en het boek graag een plek gaven in de reeks. Het boek is weliswaar het sluitstuk van de reeks, maar wil tegelijkertijd ook een nieuw begin zijn.

We zijn ook de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de KU Leuven erg erkentelijk voor haar steun voor dit project. Een steun die ze ook heeft uitgedrukt door het ter beschikking stellen van de middelen voor de tijdelijke aanstelling van Joyce Leysen, Marlies Debrael en Benedikte Custers als redactie-assistenten. Samen met Maria Leon en Bartel Wilms, die vanuit de Onderzoeksgroep Educatie, Cultuur en Samenleving genereus werden vrijgesteld om een deel van het secretariaatswerk op te nemen, hebben zij het project concreet mogelijk gemaakt. We danken hen ten zeerste voor hun enthousiaste en volgehouden inzet.

Uitdrukkelijke dank ook aan het Philip A. Kohnstamm-netwerk van theoretisch en historisch pedagogen voor de onbaatzuchtige en royale financiële ondersteuning.

Een belangrijk deel van de teksten is vertaald door onbezoldigde deskundigen – hun namen zijn te vinden bij de betreffende teksten. Zij hebben daarmee niet enkel deze Nederlandse editie mede mogelijk gemaakt, maar boden vooral ook een waarborg voor de inhoudelijke accuraatheid van de vertaling. Grote dank zijn we hen verschuldigd voor hun vrijwillige en oordeelkundige inzet.

Sommige teksten werden kosteloos ter beschikking gesteld. We willen hiervoor graag onze oprechte waardering uiten ten aanzien van o.m. Garant-Uitgevers nv, Acco, de uitgever van het tijdschrift *Psychologia*, Éditions Le Pommier/Humensis, Uitgeverij SWP, redacteurs Rouke Broersma en Geert Van Hout en de Vereniging voor Freinetpedagogie, Masereelfonds vzw, de National Council for the Social Studies als uitgevers van het tijdschrift *Social Education*, vertalers en auteursrechthebbenden Frans Berkers en Marcel Spierts, Hackett Publishing Company, René van der Veer, de Montessori Pierson Publishing Company, ESF Éditeur en Uitgeverij Kok.

Daarnaast zijn er nog verschillende collega's die direct of indirect hebben bijgedragen tot deze anthologie. Joop Berding, Marc Depaepe, Paul Smeyers, Doret de Ruyter, Bea Maes, Lavinia Marin, Wilna Meyer, René Görtzen, Joost Lowyck, Marcel Spierts, Lieven Verschaffel hebben onderweg waardevolle suggesties gegeven voor mogelijke teksten en/of de discussies omtrent de selectie mee gevoerd.

Uiteraard danken we al diegenen die gedurende het gehele proces mee hebben gediscussieerd over de opzet, de inhoud en vormgeving van het boek, die teksten en tekstfragmenten hebben geselecteerd en kwestie-inleidingen en tekstinleidingen hebben geschreven: Orhan Agirdag, Carlijne Ceulemans, Jan Elen, Pol Ghesquière, Mariette Hellemans, Geert Kelchtermans, Jan Masschelein, Wouter Pols, Stefan Ramaekers, Maarten Simons, Pieter Verstraete, Wim Wardekker en Danny Wildemeersch. Het is een uitdagende, maar in elk geval zeer boeiende en zinvolle onderneming gebleken.

Ten slotte willen we ook uitdrukkelijk onze uitgever Universitaire Pers Leuven bedanken. Vanaf het eerste contact heeft Veerle De Laet in dit toch wel omvangrijke project geloofd. We bedanken haar en het hele team van de uitgeverij voor het vertrouwen en het geduld, en voor de zeer vlotte, constructieve samenwerking. We zijn zeer dankbaar en verheugd dat het boek, als “Studia Paedagogica”, bij deze universitaire uitgeverij kan verschijnen. Het signaleert voor ons de blijvende publieke betekenis van het pedagogische denken.

Jan Masschelein, namens de redacteurs (Leuven, november 2018).

DE KWESTIE VAN **EMANCIPATIE**

Redacteurs: Mariette Hellemans en Jan Masschelein

1958 HANNAH ARENDT

1972 KLAUS MOLLENHAUER

1968 PAOLO FREIRE

1987 JACQUES RANCIÈRE

Inleiding

De vraag hoe als samenleving en als individu om te gaan met de aankomst van nieuwen (nieuwgeborenen, niet-leden) en vreemden is wellicht één van de meest duidelijke omschrijvingen van waar het in de pedagogiek om gaat. Het lijkt dan ook niet vreemd dat de huidige ontwikkelingen inzake pluralisering van de samenleving (in termen van levensvormen, opvattingen, levensstijlen, overtuigingen, omgangsvormen, ...) en inzake migratie (op verschillende schaal en met betrekking tot verschillende groepen, oude en nieuwe migranten, vluchtelingen) een grote uitdaging vormen voor het pedagogische denken en voor de pedagogische praktijk.

Opvoeding, vorming en onderwijs worden vaak opgevat als een “toegangspoort” tot de samenleving. Vandaag blijkt men die toegang problematisch te achten voor mensen met een “andere” etnisch-culturele achtergrond of geschiedenis. Vele initiatieven in het brede pedagogische veld (onderwijs, jeugdwerk, volwasseneneducatie, jeugdzorg, ...) lijken dan ook in eerste instantie de ambitie gestalte te geven om de ander te “integreren” in *onze* maatschappelijke realiteit, onze visie op geluk, onze visie op waarheid. Inburgering noemen we dat. Eens ingeburgerd kan de andere deel hebben aan beslissingen en praktijken waarin de samenleving vorm krijgt.

Problemen die zich daarbij stellen, het falen van de inburgering, worden enerzijds verbonden met het falen van individuen en groepen, en anderzijds met het falen van structuren. Betekenisvol is dat in speciale begeleidingsprogramma’s twee indicatoren gebruikt worden voor de selectie van kandidaten namelijk de thuistaal (of ruimer de thuiscultuur) en het beroep van de ouders. De hypothese ter verklaring van de problemen is de achterstand-hypothese. De analyses van sociale wetenschappers wijzen met een beschuldigende vinger naar de school die er te weinig in slaagt iets aan die achterstand te doen en die zo de ongelijkheid van mensen met een migratieachtergrond mee (re-)produceert. Deze analyses worden soms terzijde geschoven omwille van een “gebrek aan realisme” of een “teveel aan politieke correctheid”. Anderzijds kunnen we misschien stellen dat het feit dat mensen met een migratiegeschiedenis of -achtergrond een “probleem” gaan vormen in ons onderwijs, en meer algemeen in onze pedagogische praktijken, er ons wellicht op wijst dat wij ons nog altijd bedienen van antwoorden waarvan we niet beseffen dat het antwoorden waren op een vraag.

De teksten die we hier samengebracht hebben, kunnen ons helpen zowel de antwoorden als de vragen opnieuw te overdenken. In een inmiddels zeer beroemde tekst over “de crisis van de opvoeding” geeft Hannah Arendt op exemplarische wijze aan hoe

opvoeding en onderwijs een genereus antwoord bieden op de uitdaging die de aankomst van nieuwen aan elke samenleving stelt, omdat ze die nieuwen de kans geven hun eigen toekomst te bepalen en dus mogelijks ook het bestaande in vraag te stellen. In een enigszins verwante zin hebben dan vooral in de tweede helft van de vorige eeuw, en in het zog van brede protestbewegingen en vele zogenaamde “crisissen” in het hele pedagogische veld, verschillende auteurs de gedachte ontwikkeld dat opvoeding, onderwijs en vorming niet enkel een rol hebben te spelen in het in stand houden en continueren van bestaande maatschappelijke structuren, van heersende relatievormen en van aanwezige betekenisgevingen en situatiedefinities. Ze moeten het ook mogelijk maken om afstand te nemen van die structuren, relatievormen, betekenisgevingen en definities om daarbij het bestaande fundamenteel in vraag te stellen en zo bij te dragen tot een individuele en collectieve emancipatie. De notie emancipatie verwees daarbij dus uitdrukkelijk niet enkel naar een gebeuren op het niveau van het individu, maar naar de fundamentele mogelijkheid van een “verstoring” van de bestaande orde (de heersende maatschappelijke praktijken, sociale positiebepalingen, culturele situatiedefinities en manieren van doen). Geïnspireerd door kritische denkstromingen die het culturele en intellectuele klimaat van de 20^{ste} eeuw sterk hebben beïnvloed (gaande van het kritisch rationalisme en het liberalisme over de kritische theorie van de zogenaamde Frankfurterschule, tot het existentialisme en het marxisme) werd op vaak heel verschillende wijze de mogelijkheid in het licht gesteld die opvoeding, vorming en onderwijs bezitten om tot een emanciperende verstoring of afstandname van het bestaande bij te dragen.

Minstens drie uitzonderlijke bijdragen dienen hier vermeld te worden. Vooreerst die van de Duitse “kritische en emancipatorische pedagogiek” in de figuur van Klaus Mollenhauer. Voortkomend uit de zogenaamde “geesteswetenschappelijke pedagogiek” en geïnspireerd door de kritische theorie van Jürgen Habermas, stelde deze pedagogiek vooral de verwevenheid van maatschappelijke macht- en opvoedingsprocessen in vraag. In de context van een toenemende roep om democratisering en maatschappelijke verandering werden haar omschrijvingen van het emancipatorische opvoedingsdoel als “communicatieve competentie” en van de opvoeding als “dialogoog” mainstream. Ze deed haar invloed gelden in alle grote pedagogische hervormingen van het laatste kwart van de 20^{ste} eeuw samen met de tweede zeer belangrijke bron voor het verbinden van pedagogiek met maatschappelijke emancipatie: de “pedagogie van de onderdrukten” van Paulo Freire. Freire’s pedagogiek die de emanciperende en bevrijdende rol van een dialogale en problematiserende opvoeding plaatst tegenover de maatschappijbevestigende en onderdrukkende rol van een depositaire opvoeding die kennis “stort” in de hoofden, heeft een geweldige, wereldwijde weerklank gevonden overal waar bewegingen actief waren en zijn tegen onrecht, armoede en onderdrukking. De derde belangrijke en provocatieve bijdrage ten slotte, is die van

DE KWESTIE VAN GELIJKWAARDIGHEID

Redacteurs: Stefan Ramaekers en Danny Wildemeersch

- 1960 PHILIPPE ARIÈS
- 1960 CARL ROGERS EN MARTIN BUBER
- 1927 THEODOR LITT
- 1945 MARTINUS LANGEVELD
- 1959 RICHARD PETERS
- 1919 JANUSZ KORCZAK

1960 **Philippe Ariès**

De ontdekking van het kind: Sociale geschiedenis van school en gezin

Philippe Ariès (1914-1984) is een Franse geschiedschrijver, die onderzoek deed naar de wijze waarop diverse aspecten van het dagelijkse leven over de eeuwen heen werden benaderd en ervaren. Zo schreef hij onder meer over de geschiedenis van de opvoeding, het gezin en de kindertijd sinds de middeleeuwen, maar ook bijvoorbeeld over de wijzigingen van onze westerse ervaring van de dood doorheen de tijd. Omdat hij geen academische opleiding had voltooid, was hij nogal controversieel onder academisch geschoolde historici. Hij beschouwde zichzelf als een amateur-historicus. Pas in 1978 – op vierenzestigjarige leeftijd – werd hij door zijn aanstelling in de *École des hautes études en sciences sociales* erkend in zijn status als historicus.

Niettemin wordt Ariès beschouwd als een belangrijke vernieuwer van de mentaliteits- en cultuurgeschiedenis. Met zijn werken toont hij aan hoe de samenleving verandert door te onderzoeken hoe de mentaliteit in de samenleving wijzigt. In een beroemd boek, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, dat in 1960 verscheen en in het Nederlands werd vertaald onder de titel *De ontdekking van het kind: Sociale geschiedenis van school en gezin*, beschrijft Ariès de veranderende opvoedingspatronen in gezin en school vanaf het ontstaan van de Nieuwe Tijd (de 16^{de} en 17^{de} eeuw). De maatschappijvernieuwers van deze tijd waren volgens hem vooral moralisten die zich afzetten tegen de pedagogische tradities van de middeleeuwen, waar het kind al heel vroeg deel uitmaakte van het leven van de volwassenen. Als alternatief ontwikkelden deze vernieuwers praktijken van opvoeding, waarbij het kind vroegtijdig uit het gezin werd weggenomen en in vrij gesloten milieus (de school, het internaat), op sturende, autoritaire wijze werd opgevoed. Later werd deze opvoedingsstijl door de Nederlandse pedagoge Lea Dasberg omschreven als "grootbrengen door kleinhouden".

Het fragment hieronder is de eindconclusie uit bovengenoemd boek, waarvan de vertaling verscheen in 1987. In dit fragment gaat hij onder meer dieper in op het ontstaan van een zogenaamd tweede opvoedingsmilieu.

Oorspronkelijke tekst: Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (Civilisations d'hier et d'aujourd'hui). Paris: Plon. © Editions du Seuil, 1973 et 1975.

Fragmenten overgenomen uit: Ariès, P. (1987). *De ontdekking van het kind: Sociale geschiedenis van school en gezin*. Amsterdam: Bakker, p. 388-392 (vertaling: L. Knippenberg en J. Tielens). Met toestemming van Editions du Seuil.

— Over het ontstaan van een tweede opvoedingsmilieu

“Hij was vrij, eindeloos vrij, zo vrij dat hij zich los voelde van de aarde. Hij miste dat gewicht van menselijke betrekkingen dat de beweging belemmert, de tranen, het afscheid, de verwijten, de vreugde, alles wat een mens streelt of verscheurt telkens als hij iets doen wil, de duizend banden die hem binden aan anderen en hem zwaar maken”.

De Saint-Exupéry

In de middeleeuwen, tot aan het begin van de nieuwe tijd – en bij het gewone volk nog lang daarna – mengden kinderen zich onder de volwassenen zodra ze naar de gangbare opvatting de hulp van hun moeder of voedster niet meer nodig hadden. Dat moment was gekomen wanneer ze een jaar of zeven oud waren, slechts enkele jaren na het, voor onze begrippen zeer late, spenen. Ze werden dan zonder overgang opgenomen in de grote volwassen gemeenschap en deelden met jong en oud het dagelijks werk en spel. De ene, alomvattende stroom van het collectieve leven nam alle leeftijden en standen in zich op en liet niemand de tijd voor afzondering en intimiteit. In zo'n overvol en collectief bestaan was geen ruimte voor een privé-sector. Het gezin had wel een functie – het zorgde voor de overdracht van leven, bezit en naam – maar het betekende weinig voor het gevoel. Mythen als de hoofse en hooggestemde liefde minachtten het huwelijk, werkelijkheden als de leertijd der kinderen verzwakten de affectieve band tussen ouders en kinderen. Een gezin zonder liefde, dat kunnen wij moderne mensen ons nog wel voorstellen, maar niet een gezin zonder zorg voor het kind, een gezin waarin het kind afwezig is. De middeleeuwse beschaving was de antieke *paideia* vergeten en kende nog niet de moderne opvoeding. Dat is het kardinale punt: het begrip “opvoeding” was als zodanig in de middeleeuwen onbekend. Onze tegenwoordige samenleving is sterk afhankelijk van haar opvoedingssysteem en weet dit. Zij heeft een opvatting over opvoeding, zij weet hoe belangrijk de opvoeding is. Nieuwe wetenschappen, zoals de psycho-analyse, de pediatrie en de psychologie, buigen zich over de problemen van het kind. En hun adviezen bereiken

DE KWESTIE VAN **CURRICULUM**

Redacteurs: Maarten Simons en Wim Wardekker

- 1922 ÉMILE DURKHEIM
- 1981 MICHAEL APPLE
- 1906 GEORG KERSCHENSTEINER
- 1961 JEROME SEYMOUR BRUNER
- 1991 MICHEL SERRES
- 1980 SEYMOUR PAPERT

1922 **Émile Durkheim**

De educatie, haar aard en haar rol

Émile Durkheim (1858-1917) kan beschouwd worden als één van de grondleggers van de moderne sociologie. Hij speelde een belangrijke rol in de ontwikkeling van de sociologie als zelfstandige academische discipline (in Frankrijk en daarbuiten), en bekleedde in 1913 aan de Sorbonne in Parijs de eerste leerstoel sociologie in Europa ("pédagogie et sociologie").

Durkheim is bekend om zijn benadering van de sociale werkelijkheid in termen van "sociale feiten". Het gaat meer bepaald om sociale fenomenen die niet verklaard kunnen worden vanuit (of gereduceerd tot) biologische of psychologische fenomenen maar pas inzichtelijk worden vanuit andere sociale fenomenen. Hij wordt vaak beschouwd als de grondlegger van het functioneel structuralisme (dat vooral in de Verenigde Staten met o.a. Talcott Parsons tot ontwikkeling zal komen). Bekend zijn Durkheim's sociologische studies over arbeidsdeling en (mechanische en organische) solidariteit, en zijn spraakmakende publicaties over religie en zelfdoding. Durkheim heeft ook belangrijke studies gepubliceerd over onderwijs en opvoeding. Klassiek is zijn werk *Éducation et Sociologie* uit 1922, waarin hij ingaat op de maatschappelijke rol van onderwijs en de betekenis van socialisatie en waarin hij verduidelijkt hoe een sociologische benadering inzicht geeft in de essentieel sociale aspecten van pedagogische praktijken op school.

Onderstaand fragment komt uit het eerste hoofdstuk van dit boek en is getiteld *L'éducation sa nature et son rôle*. Émile Durkheim geeft op een exemplarische en invloedrijke manier een antwoord op de vraag naar de doelen en inhouden van het onderwijs vanuit de maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van dat onderwijs. Educatie heeft voor Durkheim een tweeledige functie: kinderen bijbrengen wat een samenleving onontbeerlijk acht voor al haar leden en kinderen voorbereiden op deelname aan het leven in een specifieke sociale groep in die samenleving. Bij hem vinden we de gedachte dat onderwijs een vorm is van "methodische socialisatie", dat onderwijs dus een essentiële maatschappelijke functie heeft en dat scholen niet het recht hebben om tegen de maatschappij in te gaan. De verantwoordelijkheid van de overheid krijgt hier een duidelijke thematisering: de overheid moet er op toe zien dat het onderwijscurriculum een maatschappelijke oriëntatie heeft. Deze visie leidt tot de vandaag ook nog vaak gehoorde stelling dat het curriculum een essentieel instrument is voor maatschappelijke integratie.

Oorspronkelijke tekst: Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie* (Bibliothèque de philosophie contemporaine). Paris: Librairie Félix Alcan, p. 31-51.

Fragmenten overgenomen uit: Durkheim, E. (1981). De educatie, haar aard en haar rol, in M. Du Bois-Reymond & A. Wesselingh (Red.) *School en maatschappij: Sociologen over onderwijs en opvoeding*. Groningen: Wolters-Noordhoff, p. 209, 211-217, 217-219, 220-223 (vertaling: F. van Lieshout met ondersteuning van T. Bos).

Noot: Waar nodig werd de spelling in de fragmenten aangepast aan de huidig geldende spellingsregels.

— Educatie, methodische socialisatie en de rol van de staat¹

Definities van opvoeding. Een kritische beschouwing

De term “educatie” wordt soms in een zeer ruime betekenis gebruikt om het geheel van invloeden aan te geven die de natuur of andere mensen kunnen uitoefenen op onze intelligentie of op onze wil. Zij omvat, zegt Stuart Mill, “alles wat wij uit eigen beweging doen en alles wat anderen voor ons doen met het doel ons dichterbij de volmaaktheid van onze natuur te brengen. In haar meest brede betekenis omvat zij zelfs de indirecte effecten die invloed hebben op het karakter en de vermogens van de mens en die veroorzaakt worden door zaken die een heel ander doel hebben: wetten, regeringsvormen, vormen van nijverheid en zelfs natuurgegevens die los staan van de wil van de mens, zoals het klimaat en de bodemgesteldheid in de plaats waar men leeft”. Deze definitie omvat echter zulke uiteenlopende zaken, dat men ze niet met één woord kan weergeven wil men niet het gevaar lopen een enorme verwarring op te roepen. De invloed van de omgevingsfactoren op de mens is door hun optreden en uitwerking heel anders dan die welke van mensen zélf uitgaat, en verder verschilt de invloed van mensen op hun tijdgenoten van de invloed die volwassenen op jongeren uitoefenen. Alleen om deze laatste invloed gaat het ons hier en vandaar dat wij de term educatie daarvoor reserveren.

[...]

Opvoeding en onderwijs hebben eindeloos veel verschillende vormen en inhouden gekend afhankelijk van de factoren tijd en plaats. In de Griekse en Romeinse steden bracht de opvoeding het individu ertoe zich blindelings te onder-

¹ [noot red. M. Du Bois-Reymond & A. Wesselingh, 1981] De Franse term “éducation” kan afhankelijk van de context nu eens “opvoeding” dan weer “onderwijs” en vaak ook beide tegelijk betekenen. In het laatste geval spreekt de vertaling van “opvoeding en onderwijs” of “educatie”.

DE KWESTIE VAN **DEMOCRATISERING**

Redacteurs: Carlijne Ceulemans en Orhan Agirdag

1971 BASIL BERNSTEIN

1977 PAUL WILLIS

1983 PIERRE BOURDIEU

1916 JOHN DEWEY

1960 ALEXANDER SUTHERLAND NEILL

Inleiding

Kan en moet de school meer (sociale) gelijkheid realiseren? Is vorming voor iedereen bedoeld of enkel voor diegenen die er de “juiste” capaciteiten voor hebben? Moeten onderwijs en vorming democratisch zijn of dienen ze ter reproductie van de bestaande sociale orde? (On)gelijkheid is wellicht een van de meest actuele kwesties binnen het pedagogische veld, zeker wanneer het over het onderwijs gaat. Tot op zekere hoogte is de aandacht voor deze problematiek niet nieuw. Met name in de jaren '60 en '70 van de vorige eeuw heeft het debat over onderwijs(on)gelijkheid veel stof doen opwaaien, onder meer naar aanleiding van het verschijnen van verschillende grootschalige studies in de onderwijssociologie. Vandaag wordt de discussie doorgaans gevoerd in termen van *gelijke kansen*. Het gaat daarbij om het wegnemen van obstakels en het tegengaan van achterstellingsmechanismen waardoor “mensen of groepen van mensen ongelijk behandeld worden en niet de kansen krijgen om volwaardig te kunnen participeren aan het maatschappelijk leven”¹. Gelijke kansen – in het onderwijs, op de arbeidsmarkt, in de gezondheidszorg, op het vlak van wonen en welzijn – zijn dan ook nog lang geen realiteit voor iedereen.

Sinds de introductie van de PISA²-metingen in 2000, waarin de prestaties van leerlingen op het vlak van taal, wiskunde en natuurwetenschappen over landen heen vergeleken worden, staan gelijke onderwijskansen ook hoog op de (politieke) agenda. De boodschap is daarbij reeds twee decennia min of meer dezelfde: leerlingen presteren gemiddeld sterk, maar de sociaaleconomische thuissituatie van de leerlingen (vaak uitgedrukt in termen van beroepsstatus, inkomen of opleiding van de ouders) en hun etnische afkomst (vaak uitgedrukt in termen van land van herkomst) blijken een grote invloed uit te oefenen op hun kansen op succes in het onderwijs (uitgedrukt in ongelijkheden in de onderwijsprestaties, schooluitval, hoogst behaalde diploma, enz.). Die invloed verschilt bovendien van land tot land, van school tot school en volgens sommigen zelfs van leerkracht tot leerkracht. Of dat goed of slecht nieuws is, is voer voor discussie. Niet alleen wordt er gedebatteerd over hoe de PISA-resultaten juist gelezen moeten worden, wat de cijfers wel en niet zeggen, en wat er nodig is om betere resultaten neer te zetten. Ook over de vraag of deze inzichten (met name dat er een correlatie is tussen sociale afkomst en schoolresultaten, dat de schooluitval en -vertraging zeker in de steden erg/te hoog is, ...) al dan niet een legitieme basis bieden om onderwijs en vorming vorm te geven, bestaat onenigheid. Anders gezegd: moeten verschillen in

1 Agentschap Binnenlands Bestuur. (z.d.) *Gelijke kansen in Vlaanderen - Het Beleid*. Geraadpleegd van <http://www.gelijkekansen.be/Hetbeleid.aspx>

2 PISA staat voor *Programme for International Student Achievement*.

herkomst en afkomst per definitie het vertrekpunt vormen van pedagogisch handelen, waarbij verschillen tussen leerlingen positief en proactief in rekening worden gebracht zoals de pleitbezorgers van binnenklasdifferentiatie het stellen? Of zetten we daarmee de gelijkheid waar het in onderwijs en vorming om gaat net op de helling?

Achter elk van deze reacties schuilt een bepaald perspectief op de relatie tussen opvoeding, onderwijs en vorming enerzijds en (on)gelijkheid of sociale (on)rechtvaardigheid anderzijds. Vanuit onderwijssociologische hoek bestaat er, algemeen gesteld, een tegenstelling tussen theorieën die zich enerzijds situeren binnen het deficit- versus het differentieparadigma en anderzijds theorieën die structuren dan wel agency benadrukken als motor van ongelijkheid.

Het deficit-denken kan worden omschreven als de opvatting dat ongelijkheid in het onderwijs veroorzaakt wordt door individuele tekorten van leerlingen (of hun ouders) uit "lagere" sociale klassen en/of uit etnische minderheidsgroepen. Het deficit-denken is geen strak omliggende theorie, maar eerder een verzamelnaam voor verschillende opvattingen die onderwijsongelijkheid terugbrengen op de vermeende tekorten van groepen die zich onder aan de sociale ladder van de samenleving bevinden. De overtuiging is bijvoorbeeld dat leerlingen met een migratieachtergrond of afkomstig uit de arbeidersklasse slechter presteren op school omdat de gezinnen waarin ze opgroeien hen onvoldoende normen, waarden en kennis meegeven. De vermeende tekorten van de leerlingen zouden op verschillende vlakken liggen, bijvoorbeeld op vlak van taal, motivatie, ouderbetrokkenheid, enz. Vanuit deze benaderingswijze kunnen deze leerlingen enkel succesvol zijn als ze zich eerst aanpassen aan de dominante normen, dus door assimilatie. De sociolinguïstische theorie van de taalcodes van Bernstein (1971)³ is een voorbeeld van het deficit-denken.

Een variant van het deficit-denken is het biologisch/genetisch deficit-denken, dat verwant is aan de rassenleer die gepropageerd werd in nazi-Duitsland en zijn wortels heeft in het zogenaamde "wetenschappelijke" racisme van de 19^{de} eeuw. Hierbij vertrekt men van het idee dat bepaalde rassen of etnische groepen genetisch gezien minder intelligent zijn (minder IQ hebben), wat resulteert in slechtere onderwijsprestaties. Het biologisch/genetisch deficit-denken is na de Tweede Wereldoorlog in diskrediet geraakt en komt vandaag de dag niet meer zo vaak voor. Vandaag steunt het deficit-denken dus minder op vermeende biologische of genetische tekorten, maar vooral op de vermeende culturele en/of talige tekorten die worden aangehaald om de onderwijsongelijkheid te kunnen verklaren. Niettemin bestaat er onder bepaalde

3 Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control. 1: Theoretical studies towards a sociology of language* (Primary socialization, language and education 4). London: Routledge and Kegan Paul.

DE KWESTIE VAN INSTITUTIONALISERING

Redacteur: Pieter Verstraete

1961 ERVING GOFFMAN

1971 IVAN ILLICH

1975 MICHEL FOUCAULT

1977 HENK MICHIELSE

1949 CÉLESTIN FREINET

1971 AÏDA VASQUEZ EN FERNAND OURY

1961 Erving Goffman

Totale instituties

Erving Goffman (1922-1982) is een beroemde Canadese socioloog, een centrale figuur uit het zogenaamde symbolisch interactionisme en is één van de meest geciteerde auteurs in de humane wetenschappen. Hij stelt voor om menselijke praktijken te benaderen en te analyseren als ensceneringen en “theater”. Vandaar ook zijn aandacht voor wat in een vertaling van één van zijn eerste werken op een gelukkige wijze werd aangeduid als “de dramaturgie van het leven”.

Goffman is vooral bekend geworden als de auteur van het boek *Total asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates* (1961) waarin hij een frontale aanval lanceerde op de geïnstitutionaliseerde wijze waarop de Westerse samenleving omgaat met zijn criminelen, ouderen en psychiatrische patiënten. Zich baserend op een jaar undercover-onderzoeksverblijf in een psychiatrisch instituut, stelde Goffman dat kloosters, ziekenhuizen, kazernes en psychiatrische instituten belangrijke gelijkenissen met elkaar vertonen. Een van de meest treffende gelijkenissen voor Goffman bestond erin dat de werkzaamheid van elk van deze instituties nauw verband hield met wat hij processen van mortificatie noemde: processen waarbij het individu van zijn of haar identiteit ontdaan werd. Vaak werden zulke processen op rituele wijze in gang gezet bij het binnentreden in het instituut om dan verder te worden ontplooid in de dagelijkse werking van het instituut.

De kritiek van Goffman ten aanzien van het “totale instituut” vond vruchtbare aarde in verschillende kritische bewegingen in de wereld van de psychiatrie en van de zorg voor mensen met een handicap. De anti-psychiatrie kan hier zeker als voorbeeld worden gegeven. Maar ook binnen de zorg voor personen met een handicap heeft de tendens tot het bekritisieren van de instelling – vanuit de idee dat deze de persoon niet toelaat om een eigen identiteit te ontwikkelen – een grote betekenis gekregen. Men kan dan bijvoorbeeld denken aan de normalisatie-beweging die in navolging van ideeën van Wolf Wolfensbergen en Bengt Nirje in de jaren '60 opgang maakte. Maar ook vandaag kan men de echo er van horen in de vele kritieken op “klassieke” instellingen die mee het inclusie-debat voeden.

Onderstaande tekst komt uit *Totale instituties*, de Nederlandse vertaling uit 1975 van bovengenoemd werk. In deze tekst definieert Goffman “totale instituties” en gaat hij verder in op de kenmerken van deze instituties.

Oorspronkelijke tekst: Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Anchor Books.

Fragmenten overgenomen uit: Goffman, E. (1975). *Totale instituties* (Keur der sociologie. Reeks Modernen). Rotterdam: Universitaire Pers, p. 13-21 (vertaling: E. D. de Jong-de Jonge).

Noot: Waar nodig werd de spelling in deze fragmenten aangepast aan de huidige geldende spellingsregels.

— Over de kenmerken van totale instituties

Sociale instellingen – instituties in de alledaagse zin van het woord – zijn lokaliseerbaar in kamers, gebouwen of fabrieken waar mensen zich regelmatig bezighouden met een bepaalde activiteit. In de sociologie kennen we geen bij uitstek geschikte manier om deze te classificeren. Sommige instellingen, zoals een centraal station zijn toegankelijk voor ieder die zich behoorlijk gedraagt; andere, zoals besloten clubs of laboratoria zijn, zoals bekend, wat kritischer ten aanzien van wie kan worden toegelaten. Sommige, zoals winkels en postkantoren, kennen een klein, vast aantal leden die een bepaalde dienst verlenen en een voortdurende stroom van leden die deze ontvangen. Bij andere, zoals tehuizen en fabrieken, wisselen de deelnemers minder. Sommige instituties bieden plaats aan activiteiten waaraan het individu wordt geacht zijn sociale status te ontlenen, hoe plezierig en ontspannen die ook mogen zijn. In andere instituties daarentegen houdt men zich in de vrije tijd met niet al te ernstige zaken naar eigen keuze bezig.

In dit hoofdstuk zullen een andere categorie instituties belichten. Deze vormen van nature een categorie omdat de leden bijzonder veel gemeen blijken te hebben – zoveel zelfs dat, willen we van een van deze instituties iets te weten komen we er verstandig aan doen ook de andere te beschouwen. Ze zijn daarom met vrucht als één categorie te bestuderen.

Elke institutie vraagt enige tijd en aandacht van haar leden en betekent voor hen iets als een eigen wereld. Kort gezegd, iedere institutie heeft de neiging haar leden in enige mate te “omvatten”. Wanneer we de verschillende instituties in onze Westerse maatschappij bezien, blijkt dat de mate van omvattendheid van sommige onevenredig veel groter is dan van de aangrenzende in de categorie. Hun omvattende of totale karakter wordt gesymboliseerd door de barrière ten

DE KWESTIE VAN **PROFESSIONALISERING**

Redacteurs: Geert Kelchtermans & Carlijne Ceulemans

1986 LEE S. SHULMAN

1983 DONALD SCHÖN

1987 HERMANN GIESECKE

1985 HENRY GIROUX

1979 HANS ACHTERHUIS

Inleiding

Hebben pedagogen – opgevat als iedereen die beroepsmatig werkzaam is binnen de diverse sectoren van het pedagogische veld – een eigen professionaliteit en waaruit bestaat die dan? En hoe verhoudt die professionaliteit zich tot de waardering van pedagogen door de samenleving? Is ze afhankelijk van de mate waarin ze tegemoet komt aan maatschappelijke verwachtingen? Of is het omgekeerd: de samenleving erkent de professionele eigenheid van de pedagogiek en pedagogen omwille van de specifieke bijdrage die ze leveren om een bepaalde maatschappij mogelijk te maken?

De kwestie van de eigenheid van de pedagoog en zijn/haar erkenning en waardering door de samenleving is een complex verhaal dat doorheen de hele geschiedenis van de pedagogiek als wetenschap aanwezig geweest is. Vanaf het laatste kwart van de 20^{ste} eeuw manifesteert ze zich voornamelijk als de paradoxale spanning tussen professionalisering en de-professionalisering. Het domein van opvoeding en vorming wordt sindsdien steeds meer erkend als van essentieel belang voor een economisch welvarende, democratische samenleving waarin alle burgers de kans krijgen om zich te ontplooiën, hun “talenten” te ontwikkelen en bij te dragen tot het collectieve welzijn. De samenleving onderschrijft dus het belang en de verantwoordelijkheid van pedagogen en investeert in het pedagogische veld. Die erkenning en investering worden echter vooral gezien in termen van expertise. Om zijn/haar maatschappelijk belangrijke taken goed te kunnen vervullen moet de pedagoog deskundig zijn en dus op een adequate manier professioneel geschoold en gevormd worden. In de pedagogische literatuur zien we een brede en diverse waaier van pogingen om de eigenheid van de pedagogische expertise te conceptualiseren en op basis daarvan opleidings-, nascholings- en vormingstrajecten te creëren die pedagogen moeten toelaten zich “professioneel” te vormen en te blijven ontwikkelen doorheen hun loopbaan. Termen als “kennis”, “vaardigheden” en “houdingen” – al dan niet geïntegreerd als “competenties”, “talenten” of – meer recent – “disposities”, figuren tot op vandaag prominent in onderzoek, praktijkgerichte publicaties of regelgeving door overheden. Pedagogische beroepsbezigdheden worden daarbij omschreven als en omgezet in afzonderlijke competenties of beroepsprofielen. Die krijgen op hun beurt een vertaling in concrete opleidingsprogramma’s en -curricula. Opmerkelijk – en belangrijk om te onderstrepen – is dat die expertise en deskundigheid dus gedacht worden als een individueel te verwerven en te ontwikkelen iets. Het gaat telkens om de individuele “professional” die de verschillende elementen van de expertise moet verwerven (met alle opleidingsdidactische en kwalificatie-uitdagingen van dien). Daarenboven worden professionals geacht het bezit of de beheersing van die expertise te kunnen aantonen. Zij worden er immers op beoor-

deeld, bijvoorbeeld als onderdeel van kwaliteitszorg en personeelsbeleid (aanwerving, benoeming, bevordering). Dit wordt onder meer geïllustreerd door de diversiteit aan ontwikkelde theorieën en praktijken van professioneel leren (ervaringsleren, werkplekleren, reflectief leren, biografisch leren, professionele leergemeenschappen, ...).

In de meer klinische, orthopedagogische sectoren zien we daarenboven dat deze individuele professionalisering nog verder geformaliseerd wordt in processen van institutionele en wettelijke erkenning als aparte professionele titel ("klinisch orthopedagoog"). In dat proces en de ontwikkelde institutionele voorwaarden en procedures wordt duidelijk dat beroepsbeoefenaars moeten voldoen aan de opleidingseisen; ze moeten aantonen dat ze beschikken over de vereiste kwalificaties en beroepscompetenties, zoals opgelegd door zowel de eigen beroepsinstanties als door de overheid. Met andere woorden, de professionalisering van de pedagoog wordt gezien als een proces waarin het individu blijkt geeft die "juiste", "relevante" expertise verworven te hebben en te beheersen.

Maar precies daarin liggen de wortels voor de paradoxale, omgekeerde beweging, namelijk die van de "de-professionalisering". Verwijzend naar het maatschappelijk belang, maar ook en vooral naar de aanzienlijke financiële investering van de samenleving in onderwijs, opvoeding en vorming, ontwikkelden er zich tijdens de laatste decennia van de 20^{ste} eeuw een discours en een reeks technologieën waarin men de doelmatigheid en het rendement van die investering ging controleren. De alomtegenwoordige aandacht voor "kwaliteit" is allicht de meest prominente en herkenbare uiting ervan. Pedagogische praktijken werden gedefinieerd als diensten of producten, waarvoor precies aangegeven kan worden wat de gewenste eindresultaten zijn (bijvoorbeeld in de vorm van meetbare leerresultaten, standaarden, enz.). Als "kwaliteitsvolle" pedagogische praktijken werden dan diegenen aanzien die de vooropgestelde doelen blijken te bereiken, met zo beperkt mogelijke middelen. Op die manier werden doelmatigheid of effectiviteit enerzijds en efficiëntie anderzijds de dominante (in sommige gevallen zelfs de enige) criteria om te bepalen of het product van de pedagogische inspanningen ook waardevol is. Als gevolg van deze ontwikkelingen wordt de pedagoog en zijn/haar professionaliteit vandaag steeds meer gedefinieerd als de technische uitvoerder van voorschriften die door anderen zijn opgesteld. Hij/zij wordt – opnieuw individueel – aansprakelijk gesteld voor het resultaat en moet rekenschap afleggen met verwijzing naar de standaarden (kwaliteitscriteria) die elders worden vastgelegd. Rekenschap ("accountability") komt dan in de plaats van verantwoordelijkheid. De pedagoog wordt zo in zekere zin "bevrijd" van zijn/haar verantwoordelijkheid, die geworteld was in een moreel engagement en een ethische relatie met de opvoeding, en die daarom niet tot een instrumentele verhouding te herleiden is. In de plaats daarvan komt de technische, instrumentele opdracht om aan te tonen dat men – individueel – de vooropgestelde

DE KWESTIE VAN **VORMBAARHEID**

Redacteurs: Jan Elen en Wouter Pols

1948 BURRHUS FREDERIC SKINNER

1966 JEAN PIAGET

1935 LEV VYGOTSKIJ

1949 MARIA MONTESSORI

2004 PHILIPPE MEIRIEU

Inleiding

De huidige samenleving wordt ook wel een kennissamenleving genoemd. In die samenleving komt het, zo horen en lezen we – meer dan ooit – op leren aan. Scholen noemen we vandaag ook wel leerinstellingen, leraren leer-facilitators, en schoolkinderen noemden we altijd al leerlingen. Als het vandaag over opvoeding en onderwijs gaat, gaat het al snel over leren.

De mens is zonder twijfel een “leerbaar” wezen. Van nature ligt hij veel minder vast dan een dier. De Duitse filosoof Friedrich Nietzsche noemde de mens ooit een “nog niet gedetermineerd dier”. De mens is veranderbaar. Hij beschikt, zoals hersenonderzoekers vandaag zeggen, over uiterst plastische hersenen. Die plasticiteit maakt dat hij kan leren; hij is leerbaar en wel op vele gebieden (motorisch, maar ook sociaal, cognitief en moreel), en dat niet alleen in de jonge jaren, maar het gehele leven door. In zoverre kinderen en jongeren kunnen leren, zijn ze ook opvoedbaar. Dat betekent dat de leerbaarheid van het kind een appèl doet op de opvoed(st)er. Wat wil hij of zij dat het kind leert en hoe wil hij of zij dat het leert en waartoe? Maar ook: wat ligt in zijn of haar macht? Wat kan hij of zij? Wat zijn de grenzen van de opvoedbaarheid van het kind? Dat zijn niet alleen maar leervragen; dat zijn pedagogische vragen.

Johann Friedrich Herbart, de 19^{de}-eeuwse grondlegger van de onderwijspedagogiek, beschouwde de leerbaarheid van de mens als het fundament van de pedagogiek. Omdat kinderen en jongeren leerbaar zijn, kunnen ze zich de door de volwassen aangeboden cultuur eigen maken. Herbart sprak overigens niet over leerbaar-, maar over vormbaarheid (“Bildsamkeit”). Vorming impliceert meer dan louter leren; ze impliceert culturele objecten (onderwijs- en vormingsinhouden) aan de hand waarvan kinderen en jongeren zich vormen én een subject dat zich vormt. Vorming is een *zich* vormen: een zich cultureel vormen. Sinds Herbart zijn de opvoeder als cultuurdrager, de cultuur als onderwijs- en vormingsinhoud en het kind als een zich vormend subject de bouwstenen van elke pedagogische theorie. Die theorie betreft niet alleen het “hoe” van het leren, maar ook het “wie” en het “wat” en *last but not least* het “waartoe”. Dat maakt dat de (waardegeladen) pedagogiek meer is dan alleen een (waardevrije, verklarende) leerpsychologische theorie.

Leren kan op verschillende manieren worden opgevat. Dat is in de loop van de geschiedenis ook gebeurd: het kan opgevat worden als het zich herinneren, het wakker roepen of actualiseren van door God of de natuur ingeplante denkbeelden of denk-systemen, maar het kan ook worden opgevat als het opdoen van ervaringen waarvan

de sporen als denkbeelden, maar ook als aangeleerde gedragingen achterblijven. Het eerste standpunt is dat van het idealisme, het tweede van het empirisme. Afhankelijk van het ingenomen standpunt zal men opvoeden en onderwijzen zien als het op- en wakker roepen van denkbeelden of het laten op doen van (al dan niet voorgestructureerde) ervaringen.

Beide standpunten treft men ook in de 20^{ste} eeuw aan. Er is het standpunt dat leren vooral van buitenaf wordt gestuurd: vanuit in de buitenwereld (voorgestructureerde) opgedane ervaringen. Maar er is ook het standpunt dat leren vooral van binnenuit gebeurt, weliswaar van buiten uitgedaagd en geactiveerd, maar het leerproces wordt van binnenuit gestuurd. In de 20^{ste} eeuw komt daar een derde standpunt bij (dat overigens in de 19^{de} eeuw al verwoord werd). Dat is het standpunt dat beide, eerder genoemde, standpunten in zich opneemt. Leren is een interactief proces; het is een proces waar de binnen- en de buitenwereld op elkaar inwerken. Aan de hand van door volwassenen aangedragen culturele objecten doet de lerende niet alleen ervaringen op, maar eigent hij – met hulp van dezelfde volwassenen – de objecten ook toe zodat ze deel gaan uitmaken van zijn denkwereld. Hier is leren een *zich* cultureel vormen. En daarmee verschijnt het standpunt van Herbart opnieuw in een 20^{ste}-eeuwse vorm.

Onder *de kwestie van vormbaarheid* presenteren we drie psychologische teksten en twee pedagogische. De drie psychologische teksten bestaan uit een tekst van Burrhus Skinner waarin een 20^{ste}-eeuwse versie van het empirisme wordt verwoord, een tekst van Jean Piaget waarin het idealistische standpunt te herkennen valt en een tekst van Lev Vygotskij waarin beide standpunten als het ware worden “opgeheven”. De twee pedagogische teksten bestaan uit een tekst van Maria Montessori en een van Philippe Meirieu. Waar in de psychologische teksten de pedagogische vragen eerder impliciet en onuitgewerkt blijven, gebeurt die uitwerking in de teksten van Montessori en Meirieu wel. Bij de beantwoording van die (pedagogische) vragen legt Montessori de nadruk op het zich ontwikkelende kind en de eisen die dat stelt aan de opvoed(st)er en de door hem of haar voor het kind in te richten omgeving. De invalshoek van Meirieu is anders. Vanuit de idee dat het kind vormbaar is, vraagt hij naar de grenzen van de opvoedbaarheid. Wat kan de opvoed(st)er, wat ligt in zijn of haar macht? Je zou kunnen zeggen dat bij hem een discussie plaatsvindt tussen idealisme en empirisme: het kind als handelend en denkend wezen tegenover de opvoeder die door het laten opdoen van (aan de hand van culturele objecten voorgestructureerde) ervaringen het leren en de ontwikkeling van het kind denkt te kunnen sturen. Dat laatste, zo stelt Meirieu, is onmogelijk. De opvoeder kan het kind niet vormen, evenmin de leraar de leerling. Dat dient het kind, de leerling zelf te doen. Vorming is een *zich* cultureel vormen.

DE PEDAGOGIEK: **EEN KWESTIE**

Redacteurs: Danny Wildemeersch, Geert Kelchtermans & Pol Ghesquière

- 1979 ELLIOT W. EISNER
- 1971 PHILIP J. IDENBURG
- 1962 LEON VAN GELDER
- 1980 WIM TER HORST
- 1909 PAUL NATORP
- 1978 JACK MEZIROW

Inleiding

De pedagogiek is een praktijk van systematische, wetenschappelijke reflectie op processen van opvoeding, onderwijs en vorming. Deze reflectie komt tot stand op basis van zowel empirisch als theoretisch onderzoek, of van een combinatie van beide. De pedagogiek heeft niet de exclusiviteit van deze wetenschappelijke reflectie. Andere vakgebieden zoals de psychologie, de sociologie, de filosofie, de psychiatrie en in toenemende mate ook de biomedische wetenschappen dragen, vanuit hun invalshoek en methodologieën, ook bij tot de reflectie op processen van onderwijs, opvoeding en vorming. Daarenboven wordt de notie pedagogiek als aanduiding voor een wetenschappelijke discipline vooral in continentaal Europa gebruikt. Daarbuiten gebruikt men andere benamingen zoals *“educational sciences”* of *“educational studies”*. Ook is er in de Nederlandstalige academische context tegenwoordig vooral sprake van *“pedagogische wetenschappen”*, in meervoud, wat erop wijst dat pedagogische reflectie niet vanuit een homogeen theoretisch en empirisch kader plaatsvindt.

De pedagogiek, als domein van onderzoek en onderwijs, is dynamisch. Ze ontwikkelt zich in samenhang met uiteenlopende maatschappelijke en wetenschappelijke evoluties, met veranderende inzichten binnen het vakgebied en met discussies over de inhoud en de grenzen van het vakgebied. De discipline van de pedagogiek is pluriform. Er bestaan dan ook verschillende stromingen, opvattingen en methodologieën binnen het vakgebied. Daarenboven zijn er verschillende subdisciplines zoals de onderwijskunde, de orthopedagogiek, de sociale pedagogiek, de wijsgerige, historische en comparatieve pedagogiek. Deze subdisciplines worden deels geconstitueerd door het educatieve veld waarop ze zich richten, en deels door de vraagstelling en de inzet van hun onderzoek, waardoor ze qua oriëntatie nogal van elkaar kunnen verschillen.

De pluriformiteit van de pedagogiek wordt gekenmerkt door diverse spanningsvelden. Zo is er de vraag in hoeverre de pedagogiek normatief kan zijn en hoe deze normativiteit te verzoenen valt met haar wetenschappelijke aanspraken. Daarnaast is er de opvatting dat de pedagogiek vooral de praktijk moet aansturen met het oog op het realiseren van een grotere effectiviteit. Ook over de wetenschappelijke oriëntatie van de pedagogiek zijn er discussies. Is de pedagogiek vooral een begrijpende, een verklarende of een ingrijpende wetenschap? Gaat het in de pedagogiek in eerste instantie om het bevorderen van het leren, of om de persoonsvorming? In welke mate zetten we in de pedagogiek het individu centraal of hebben we vooral aandacht voor de vorming en ontwikkeling van groepen en samenlevingsverbanden? En vandaag in toenemende mate: hebben we ook aandacht voor dieren, voor dingen? Pedagogiek wordt

traditioneel in verband gebracht met de opvoeding van kinderen en jongeren. Maar sinds enkele decennia is er ook toenemende aandacht voor de vorming en opleiding van volwassenen, en voor het levenslang leren. Ook worden er binnen de pedagogiek uiteenlopende klemtonen gelegd in relatie tot verschillende onderzoeksagenda's, gekoppeld aan maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van zowel de discipline als het praktijkveld. In sommige stromingen staat het optimaliseren van het leerproces centraal. In andere benaderingen gaat de aandacht vooral naar de analyse van problematische opvoedingssituaties. In nog andere gevallen wordt vooral de vraag gesteld of en hoe educatie kan bijdragen tot emancipatie en gemeenschapsvorming. Zowel de pedagogische praktijk als de pedagogische theorievorming worden continu geconfronteerd met deze spanningsvelden. Daarom ook is de pedagogiek een kwestie, of het voorwerp van uiteenlopende oriëntaties en voorkeuren, van voortdurende dialoog en controverse.

Kan er, in het licht van deze uiteenlopende klemtonen, sprake zijn van een identiteit van de pedagogiek? Identiteit is een kwestie van afgrenzing. Hoe verhoudt de pedagogiek zich tot andere vakgebieden? Zijn er specifieke kenmerken die gemeenschappelijk zijn, en tegelijk uniek, voor alle subdisciplines van de pedagogiek en voor de pluraliteit aan invalshoeken? Bestaat er een eenheid in verscheidenheid? De identiteit van de pedagogiek is sinds haar ontstaan altijd al een "kwestie" geweest. Ze heeft haar eigen methodenstrijd gekend. Is haar discours normatief? Is zij een hermeneutisch verstaan van een praxis? Is zij een empirisch-analytische wetenschap? Zoals uit de in dit boek opgenomen fragmenten blijkt, is ook de relatie van het onderzoek tot de praktijk van de opvoeding op heel verschillende wijzen ingevuld. Dat veelvoud van benaderingen in de pedagogiek heeft alles te maken met de specificiteit van haar object: opvoeding en vorming. Opvoeding en vorming zijn nooit zomaar een feit. Ze houden altijd een vorm van levensduiding en als dusdanig een levensontwerp voor de toekomst in. De praktijk van opvoeding en vorming, iedere soort relatie tussen een oudere en een nieuwe generatie, geeft aan hoe het leven kan geleefd worden.

Als er al sprake kan zijn van een eenheid of gemeenschappelijke identiteit, dan wordt deze zeker mee bepaald door de keuzes die men maakt; door de mate waarop men gelijkenissen op de voorgrond plaatst en verschillen op de achtergrond houdt. In onze opvatting van de pedagogiek staat de opvoedings- en vormingsrelatie centraal. Daarenboven beschouwen we opvoeding, onderwijs en vorming als praktijken die uitgaan van de gedachte dat leren en vorming een fundamentele en unieke rol kunnen spelen in het zelf vorm geven aan het leven en het samenleven, en dat deze praktijken en de wetenschappelijke studie ervan zich daarom altijd moeten inlaten met normatieve vragen over interpersoonlijke relaties, doelen, aspecten rond gelijkheid en gelijkwaardigheid, mogelijkheden en grenzen van expertise en institutionalisering etc.