

WIE VOEDT OP?



Gezinspedagogiek tussen ideaal,
beleid en praktijk

INHOUD

Woord vooraf 9

Deel 1 – Wat is gezinspedagogiek? 13

1. Ouderschap versus opvoeding: een noodzakelijk onderscheid 16

 1.1 Parenting en upbringing: twee begrippen, twee werelden..... 16

 1.2 De keuze voor opvoeding..... 18

2. Paradigmatische brillen.....24

 2.1 Ontwikkelingspsychologisch paradigma.....24

 2.2 Sociologisch paradigma..... 30

 2.3 Cultureelantropologisch paradigma.....36

 2.4 Pedagogisch-normatief paradigma 40

 2.5 Sociaalpedagogisch paradigma.....44

3. De normatieve oriëntatie van gezinspedagogiek 47

 3.1 Waarden als uitgangspunt 47

 3.2 Van wat werkt naar waartoe.....49

Deel 2 – Wie hoort bij het gezin?57

1. Het gezin als construct59

 1.1 Oude wijn in nieuwe vaten 61

2. Het burgerlijk kerngezin65

3. Vergrijzing en ontgroening69

4. Herkomst van het gezin..... 77

5. Samenstelling van het gezin.....83

6. Socio-economisch statuut van het gezin.....86

7. Gezinnen in armoede.....95

 7.1 Objectieve indicator.....95

 7.2 Subjectieve indicator99

 7.3 Deprivatie-indicator..... 101

 7.4 Kansarmoede-index.....104

8. Veranderende gezinsvorming.....108

9. Slotbeschouwing 110

Deel 3 – Wat is een goede ouder?	113
1. Historische verschuivingen in het ideaal van <i>goed ouderschap</i>	115
1.1 Van morele vorming naar zelfontplooiing	117
1.2 De wetenschap als normerende kracht	122
1.3 De pedagogisering van ouders	124
2. De typologie van opvoedingsstijlen	133
2.1 De autoritatieve opvoedingsstijl als norm	135
3. Slotbeschouwing	138
Deel 4 – Wie zorgt voor de zorg?	141
1. Van huisvrouw tot tweeverdiener: een historische kijk op gezin en zorg	143
2. Feminisme in beweging: van stemrecht tot #MeToo	146
2.1 De eerste feministische golf	146
2.2 De tweede feministische golf	148
2.3 De derde feministische golf	151
2.4 De vierde feministische golf	154
3. Tijdsverdeling in gezinnen: de (on)zichtbare arbeid van zorg	158
3.1 De genderkloof in het onderwijs	159
3.2 De genderkloof in het private domein	162
3.3 De genderkloof op de arbeidsmarkt	173
4. Beleid als hefboom voor gelijkheid tussen arbeid en gezin	181
4.1 Individuele maatregelen	181
4.2 Financiële maatregelen	188
4.3 Collectieve maatregelen	195
5. Slotbeschouwing	198
Deel 5 – Wat als opvoeding moeilijk gaat?	201
1. Een veld in beweging	203
2. Van opvoedingsondersteuning naar gezinsondersteuning	212
2.1 Van versnippering naar integratie	212
2.2 Het Vlaamse antwoord: Huis van het Kind	213
3. Proportioneel universalisme als leidend principe	222
3.1 Van een theoretisch concept	222
3.2 ...naar een praktische uitwerking	227
4. Sociale cohesie in gezinsondersteuning	236
4.1 Tussen relationele nabijheid en maatschappelijke rechtvaardigheid	236
4.2 Sociale cohesie als beleidsdoel	239
4.3 Sociale cohesie als pedagogische en politieke ruimte	244

5. Evidencebased gezinsondersteuning	245
5.1 Hoe evidencebased werken de weg vond naar gezinsondersteuning	246
5.2 Wat telt als bewijs?	249
5.3 Wat betekent <i>werken</i> ?	252
5.4 <i>Evidence-informed</i> en contextgevoelige gezinsondersteuning	256
6. Slotbeschouwing	258
Deel 6 – Wat als het gezin uiteenvalt?	261
1. Wanneer ouders uit elkaar gaan	263
1.1 Echtscheiding in cijfers en context	263
1.2 Ouderschap na echtscheiding: gezag en verblijf	267
1.3 Ouderlijke verantwoordelijkheid en het belang van het kind	270
1.4 Echtscheiding en kinderen: onderzoek, beleving en pedagogische betekenis	273
2. Wanneer een kind <i>tijdelijk</i> een ander thuis krijgt	277
2.1 Pleegzorg in perspectief	280
2.2 De woelige geschiedenis van pleegzorg	290
2.3 Opvoeden in gedeeld ouderschap	294
2.4 Pleegzorg als gedeelde praktijk van opvoeding	306
3. Wanneer een kind <i>definitief</i> een ander thuis krijgt	309
3.1 De weg naar adoptie: van principe tot praktijk	309
3.2 De organisatie van adoptie in Vlaanderen	312
3.3 Adoptie: een dalende trend	315
3.4 Wat als de adoptie achter de rug is?	318
4. Slotbeschouwing	326

Deel 7 – Uitleiding	331
----------------------------	------------

Referentielijst	335
------------------------	------------

WOORD VOORAF

Werkelijk iedereen heeft een mening over hoe kinderen en jongeren opgevoed moeten worden en over hoe ouderschap daarbij vorm moet krijgen. We praten erover aan de keukentafel, in het nieuws of op sociale media. We prijzen of bekritiseren de wijze waarop anderen hun kind(eren) opvoeden. We vergelijken generaties en concluderen vaak dat *vroeger alles beter was*. Nagenoeg iedereen meent te weten wat een goede opvoeding is en hoe die het best vorm kan krijgen. En toch is opvoeden iets wat we zelden heel erg bewust aanleren. Opvoedingsfiguren, of het nu ouders, plusouders, regenboogouders, adoptieouders, tantes, nonkels, grootouders of burens zijn, doen het vaak zonder handleiding, op basis van ervaring, intuïtie en gewoonten die ook, maar niet alleen, generationeel vorm hebben gekregen.

Opvoeden lijkt daarbij vanzelf te gaan, tot het niet meer gaat.

Dit handboek gezinspedagogiek heeft als doel uit te nodigen om dat vanzelfsprekende kritisch te bevragen. Het biedt een wetenschappelijke bril waarmee we kijken naar de wijze waarop mensen elkaar grootbrengen, ondersteunen en beïnvloeden. Het vraagt niet alleen hoe we opvoeden, maar ook waarom en in welke context. Wat betekent het om een gezin te vormen? Wat is goede opvoeding en wie bepaalt wat goede opvoeding is? Wie bepaalt wat een gezin is? Wie zorgt voor gezinnen? Wat is het verschil tussen opvoeden, opvoeding en ouderschap, en hoe verhouden deze concepten zich tot elkaar? Welke overtuigingen en maatschappelijke structuren bepalen hoe we als individu, en als samenleving, kinderen grootbrengen? Die, en vele andere vragen, komen hier aan bod, evenals een aantal antwoorden op die vragen.

In dit handboek wordt opgroeien, opvoeding of ouderschap niet beschouwd als een gegeven, maar als een onderwerp van studie dat zich afspeelt in relaties. Dat kan gaan over relaties in gezinnen, maar ook (ver) daarbuiten, zoals scholen, buurten, voorzieningen en zelfs digitale omgevingen. Gezinspedagogiek kijkt naar opvoeding als iets wat ingebed is in cultuur, beleid, economie, geschiedenis en de sociale omgeving. Ze verbindt op die manier het persoonlijke met het maatschappelijke, het intuïtieve met het wetenschappelijke, het private met het publieke, zoals wij dat graag omschrijven.

Wat ouders vandaag meemaken en hoe ze handelen, is namelijk niet los te zien van bredere maatschappelijke ontwikkelingen, waaronder de toename van diversiteit, ver-

anderende gezinsvormen, de druk van werk en zorg of de invloed van technologie. Voor studenten gezinspedagogiek betekent dit leren kijken met dubbele aandacht: enerzijds naar concrete situaties van gezinnen en anderzijds naar de structuren die deze situaties vormgeven.

Dit handboek biedt dan ook kaders om te begrijpen wat gezinnen doen, ervaren en betekenen, en hoe gezinspedagogiek kan bijdragen aan rechtvaardigere en beter ondersteunende gezinspraktijken. Het handboek wil een leidraad zijn om dat complexe landschap te verkennen. Het biedt concepten, theorieën en kaders die helpen om te begrijpen wat opvoeding vandaag betekent, zonder die realiteit te versimpelen. We vertrekken daarbij in het eerste hoofdstuk vanuit de vraag wat het verschil is tussen opvoeding en ouderschap, en bouwen van daaruit aan een breder perspectief op gezinnen, relaties, beleid en gezinspedagogische praktijken.

We beogen dat dit boek aanzet tot denken, bevragen en verbinden. Dat het uitnodigt tot dialoog, niet alleen met de literatuur, maar ook met de eigen leefwereld en met gezinnen in al hun vormen. Opvoeden doen we immers nooit alleen. Het is een gedeelde verantwoordelijkheid, een voortdurend zoeken tussen nabijheid en vrijheid, tussen traditie en verandering, tussen het individu en de samenleving. Dat maakt van gezinspedagogiek niet enkel een wetenschap, maar ook een uitnodiging tot dialoog: tussen theorie en praktijk, tussen generaties, en tussen wie we zijn en wie we willen worden, en hoe alles om ons heen daarbij van betekenis en invloed kan zijn.

Dit handboek is uiteraard niet zomaar tot stand gekomen. Het is het resultaat van vele ontmoetingen, gesprekken en samenwerkingen die mijn denken, schrijven en kijken naar gezinspedagogiek hebben gevormd. Ik wil in de eerste plaats mijn nabije collega's bedanken, met wie ik dagelijks mag zoeken, scherpen en nuanceren. Hun kritische blik, enthousiasme en gedeelde engagement voor gezinnen maakten dit werk rijker dan ik het alleen ooit had kunnen maken.

Daarnaast ben ik veel verschuldigd aan de leermeesters die mij hebben opgeleid en gevormd. Zij leerden mij niet alleen wat gezinspedagogiek is, maar vooral hoe je ernaar kijkt: met nieuwsgierigheid, aandacht en respect voor complexiteit. Hun inzichten blijven als een stille onderstroom aanwezig in de vele pagina's die volgen.

Ook professionals uit het brede veld van opvoeding, zorg, welzijn en onderwijs hebben dit werk mee mogelijk gemaakt. Door hun praktijkverhalen, ervaringen en reflecties herinneren zij ons eraan dat opvoeding zich altijd afspeelt in het leven van echte mensen. Zij zijn de schakel tussen concepten en werkelijkheid, tussen beleidsambities en dagelijkse realiteiten. Tegelijk dank ik de vele beleidsactoren, onderzoekers en studenten die in gesprekken, projecten en debatten hielpen om mijn perspectief te verbreden. Hun vragen, twijfels en ideeën hebben dit handboek mee vormgegeven.

Daarnaast wil ik mijn partner bedanken, voor het gedeelde ouderschap, de ruimte om te schrijven en de stille steun die dit alles mogelijk maakt.

Tot slot wil ik ook mijn eigen kinderen bedanken. Niet omdat zij bewust hebben bijgedragen aan dit boek, maar omdat zij elke dag laten zien wat er achter al deze concepten, theorieën en discussies schuilgaat. In hun vragen, hun gevoeligheden, hun verwondering en hun weerbarstigheid krijgt de soms abstracte inhoud van dit handboek een heel concrete, levende vorm. Zij herinneren mij eraan dat opvoeding nooit louter een theoretisch onderwerp is, maar een relationele praktijk die zich afspeelt in het kleine, het alledaagse en het onverwachte. Dankzij hen blijft gezinspedagogiek voor mij niet alleen een studiegebied, maar ook een voortdurende uitnodiging tot nabijheid, (ontzettend veel) geduld en groei.

Dit handboek is mede door jullie een uitnodiging geworden om te blijven leren, luisteren en in dialoog te gaan over wat het betekent om samen op te voeden.

DEEL 1



WAT IS GEZINS- PEDAGOGIEK?

We leven in een tijd waarin opvoeding als thema alomtegenwoordig is. In televisieprogramma's, beleidsnota's, krantenartikels, podcasts en op sociale media worden gezinnen voortdurend aangesproken op hun (dis)functioneren. Ouders worden geacht het *juiste* te doen, het *goede* te willen en daarbovenop nog eens pedagogisch competent te zijn. Vragen zoals 'Moeten ouders hun kinderen verplichten om klusjes te doen?' of 'Wat is het effect van schermtijd op kinderen?' circuleren haast dagelijks in de Vlaamse media. De boodschap die daarbij vaak doorklinkt, is dat goed ouderschap een kwestie is van kennis, inzet en discipline. Tegelijk groeit de beleidsmatige bekommernis over zogenaamde risicogezinnen die niet voldoen aan de dominante ideeën over hoe opvoeding eruit zou moeten zien. Zij komen in het vizier van ondersteunende of corrigerende maatregelen. Op die manier ontstaat een discours waarin opvoeding vooral wordt benaderd vanuit controle, effectiviteit, meetbaarheid en voorspelbaarheid.

In dat discours wordt opvoeding steeds vaker verengd tot ouderschap. Dit mondt dan weer snel uit in een verzameling gedragsmatige, instrumentele en vaak psychologiserende praktijken die ouders vaardigheden moeten aanleren of hun vaardigheden moeten verbeteren om een *goede ouder* te zijn, zodat ze in staat zijn een *goede opvoeding* te geven. Wat op die manier dreigt verloren te gaan, is het bredere perspectief van opvoeding, een concept dat niet gereduceerd wordt tot ouderlijke competenties of ouderschap, maar benaderd wordt als een relationeel, sociaal en moreel proces, ingebed in culturele en politieke structuren.

Vanuit sociaalpedagogisch perspectief betekent dit dat opvoeding nooit een louter private aangelegenheid is. Ze vindt plaats binnen een web van relaties tussen kinderen, ouders, scholen, buurt, beleid en samenleving, waarin waarden, verwachtingen en machtsverhoudingen voortdurend op elkaar inwerken. Ouderschap en kind-zijn krijgen betekenis in die veelheid van verbanden, in hoe gezinnen omgaan met armoede of migratie, hoe instituties zoals kinderopvang of scholen omgaan met verschillen, of hoe beleid gezinnen aanspreekt op verantwoordelijkheid en zelfredzaamheid, en hen daarin ook probeert te ondersteunen (of net niet). De sociale pedagogiek richt zich precies op deze tussenruimte, waar persoonlijke ervaringen en maatschappelijke structuren elkaar raken en vormgeven.

Een sociaalpedagogische benadering van gezinspedagogiek staat daarom hier centraal. Zij maakt die verwevenheid namelijk zichtbaar en stelt er vragen bij zoals: Hoe beïnvloedt de samenleving de manier waarop we opvoeding begrijpen? Welke idealen en normen over *goede* opvoeding circuleren in beleid en media? En op welke manier

kunnen gezinnen daarin nog eigen betekenissen en praktijken ontwikkelen? Opvoeding wordt zo begrepen als een vorm van samenleven, een praktijk waarin we ons tot elkaar en tot de wereld verhouden. Ze is niet louter een techniek van kindbegeleiding, maar een sociaal en moreel gebeuren waarin zorg, verantwoordelijkheid en rechtvaardigheid een centrale plaats kunnen, en ook moeten krijgen.

In dit handboek staat opvoeding daarom centraal als analytisch en normatief concept. We benaderen gezinspedagogiek daarbij niet als een verzameling van interventiemethodes of beleidsinstrumenten, maar als een kritische en, zoals later zal blijken, ook normatieve wetenschap die zich bezighoudt met de verhouding tussen gezinnen en samenleving, tussen opvoeding en publiek engagement, tussen het private en het publieke.

Gezinspedagogiek biedt zo niet alleen inzichten in hoe opvoeding vorm krijgt, maar ook een kader om na te denken over wat opvoeding zou kunnen of moeten zijn in een democratische en pluralistische samenleving.

” **Gezinspedagogiek biedt een kader om na te denken over wat opvoeding zou kunnen of moeten zijn in een democratische en pluralistische samenleving.**

1. OUDERSCHAP VERSUS OPVOEDING: EEN NOODZAKELIJK ONDERSCHEID

1.1 PARENTING EN UPBRINGING: TWEE BEGRIPPEN, TWEE WERELDEN

Het aangehaalde onderscheid tussen ouderschap en opvoeding is fundamenteel voor de positionering van dit handboek. Alvorens hier dieper op in te gaan, voelen we ons echter genoodzaakt een kleine zijsprong te maken. De discussie, of beter gezegd het onderscheid, tussen ouderschap en opvoeding is namelijk terug te brengen tot een onderscheid tussen de begrippen *parenting* en *upbringing*.

De term *parenting* laat zich betrekkelijk eenvoudig vertalen als ‘ouderschap’. De betekenis ervan sluit nauw aan bij het idee van ouderschap als een handeling of een reeks handelingen, als een bundel van activiteiten, vaardigheden en verantwoordelijkheden die ouders opnemen ten aanzien van hun kinderen. In de Nederlandstalige literatuur is dat een vertrouwd concept. We spreken vaak over *ouders ondersteunen in hun opvoedingsvaardigheden* of over *goed ouderschap bevorderen*.

Een concreet voorbeeld van hoe *parenting* in die betekenis wordt ingevuld, vinden we in de talrijke opvoedingsprogramma's die ouders leren omgaan met alledaagse opvoedingssituaties. Denk aan een ouder die via een cursus of online module leert hoe hij zijn kind consequent kan laten opruimen na het spelen: eerst duidelijke afspraken maken, dan gewenst gedrag belonen en ongewenst gedrag negeren. De nadruk ligt hier op het aanleren van specifieke technieken of vaardigheden waarmee ouders het gedrag van hun kinderen kunnen sturen. Het gaat dus om het versterken van ouderlijke competenties binnen de logica van ‘doen wat werkt’. In dat opzicht sluit *parenting* aan bij een gedragsmatige, instrumentele benadering van opvoeding waarin effectiviteit, controle en voorspelbaarheid centraal staan.

Voor de term *upbringing* ligt dat toch wat anders. Deze term wordt vaak gemakshalve vertaald als ‘opvoeden’, maar die vertaling is niet zonder verlies. In het Nederlands verwijst *opvoeden* traditioneel naar de intentionele praktijk van volwassenen die kinderen begeleiden in hun ontwikkeling. De nadruk ligt daarbij op vorming en beïnvloeding. Met andere woorden, op het handelen van de opvoeder in relatie tot degene die opgevoed wordt.

Wanneer een ouder zijn kind leert om ‘dank je wel’ te zeggen na het krijgen van een geschenk, zien we opvoeden in die klassieke, intentionele betekenis. De ouder grijpt bewust in om gewenst gedrag of beleefdheid aan te leren. Hij corrigeert, legt uit en herhaalt tot het kind de sociale regel onder de knie heeft. De nadruk ligt hier dus op doelgericht handelen: de opvoeder beïnvloedt het kind om zich op een bepaalde manier te gedragen in overeenstemming met maatschappelijke verwachtingen.

Upbringing omvat echter méér dan dat. Het verwijst niet enkel naar wat opvoeders doen, maar naar het gehele proces waarin kinderen worden opgenomen in een wereld van betekenissen, gewoonten en relaties. Het gaat niet enkel om beïnvloeden, maar om deel worden van een bredere morele, sociale, economische en culturele orde.

” *Upbringing* verwijst naar het gehele proces waarin kinderen worden opgenomen in een wereld van betekenissen, gewoonten en relaties.

Het Duitse equivalent *Erziehung*, dat ook in de continentale (Europese, vooral Duitstalige) pedagogiek centraal staat, omvat die dubbele beweging wél. Opvoeding wordt daar beschouwd als doelgericht handelen én als sociale insluiting in een gemeenschappelijke wereld. Het Nederlands beschikt echter niet gemakkelijk over een even rijk gelaagde term die deze volledige betekenis vangt. Het woord ‘opgroeien’ lijkt daarom op het eerste gezicht beter aan te sluiten bij de open en relationele betekenis van *upbringing*. Het concept *opgroeien* verwijst dan ook niet enkel naar biologische of ontwikkelingsmatige groei, maar ook naar het proces van ingroeien in een gedeelde wereld, een wereld die al bewoond, betekenisvol en normatief geladen is, en waarin wederkerigheid centraal staat. Toch schiet ook dat begrip tekort, omdat het de actieve en normatieve betrokkenheid van opvoeders slechts zijdelings raakt. Kinderen groeien immers niet vanzelf op: zij worden ook *grootgebracht*, oftewel opgevoed.

We zouden er dus voor kunnen kiezen om *upbringing* onvertaald te laten. Die keuze zou geen stilistische voorkeur uitdrukken, maar een conceptuele door het behoud van een pedagogische traditie centraal te stellen waarin opvoeding wordt beschouwd als een relationeel, sociaal en moreel proces, ingebed in culturele, institutionele en politieke contexten. In het Nederlands dreigt dat cruciale onderscheid namelijk verloren te gaan wanneer we alles reduceren tot *opvoeden* in de enge zin van ‘intentioneel handelen’. Door *upbringing* te behouden, zouden we die gelaagdheid bewaren en expliciet maken dat gezinspedagogiek zich niet enkel bezighoudt met het handelen van ouders, maar ook met de relationele ruimte waarin mensen samen opgroeien.

1.2 DE KEUZE VOOR OPVOEDING

Toch kiezen we er in dit handboek voor om *upbringing* wél te vertalen. Niet als ‘ouderschap’, ‘opgroeien’ of ‘opvoeden’, maar als ‘opvoeding’. Niet omdat die vertaling perfect is, maar omdat *opvoeding* binnen de Nederlandstalige gezinspedagogiek het meest ingeburgerde en theoretisch vruchtbaarste concept is. Het begrip heeft in de pedagogische traditie een lange geschiedenis, die teruggaat tot de eerdergenoemde klassieke continentale pedagogiek, waarin opvoeding wordt gezien als een morele en relationele praktijk en niet louter als intentionele beïnvloeding.

In die traditie verwijst *opvoeding* naar de manier waarop kinderen en volwassenen samen een leefwereld vormen van betekenissen, regels, verwachtingen en responsiviteit. Met responsiviteit bedoelen we meer dan enkel het reageren op signalen van het kind. Het verwijst naar de bereidheid en het vermogen van opvoeders om zich te laten raken door wat het kind toont en daarop afgestemd te antwoorden. Responsiviteit veronderstelt dus wederkerigheid: niet alleen leert het kind van de volwassene, ook de volwassene laat zich vormen door wat het kind vraagt, toont of weigert. Het gaat dus hier om de vraag hoe een samenleving zichzelf in stand houdt en vernieuwt via de overdracht van waarden, kennis en engagement tussen generaties. Die interpretatie sluit nauw aan bij wat Ramaekers en Hodgson bedoelen met *upbringing* oftewel het opnemen van kinderen in een moreel en cultureel universum, waarin opvoeders niet enkel handelen, maar ook zelf gevormd worden door de relatie met het kind en met de samenleving.

Door het begrip *opvoeding* naar voren te schuiven, sluiten we bovendien aan bij een Vlaamse sociaalpedagogische traditie waarin opvoeding wordt begrepen als een *publieke verantwoordelijkheid*. In die traditie is opvoeding geen privézaak, maar een maatschap-

pelijke praktijk waarin vragen over rechtvaardigheid, solidariteit en participatie een prominente rol spelen.

” Door het begrip *opvoeding* naar voren te schuiven, sluiten we aan bij een traditie waarin opvoeding wordt begrepen als een *publieke verantwoordelijkheid*.

Een duidelijk voorbeeld daarvan zien we in de manier waarop scholen vandaag omgaan met opvoedingsvragen. Wanneer een school niet enkel kennisoverdracht organiseert, maar ook aandacht heeft voor sociale vorming, burgerschap of zorgzame omgang tussen leerlingen, neemt zij deel aan een breder opvoedingsproject dat de verantwoordelijkheid voor kinderen deelt met ouders en gemeenschap. Zo wordt zichtbaar dat opvoeding niet ophoudt aan de voordeur van het gezin. Ook de school draagt bij aan het vormen van waarden, gedrag en samenleven, en vervult daarmee een publieke opvoedingsrol.

We kiezen dus voor *opvoeding* niet ondanks, maar dankzij de gelaagdheid van het begrip. Mits het zorgvuldig gebruikt wordt, laat het toe om zowel het intentionele als het relationele aspect van opvoedingspraktijken te vatten, waarbij opvoeding als handelen én als samenleven wordt geïnterpreteerd. In die zin vormt *opvoeding* de adequaatste Nederlandstalige pendant van *upbringing*, op voorwaarde dat we haar niet reduceren tot technieken of interventies, maar erkennen als een ethisch, sociaal en cultureel proces, ingebed in een concrete en steeds in beweging zijnde samenleving.

Tot zover deze, misschien wel belangrijkste, zijsprong van dit handboek.

Het onderscheid tussen ouderschap en opvoeding is dus zowel epistemologisch als politiek. *Epistemologisch* verwijst naar de manier waarop kennis over opvoeding wordt gevormd: welke vragen onderzoekers stellen, welke methoden zij gebruiken en welke vormen van kennis als geldig of betrouwbaar worden beschouwd. In de benadering van ouderschap gebeurt dat vaak binnen een gedragswetenschappelijke logica waarin opvoeding wordt herleid tot observeerbare en meetbare uitkomsten. *Politiek* betekent hier dat zulke kennis niet waarde vrij is, maar samenhangt met bredere ideeën over verantwoordelijkheid, normaliteit en sturing. Door te bepalen wat als *goede* of *effectieve* opvoeding geldt, beïnvloeden beleid en wetenschap mee hoe gezinnen zich moeten gedragen en welke normen als vanzelfsprekend worden gezien.

Een duidelijk voorbeeld hiervan vinden we in de internationale verspreiding van evidencebased programma's, zoals Triple P (Positive Parenting Program) of The Incredible Years, waarover later in dit handboek meer. Deze programma's zijn gestoeld op behavioristische principes en gebruiken empirische metingen (zoals frequentie van positief gedrag of afname van probleemgedrag) als indicatoren van een *goede opvoeding*. Ouders worden in deze logica aangesproken als uitvoerders van specifieke strategieën die leiden tot meetbare resultaten bij kinderen. Deze meetbare resultaten zijn dan bijvoorbeeld gehoorzaamheid, sociale competentie of zelfregulatie.

Ook in Vlaanderen zien we hoe deze denkwijze doorwerkt in beleidsinitiatieven. Beleidsnota's over opvoedingsondersteuning verwijzen vaak naar 'versterking van opvoedingsvaardigheden' of 'professionalisering van ouderschap'. De nadruk ligt daarbij op het verhogen van competenties en het verminderen van risico's, doorgaans via gestandaardiseerde interventies en screeningsinstrumenten. Opvoeding wordt zo object van meting en interventie, eerder dan een relationeel proces van samenleven.

Hoewel zo'n ondersteuning uiteraard ook waardevol kan zijn, draagt ze het risico met zich mee ook een normaliserend discours over *juiste* opvoeding op te zetten. Dit discours laat weinig ruimte voor opvoedingsdiversiteit en kan gezinnen met andere opvoedingsopvattingen, bijvoorbeeld in migratiecontexten, als deviant positioneren ten aanzien van de gangbare opvoedingsopvattingen. Hierdoor worden die gezinnen onderwerp van interventie, enkel en alleen vanwege hun zogezegde afwijkende opvattingen.

Een voorbeeld hiervan is de manier waarop sommige opvoedingsondersteuningsprogramma's ouders aanmoedigen om hun kinderen dagelijks een-op-eentijd te geven of om vaste avondrituelen te volgen. Voor gezinnen die in armoede leven, in ploegendienst werken of samenhokken in kleine woningen met beperkte privacy, is zo'n norm praktisch moeilijk haalbaar. Toch worden zij binnen dat discours vaak beoordeeld als minder betrokken of minder consequent, terwijl hun opvoedingspraktijken, bijvoorbeeld samen eten bij familie of zorg delen met burens, evenzeer uitdrukking geven aan zorg en nabijheid. Op die manier kunnen goedbedoelde interventies onbedoeld een middenklassenideaal van opvoeding als universele norm opleggen.

Dit kadert in wat Foucault zou omschrijven als een dispositief. Een dispositief is een geheel van instituties, discourses, technieken en praktijken die samen een bepaald

soort werkelijkheid mogelijk maken en menselijk gedrag richting geven. Een dispositief is dus geen enkelvoudig instrument van macht, maar een netwerk van maatregelen, kennisvormen en routines waarmee de samenleving zichzelf bestuurt. In het geval van opvoeding omvat dat bijvoorbeeld beleidsteksten, mediacampagnes, pedagogische opleidingen en opvoedingsprogramma's die allemaal, vaak impliciet, bepalen wat als *goede opvoeding* geldt. Opvoeding wordt zo een punt van overheidssturing via wetgeving, opvoedingsondersteuning en publieke communicatie.

Ook wetenschappelijke studies in het veld van ouderschap volgen vaak dit paradigma. Zo maken grootschalige longitudinale cohortstudies (bijvoorbeeld de Millennium Cohort Study in het Verenigd Koninkrijk) gebruik van grote groepen kinderen (cohorten) die gedurende vele jaren worden gevolgd om te onderzoeken hoe opvoeding samenhangt met hun ontwikkeling. Zulke onderzoeken vertrekken doorgaans vanuit een causaal model, waarin men veronderstelt dat bepaalde ouderlijke gedragingen (zoals warmte of discipline) oorzakelijke effecten hebben op specifieke kinduitkomsten (zoals schoolprestaties of gedrag). In die benadering wordt het opvoedingsproces als het ware geatomiseerd. Ouderschap wordt herleid tot afzonderlijke, meetbare componenten, zoals warmte, consistentie en betrokkenheid, die statistisch kunnen worden geanalyseerd.

Vanuit pedagogisch perspectief is dit een epistemologische vernauwing. Ze miskent dat opvoeding ook een interpretatieve en morele praktijk is, waarin betekenis, waarden en machtsverhoudingen een rol spelen. De gedragswetenschappelijke benadering beschouwt opvoeding al te vaak als een causaal proces, waarbij A leidt tot B, terwijl de sociaalpedagogische traditie opvoeding begrijpt als een dialoog tussen mensen in een sociale en culturele wereld. De keuze voor opvoeding in dit handboek is daarom ook een keuze voor een ander wetenschapsparadigma: een pedagogisch weten dat niet reduceert tot meten, maar oog heeft voor het relationele, het onvoorspelbare en het publieke karakter van opvoeding.

In het spreken over opvoeding stellen we vragen naar betekenis, normativiteit en verantwoordelijkheid: wat betekent het om iemand op te voeden, en wie draagt daarin collectief verantwoordelijkheid? Terwijl ouderschap vaak focust op het gedrag van individuele ouders en de effectiviteit van hun opvoedingsstrategieën, nodigt opvoeding uit tot reflectie over de bredere morele, sociale en maatschappelijke context waarin kinderen opgroeien. Het gaat dan niet alleen om 'hoe' we opvoeden, maar vooral om 'waartoe'. Welke waarden, idealen en toekomstbeelden schuilgaan achter de dagelijkse praktijk van opvoeding krijgt hierin een centrale plaats.

99 Het gaat niet alleen om ‘hoe’ we opvoeden, maar vooral om ‘waartoe’.

Politiek gezien sluit ouderschap vaak aan bij wat gemakshalve wordt omschreven als een neoliberale beleidskader waarin ouders worden voorgesteld als individuele investeerders in de ontwikkeling van hun kinderen, met nadruk op zelfredzaamheid, efficiëntie en controle. In zo’n kader dreigt opvoeding aan te sluiten bij een zogenaamde *parenting economy*, waarin het gezin fungeert als minionderneming en ouders als verantwoordelijke producenten van de toekomstige burger. Ouders worden dan aangesproken in termen van ‘competenties’, ‘opbrengsten’ en ‘return on investment’, met een sterk accent op meetbare ontwikkelingsuitkomsten en vroege interventies.

Een illustratie daarvan zien we in beleidsinitiatieven die ouders aansporen om al vanaf de kleuterleeftijd te investeren in de cognitieve en sociale ontwikkeling van hun kinderen, bijvoorbeeld door vroegtijdige taalstimulering of deelname aan educatieve naschoolse activiteiten. Ouders worden daarbij benaderd als actieve producenten van toekomstig maatschappelijk succes. Wie voldoende investeert in zijn kind, krijgt een beter rendement in de vorm van schoolse prestaties of arbeidsmarktkansen. In dat discours verschuift opvoeding van een relationele praktijk van zorg en samenleven naar een vorm van kapitaalopbouw waarin ouders verantwoordelijk worden voor de *output* van hun kind.

De implicaties daarvan worden in de praktijk snel zichtbaar. Denk bijvoorbeeld aan beleidsprogramma’s die ouders trainen in ‘evidencebased’ opvoedstrategieën, aan schoolrapporten die oudergedrag mee evalueren, of aan apps die opvoeding vertalen in data zoals slaapstatistieken, schermtijd, emotionele regulatie in grafieken. In zulke praktijken sluipt vaak ongemerkt een vorm van moralisering binnen. Goede ouders zijn zij die hun kinderen meetbaar vooruithelpen, slechte ouders laten kansen liggen.

Opvoeding als concept en vertrekpunt plaatst ook daar een ander perspectief tegenover. Het benadrukt dat opvoeding niet enkel een individuele opdracht is, maar een gedeelde, relationele en maatschappelijke verantwoordelijkheid. Opvoeden doen we in die optiek samen. Een kind groeit niet op in een vacuüm, maar in een netwerk van relaties zoals familie, school, buurt en beleid, waarin waarden voortdurend doorgegeven, betwist en herzien worden. Wie nadenkt over opvoeding, denkt dus niet alleen over ouderschap, maar ook over de samenleving die we samen vormen. In die zin raakt opvoeding aan vragen van rechtvaardigheid, solidariteit en publieke

verantwoordelijkheid: wat beschouwen we als een goed leven, en hoe dragen we daar samen toe bij?

Dat laatste is vanuit gezinspedagogisch oogpunt van wezenlijk belang. Onderzoek toont namelijk aan dat beleidsdiscoursen omtrent opvoeding vaak structurele ongelijkheden, zoals armoede of migratie, individualiseren. Ouders die afwijken van de dominante norm van de reflexieve middenklassenouder – een ouder die beschikt over tijd, opleiding en middelen om voortdurend na te denken over en bij te sturen in zijn opvoedingspraktijk – worden sneller geproblematiseerd. Deze ouderfiguur wordt voorgesteld als iemand die bewust opvoedingskeuzes maakt, advies opzoekt, zichzelf evalueert en handelt volgens pedagogische richtlijnen. Wie niet aan dat ideaal beantwoordt, bijvoorbeeld omdat tijd, taal of financiële zekerheid ontbreken, wordt sneller gezien als *onverschillig* of *onbekwaam*. Zo ontstaat een moraliserende kijk op opvoeding, waarbij *goed ouderschap* samenvalt met sociale conformiteit en aansluiting bij middenklassenwaarden.

Een alleenstaande ouder die in onregelmatige diensten werkt en zijn kinderen na school opvang laat zoeken bij familie, kan door hulpverleners gezien worden als *weinig betrokken* of *niet voldoende stimulerend*. Vanuit het perspectief van de reflexieve middenklassenouder die elke dag leest, plant en reflecteert over opvoedingsstrategieën lijkt dat inderdaad een tekort. In werkelijkheid toont het vooral de beperkte ruimte die beleid laat voor andere vormen van zorg en verantwoordelijkheid en dus ook van opvoeding.

2. PARADIGMATISCHE BRILLEN

Ouderschap en opvoeding zijn begrippen die ons niet alleen doen nadenken over hun betekenis, maar die ook inzicht bieden in de uiteenlopende wetenschappelijke tradities waarin beide concepten worden gehanteerd, hetzij als processen van individuele ontwikkeling, sociale socialisatie, morele vorming, maatschappelijke interventie en zo verder. Het is niet de bedoeling van dit handboek om één juiste of sluitende visie op gezinspedagogiek te poneren. Integendeel, we erkennen dat elk theoretisch kader eigen accenten legt, impliciete aannames bevat en tegelijk verhelderende en beperkende aspecten heeft.

Tegelijk kan een handboek gezinspedagogiek er niet mee volstaan enkel die veelheid te tonen. Het vraagt ook om positionering (zoals straks zal blijken) om expliciet te maken van waaruit wij spreken, welke invalshoek we hanteren, waarom we net die invalshoek belangrijk vinden en hoe die zich verhoudt tot andere gangbare benaderingen. We kiezen dus niet tegen andere perspectieven, maar vanuit een bepaald perspectief: een sociaalpedagogische oriëntatie die vertrekt vanuit het eerder gemaakte onderscheid tussen ouderschap en opvoeding. Dat onderscheid helpt ons om te begrijpen waarom gezinspedagogiek meer is dan het bestuderen van opvoedingsgedrag of ouderlijke interventies. Ze omvat ook de sociale, culturele en morele context waarin kinderen opgroeien en waarin opvoeding betekenis krijgt.

Vanuit die optiek ontwikkelen we in wat volgt een sociaalpedagogische positionering van gezinspedagogiek. Niet als een exclusief kader dat andere perspectieven uitsluit, maar als een reflexief en verbindend perspectief dat de relationele, maatschappelijke en normatieve dimensies van opvoeding in samenhang wil begrijpen. Om dat te realiseren, bieden we eerst een niet-exhaustief overzicht van de gangbaarste paradigma's die aanrakingspunten en snijvlakken vinden met gezinspedagogische thema's.

2.1 ONTWIKKELINGSPSYCHOLOGISCH PARADIGMA

Het ontwikkelingspsychologisch paradigma is wellicht het meest vertrouwde vertrekpunt in het denken over opvoeding, ouderschap en opgroeien. Het is een perspectief dat ook veelvuldig aan bod komt in maatschappelijke debatten, media en beleidsdiscours.

Centraal in dit perspectief staat de vraag wat goede ontwikkeling is, en welke ouderlijke handelingen of omgevingscondities deze bevorderen. Binnen dit paradigma wordt opvoeding vaak beschouwd als een reeks beïnvloedbare factoren die de individuele ontwikkeling van het kind mee aansturen. Ouders en opvoeders fungeren daarbij als opvoedingsfiguren die, met kennis van zaken, optimale voorwaarden kunnen creëren voor de groei van hun kinderen.

” Het ontwikkelingspsychologisch paradigma is wellicht het meest vertrouwde vertrekpunt in het denken over opvoeding, ouderschap en opgroeien.

Een herkenbaar voorbeeld van dit denken zien we in adviezen over vroege taalontwikkeling. Ouders worden aangemoedigd om dagelijks met hun baby te praten, boekjes te lezen en nieuwe woorden te herhalen, omdat onderzoek aantoont dat een rijke taalomgeving de cognitieve ontwikkeling bevordert. Vanuit een ontwikkelingspsychologisch perspectief wordt dat gezien als een beïnvloedbare factor. Door het gedrag van de ouder te veranderen, in casu meer praten, voorlezen en benoemen, kan men de ontwikkeling van het kind positief sturen.

Binnen het ontwikkelingspsychologisch paradigma staan een aantal theoretische tradities centraal die elk op hun manier proberen te verklaren hoe ouderschap bijdraagt aan de ontwikkeling van kinderen. Let daarbij onmiddellijk op de bewuste keuze van het woord 'ouderschap', en niet 'opvoeding'.

Een eerste en invloedrijke traditie is de hechtingstheorie, oorspronkelijk ontwikkeld door John Bowlby en verder uitgewerkt door Mary Ainsworth. Zij veronderstelden dat de relatie tussen het kind en zijn primaire verzorger (in die tijd vooral de moeder) een fundamentele betekenis heeft voor de sociaal-emotionele stabiliteit in latere levensfasen. Hechting verwijst hierbij naar het aangeboren neigingspatroon van kinderen om nabijheid te zoeken bij een vertrouwde volwassene, vooral in situaties van spanning of angst. Die nabijheid verschaft veiligheid en vormt mee de basis van waaruit het kind de wereld kan verkennen. De ouder fungeert daarbij als veilige basis en als veilige haven, als een baken van beschikbaarheid dat exploratie mogelijk maakt en angst opvangt. Ainsworth vertaalde deze inzichten naar empirisch onderzoek met haar bekende Strange Situation Procedure, waarin zij onderscheid maakte tussen veilige en verschillende vormen van onveilige hechting. Haar onderzoek toonde aan dat de kwaliteit van de hechting sterk bleek samen te hangen met wat zij ouderlijke sensitiviteit

noemde oftewel het vermogen van de ouder om signalen van het kind op te merken, juist te interpreteren en er gepast op te reageren. Een sensitieve ouder die troost biedt wanneer een kind valt, maar ook stimuleert om opnieuw te proberen, helpt het kind in die optiek niet alleen zijn emoties te reguleren maar ook vertrouwen te ontwikkelen in zichzelf en in de betrouwbaarheid van anderen.

Een peuter speelt in de tuin en hoort plots een harde knal. Het kind schrikt, stopt met spelen en kijkt naar de ouder. De ouder glimlacht geruststellend en zegt: ‘Dat was maar de deur die dichtsloeg.’ Wanneer het kind vervolgens weer begint te spelen, zien we de hechtingstheorie in actie: het kind gebruikt de ouder als veilige haven om zijn angst te reguleren, en als veilige basis om opnieuw te exploreren. Zou de ouder niet reageren of zelf angstig worden, dan kan het kind minder vertrouwen ontwikkelen in de voorspelbaarheid van zijn omgeving.

Stel dat dezelfde peuter schrikt van de harde knal, maar dat de ouder geïrriteerd reageert: ‘Stel je niet zo aan, er is niets aan de hand.’ Het kind leert dan dat zijn angst niet wordt opgemerkt of niet ernstig wordt genomen. In plaats van geruststelling ervaart het verwarring of afwijzing. Sommige kinderen trekken zich daardoor terug en tonen minder emoties (vermijdende hechting), terwijl andere juist sterker gaan huilen of aanklampen (ambivalente hechting).

Naast de hechtingstheorie heeft ook het gedragswetenschappelijke denken het ontwikkelingspsychologisch paradigma sterk beïnvloed. Vanuit het behaviorisme beschouwde Skinner gedrag als iets wat wordt gevormd door de gevolgen die er als het ware op volgen. Zijn theorie van de operante conditionering stelt dat gedrag dat wordt beloond vaker zal optreden, terwijl gedrag dat wordt genegeerd of bestraft geleidelijk verdwijnt. Ouders beïnvloeden in die redenering het gedrag van hun kinderen dus voortdurend door de manier waarop zij reageren. Een kind dat telkens in de supermarkt begint te huilen om snoep en dat snoep krijgt om het stil te krijgen, leert in deze redenering dat huilen loont: het gedrag wordt positief bekrachtigd. Tegelijk wordt het gedrag van de ouder zelf negatief bekrachtigd: het geven van snoep vermindert immers de onmiddellijke stress die het huilen veroorzaakt, waardoor de kans toeneemt dat de ouder dit in de toekomst opnieuw zal doen. Zulke interacties kunnen onbewust een patroon van wederzijdse conditionering creëren. Deze principes van bekrachtiging en uitdoving liggen aan de basis van talloze opvoedingsinterventies, van eenvoudige gedragskaarten tot gestructureerde programma's. Ouders leren daarin om gewenst gedrag systematisch te belonen, duidelijk te instrueren en consequent grenzen te stellen.

Een typisch voorbeeld is dat van een kind dat telkens weigert aan tafel te komen eten. De ouder vraagt herhaaldelijk, wordt boos en uiteindelijk komt het kind met veel protest toch aan tafel. Voor het kind wordt het uitstellen van gehoorzaamheid *positief bekrachtigd*, omdat het daarmee tijdelijk controle en aandacht krijgt. Voor de ouder wordt het dreigen of roepen *negatief bekrachtigd*, omdat het op korte termijn effect heeft: het kind gehoorzaamt uiteindelijk. Zo leren beide partijen, zonder het te beseffen, gedragingen die het patroon in stand houden. In gedragstherapeutische programma's zoals Triple P of Parent Management Training leren ouders daarom om gewenst gedrag onmiddellijk te belonen (bijvoorbeeld met aandacht of complimenten) en ongewenst gedrag te laten uitdoven door er niet op in te gaan of consequent een neutrale reactie te geven.

Het ontwikkelingspsychologisch paradigma werd verder verbreed door sociaal-cognitieve theorieën die de nadruk leggen op het kind als actieve deelnemer aan z'n eigen ontwikkeling. Een sleutelfiguur hierin is Vygotsky, die het begrip ‘zone van naaste ontwikkeling’ introduceerde. Daarmee bedoelde hij het spanningsveld tussen wat een kind zelfstandig kan en wat het kan bereiken met hulp van een ervarener ander, in hoofdzaak de opvoedingsfiguur en dus in veel gevallen de ouder. De rol van de opvoeder is in dit geval om het kind in die zone te begeleiden door middel van *scaffolding* oftewel het tijdelijk bieden van steun, die geleidelijk wordt afgebouwd naarmate het kind competentier wordt.

Een ouder die zijn kind leert fietsen, houdt in het begin de fiets stevig vast, laat dan geleidelijk los en blijft ten slotte enkel nog nabij om aan te moedigen. Op die manier leert het kind niet alleen fietsen, maar ook vertrouwen op eigen kunnen.

Een verwante maar eigen traditie is de sociale leertheorie van Bandura, die een brug vormt tussen behavioristische en cognitieve verklaringsmodellen. Bandura toonde aan dat mensen niet alleen leren door directe bekrachtiging, maar ook door observatie en imitatie. Kinderen kijken naar wat anderen doen en trekken daar impliciete lessen uit. Ouders, broers, zussen, leerkrachten en zelfs mediabeelden fungeren als modellen waarvan gedrag, taal en emoties worden overgenomen. Wanneer een kind ziet dat een ouder kalm blijft tijdens een conflict, leert het dat emoties ook zonder agressie geuit kunnen worden. Maar wanneer het vooral confrontatie of sarcasme waarneemt, kan datzelfde patroon zich inslijpen.