



Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen

Geen Kinderspel

Een pedagogische analyse van de
vertogen over de commercialisering van
de leefwereld van kinderen

Bruno Vanobbergen

Promotor: Prof. Dr. H. van Crombrugge

Proefschrift ingediend tot het behalen van de academische graad
van Doctor in de Pedagogische Wetenschappen
2003

Geen kinderspel



Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen

Geen Kinderspel

Een pedagogische analyse van de
vertogenover de commercialisering van
de leefwereld van kinderen

Bruno Vanobbergen

Promotor: Prof. Dr. H. van Crombrugge

Proefschrift ingediend tot het behalen van de academische graad
van Doctor in de Pedagogische Wetenschappen
2003

Inhoudstafel

Inhoudstafel

Inhoudstafel	1
Woord vooraf	9
Inleiding	11

Deel I

What's up, doc?

De leefwereld van kinderen in verandering. Historiek en stand van zaken

Hoofdstuk 1 Over pedagogisering en commercialisering als parallele processen van de Moderniteit	21
1 'Consumerism'?	21
2. 'Consumerism: a taste of history'	23
2.1. 'Gradual build-up' vanaf eind 17de eeuw	24
2.2. Tweede helft 19de eeuw: de symbolische functie van het warenhuis	25
2.3. 'Fordism': van massaproductie naar massaconsumptie	28
2.4. 'Post-Fordism': het toenemend belang van de sociale en culturele betekenis van het product	29
3. De plaats van kinderen binnen deze historiek	30
3.1. Invloed van het denken van Locke, Rousseau en de Filantropijnen op de kindercultuur	31
3.1.1. <i>Locke en Rousseau</i>	31
3.1.2. <i>De Filantropijnen</i>	33
3.1.3. <i>Verlichting: opkomst van het 'bourgeois childhood script' ...</i>	34
3.2. Diepgaande sentimentalisering van de kindercultuur	36
3.2.1. <i>De opmars van het onschuldig kindbeeld</i>	36
3.2.2. <i>Enthousiast onthaal bij het volwassen publiek</i>	38
3.2.3. <i>Het te verzorgen kind en de centrale tol die aan de wetenschappen wordt toebedeeld</i>	39
3.2.4. <i>Advertenties als bindmiddel tussen wetenschap en ouderschap</i>	40
3.3. De doorbraak van de 'direct marketing' naar kinderen	42
3.4. Een steeds feller doorgedreven marktsegmentatie	44
3.5. Het 'bourgeois childhood script' ruimt definitief plaats voor het 'market orientated childhood script'	46

Geen kinderspel

- 4 Excursus: Hedonisme als verklarend sociologisch concept
voor een ‘children’s consumer culture’47

**Hoofdstuk 2 “It’s just porn, mum, you wouldn’t believe what
the kids see today”51**

- 1 Kindzijn vandaag: schetsen van een leefwereld.....52
- 1.1 Kinderen en hun gezin.....53
- 1.2 Kinderen en de school54
- 1.3 Kinderen en vrije tijd.....55
- 1.3.1 Verhuislijking van de vrije tijd55
- 1.3.2 Mijn thuis is waar mijn media staan...56
- 1.3.3 Verschillen tussen jongens en meisjes.....59
- 1.4 Kinderen en multimedia60
- 1.4.1 Surfen & gamen: facts & figures.....60
- 1.4.2 Maatschappelijke en wetenschappelijke onrus
rond kinderen en multimedia.....62
- 2 Kinderen als consument: een drievoudige markt62
- 2.1 Kinderen als volwaardige nichemarkt.....63
- 2.2 Kinderen als beïnvloedingsmarkt.....64
- 2.3 Kinderen als toekomstige markt.....66
- 3 De nood aan een herdenken van kindzijn.....69
- 3.1 Kinderen als producent: verwaarloosde en nieuwe realiteiten70
- 3.2 Participatie als moeilijk antwoord op de
‘depedagogization’ van kindzijn.....72
- 3.3 Van standaardlevensloop naar levensbiografie.....73

Deel II

**Want zij zijn groot en ik is klein en dat is niet eerlijk.
Actuele vertogen over kinderen en hun leefwereld:
schetsen en analyses**

Hoofdstuk 3 Vertogen over kindzijn - de aanzet.....79

- 1 Kindzijn in crisis: het verdwijnende kindzijn.....80
- 1.1 “The Hurried Child” van David Elkind81
- 1.2 “Children without childhood” van Marie Winn81
- 1.3 “The Disappearance of Childhood” van Neil Postman83
- 1.4 Kindzijn volgens Postman.....84
- 1.4.1 De geheimen van het kindzijn.....84

Inhoudstafel

1.4.2	<i>Opvoeden tot schaamte</i>	85
2	Het verdwijnende kindzijn als een ‘moral panic’	87
2.1	‘Moral panic’?	87
2.2	‘Moral panics’ rond kindzijn vandaag	89
Hoofdstuk 4	‘Het kind is’ versus ‘Het kind wordt’	91
1	De moeilijke relatie tussen agressie en (nieuwe) media.....	92
1.1	If you want blood, you’ve got it!	92
1.2	Een eerste poging tot nuance.....	95
2	Op zoek naar een alternatief voor een eenzijdig ontwikkelingspsychologisch perspectief op kinderen	97
2.1	Van kritieken op de theorieën van Piaget en Parsons... ..	97
2.2	... naar pleidooien voor meer gecontextualiseerde denkkaders....	98
3	Kindzijn als sociaal construct.....	99
4	De Sociology of Childhood: kind van vele vaders en moeders.....	102
4.1	Corsaro’s ‘interpretive reproduction’	103
4.2	Doorbraak van “the sociological child”	105
4.3	Over ‘generation processes’ en ‘generationelle Ordnung’	107
5	Coda	109
Hoofdstuk 5	Het geromantiseerde kindzijnideaal	113
1	Van Christelijk heil tot pedagogische utopie.....	114
2	De aanzet tot het romantisch kindbeeld.....	116
3	Schillers “Über naïve und sentimentalische Dichtung”: de Romantiek in bloei.....	119
3.1	“Sie sind, was wir waren”	119
3.2	Onschuld en kindzijn: Postman versus Schiller.....	121
3.3	Excursus: Onvermijdelijk gedeeld zijn en (onvermijdelijke) nostalgie?	122
3.3.1	<i>De naïeve en sentimentele dichter</i>	123
3.3.2	<i>Nostalgie of het verlangen naar wat (nooit) geweest is</i>	124
4	De reformpedagogiek	125
4.1	“Vom Kinde aus”	125
4.2	Ellen Key en Maria Montessori : religieus réveil en het kind als heilige.....	128
5	Kritieken op de idee van het onschuldige kindbeeld.....	131
6	‘Commercie’: Een nieuw bevoogdingsproces?	133

Geen kinderspel

Hoofdstuk 6	Opstap naar een kritisch perspectief binnen opvoeding	137
--------------------	--	------------

Deel III

"No dark sarcasm in the classroom" Opvoeding en het kritisch perspectief

Hoofdstuk 7	Critical Pedagogy - een analyse en een evaluatie	147
1	De New Sociology of Education of het paradigma van de radicale omkeer	148
1.1	"Knowledge and Control" (1971): de aanzet door Young en Co.	148
1.2	De opmars van de curriculumsociologie.....	149
2	Curriculum als politieke tekst.....	151
2.1	Van de reproductie- of correspondentietheorie naar een 'theory of resistance'	151
2.2	Over de retoriek van de actie en over thema's als ras en gender op de politiek-pedagogische agenda	154
2.3	Populaire cultuur als deel uitmakend van het curriculum	155
3	Critical Pedagogy: het recente werk van Giroux en McLaren	158
3.1	Henry Giroux	159
3.1.1	<i>Toenemende invloed van de Cultural Studies</i>	159
3.1.2	<i>Giroux' belangrijkste thema's: jongeren als object van angst en verlangen en kinderen en Disney</i>	161
3.1.3	<i>Critical Pedagogy, radicale democratie en sociale rechtvaardigheid</i>	164
3.2	Peter McLaren	165
3.2.1	<i>Dansen met Paulo Freire</i>	165
3.2.2	<i>"Prepare yourselves, teachers, for curriculum agitado It's going to be real."</i>	167
4	Kritieken op de Critical Pedagogy	169
4.1	Critical Pedagogy als meesterdiscours.....	169
4.2	Op zoek naar een alternatief voor de defensieve aanpak van de Critical Pedagogy.....	172
4.3	"The fun, the kids": Critical Pedagogy en het probleem van plezier	174
4.4	Opvoeding als middel-doel denken: een radicale kritiek	177

Inhoudstafel

Hoofdstuk 8 Heydorn als conservatief revolutionair	183
1 Heydorns vormingstheorie	185
1.1 De mens als redelijk wezen: de antropologische dimensie in Heydorns vormingstheorie	186
1.2 De dialectiek van vorming: de historische dimensie	188
1.2.1 <i>De dialectiek tussen reproductie en revolutie</i>	188
1.2.2 <i>De gestadige opbouw van een verzoenende toekomst</i>	190
1.2.3 <i>Aandacht voor de klassieke vormingsinhouden van een humanistische vorming</i>	191
2 Over de school en de taak van de leerkracht	193
2.1 'Erziehung' en 'Bildung'	193
2.2 "Schule ist eher ein konservatives Phänomen"	196
2.3 De leerkracht als revolutionair avant-gardist	198
2.3.1 <i>Over het belang van het individu en de rol van de intellectueel</i>	198
2.3.2 <i>De Leerkracht als "Führer durch das verdorrte Land"</i>	199
3 Het exodusmotief als constitutief element in Heydorns vormingstheorie	203
3.1 Exodus als bevrijding	203
3.2 Exodus als actief ingrijpen van de mens in zijn geschiedenis	205
4 Besluit	207
Hoofdstuk 9 Over het bewaren van traditie met het oog op verandering	209
Literatuur	218

Geen kinderspel

Utopie

Op zoek naar het magnetisch middelpunt van mijn omarming,
Begraven in de spraakzame diepte van mijn mannelijke ernst,
Zo voel ik met mijn oudste, mijn gewoonste woorden aan mijn
soortgenoten.

Ook zij zijn eenzaam als de liefde van een paar dat niet meer is,
Als de bijgebleven warmte van een droom die men vergat.

Waar ligt mijn huis, waar licht mijn uur
Als wat ik ben slechts elders hoorbaar is en altijd morgen?

Leven, je bent nog met me bezig en ik krijg je niet te zien.

Leonard Nolens, Vertigo (1983)

Geen kinderspel

Woord vooraf

Zo, ze zijn gebokaliseerd. De gedachten, ideeën, invallen en kanttekeningen die de voorbije jaren mijn denken en zijn hebben geconfronteerd, lijken eindelijk een thuis te hebben gevonden. Dat lucht op. Niet dat ze er niet mochten zijn, neen, ik schoot er meestal wel mee op, maar toch... Zie ze daar zitten. Vaak mooi naast elkaar in een bijna perfecte balans, maar even vaak wat verwrongen, wennend aan de idee die ze nooit naast zich verwacht hadden. Ik laat ze een poos zitten. Ik wil even genieten van dit stillevens. Om dan even graag de bokaal opnieuw te openen. Frisse lucht en groen gras. Ik zie er nu al naar uit.

Bokaliseren zou onmogelijk geweest zijn zonder het vertoeven in rijke en inspirerende biotopen. De eerste biotoop is ongetwijfeld de Vakgroep Pedagogiek van de Universiteit Gent. Ik dank allereerst mijn begeleider en promotor Hans van Crombrugge, die wellicht al weet dat ik dit werk zonder zijn adviezen niet tot een goed einde had kunnen brengen, maar nog niet dat ik er zonder zijn beslissende aanmoediging nooit aan had durven beginnen. Voorts dank ik Frank Simon. Lijken zijn commentaren soms wat cryptisch, hij slaagt er als geen ander in het overzicht te bewaren. Dank aan Marc Spoelders, die ik steeds meer heb weten te waarderen als de belichaming van misschien wel de mooiste pedagogische antinomie, die tussen vrijheid en verantwoordelijkheid. Dank aan Roger Standaert voor zijn vaak verfrissende kijk op de relatie tussen pedagogische theorie en praktijk. Ik dank ook Nancy Vansielegheem, compaan van het eerste uur. Het is een voorrecht een collega te hebben die je ook nog vriendin mag noemen. Dank aan Dirk Leyder wiens passie en bevologenheid voor het ambacht van ons vak bijzonder inspirerend werken. Dank aan Patrick Mincke. Ik blijf zoeken naar datgene wat ik hem niet kan vragen.

Ook zonder de interesse en de steun van de collega's binnen de opleiding Pedagogische Wetenschappen van onze universiteit en die van andere faculteiten en universiteiten, zou dit werk nooit geworden zijn wat het nu is. Mijn bijzondere dank gaat uit naar Maria De Bie, Jan Masschelein en Paul Smeyers.

Mijn onderzoeksthema is van meet af aan een rode draad geweest die zich heel sterk binnen mijn vrijetijdssferen heeft weten te verweven. De geestesgenoten die ik binnen deze contexten heb mogen ontmoeten, zijn steunpilaren geworden die ik nog heel moeilijk zou kunnen missen.

Er is natuurlijk ook thuis en familie. Dank aan mijn ouders. Ze zijn een belangrijke stimulans geweest in de beslissing om de Rubicon toch over te steken. Dank aan Ulke voor het geduld en de humor waarmee ze me steeds weer binnen de juiste perspectief weet te plaatsen. Dank aan Isaac. Zonder woorden heeft hij me de betekenis van het appèl doen inzien.

Dank tenslotte aan de poëzie van Leonard Nolens, het werk en de gedachten van Thierry de Corder en de pianosonates van Mozart. Voor de rust en de onrust.

Bruno Vanobbergen
Deinze, 9 april 2003

Geen kinderspel

Inleiding

Inleiding

We schrijven oktober 1994. Op de parking van de grootste speelgoedzaak uit onze provinciestad staat een groot bord met daarop “Sinterklaas komt op 24 oktober”. Ongenoegen. Kort daarop hangt de stad vol affiches van het Middenstandsverbond. “Sinterklaasintocht op 7 november” luidt het opschrift. Toenemend ongenoegen dat op zoek gaat naar bondgenoten. Het vindt die bij een twintigtal collega’s speelpleinmedewerkers. Het resultaat is een ludieke optocht doorheen de belangrijkste winkelstraten van de stad. Verkleed als paashazen, kerstmannen en sinterklazen en aangevoerd door een groot spandoek waarop ‘Alles op zijn tijd’ prijkt, klagen wij de vroegtijdige aanwezigheid van deze feestelijke figuren in het straatbeeld en de winkelletalages aan. Allen zijn we ervan overtuigd dat het commercialiseren van deze kinderfeesten de spuigaten uitloopt en dat kinderen dringend dienen te ervaren dat plezier vinden in een feest niet noodzakelijk te danken is aan de lokale en minder lokale sponsors van dat feest. Hoewel niet gemakkelijk onder woorden te brengen, delen we een soort gemeenschappelijke wrevel én de overtuiging dat opvoeding en ‘commercie’ duidelijk andere doeleinden dienen en dat ze zo weinig mogelijk met elkaar van doen hebben.

Ons lokaal initiatief blijkt achteraf geen alleenstaande vorm van protest. In 1993 ondertekenen Sint-Maarten, Sinterklaas en de Kerstman op vraag van het Sint-Nicolaas Genootschap het “pact der gevers”, waarbij ze plechtig beloven elkaars tradities en gebruiken te respecteren. In 1994 lanceert VU-volksvertegenwoordiger Hugo Olaerts een wetsvoorstel waarin hij vraagt om een sperperiode in te laten lopen rond de grote kinderfeesten waarbij reclame voor cadeaus en snoepgoed van Sinterklaas, de kerstman en de paashaas wordt verboden. Wordt Olaerts’ voorstel aanvankelijk weggelachen, vrij snel krijgt zijn idee vele vaders en moeders. Hijzelf zegt hierover in een interview met de *Gazet van Antwerpen*: “Spot was eerst mijn deel. Het was de tijd dat er ‘gekke wetten’ werden gebundeld. Op die hitlijst was mijn voorstel een topper. Maar jaar na jaar kreeg ik meer bijval, van steeds meer groepen: oudercomités, onderwijzend personeel, de Bond, zelfs een bakkersbond, er werden zelfs comités opgericht om mijn idee te ondersteunen.” (GvA, 07/06/2000). Olaerts lijkt niet te overdrijven. Zo fungeert de Bond niet alleen als een belangrijke meldpunt voor klachten van overtredingen op de in 2000 aanvaarde gedragscode voor reclame tijdens kinderfeesten (zie verder), maar gaat de organisatie nog een stap verder dan Olaerts door het ijveren voor een bijkomende sperperiode in het begin van het schooljaar. Er is voorts het initiatief van Marijke Maris en Irene Hardy, twee Houthalense kleuterleidsters, die in oktober 1998 starten met een petitie voor een sperperiode. Hun belangrijkste motivatie is een halt roepen aan het in verwarring brengen van kleuters. “Eén van onze kleuters, die in december jarig is, vertelde in oktober dat ze een van de daaropvolgende dagen jarig is. De kleine uk had namelijk kerstbomen in de winkel zien liggen en maakte dan ook volstrekt logisch de link kerstbomen-december-verjaardag.” (DS, 10/02/2000). Anderhalf jaar later overhandigen ze aan de ministers Aelvoet en Demotte 50.000

Geen kinderspel

handtekeningen. Er is het voorstel tot resolutie van CVP-parlementslid Riet Van Cleuvenbergen dat de Vlaamse regering vraagt stappen te ondernemen bij de federale overheid en andere overheden om het probleem van de commercialisering van kinderfeesten op een kindvriendelijke manier aan te pakken. Het voorstel wordt door de leden van de Commissie voor Welzijn, Volksgezondheid en Gelijke Kansen van het Vlaams Parlement op 20 juni 2000 verworpen. Eén van de belangrijkste redenen hiertoe vormt de inhaalbeweging van de Raad voor het Verbruik omtrent deze materie, wat een verder Vlaams overheidsingrijpen overbodig lijkt te maken. In deze Raad voor het Verbruik zetelen naast vertegenwoordigers van het UNIZO, de Federatie Voedingsindustrie (FEVIA) en de Belgische Federatie van de Distributieondernemingen (FEDIS), ook de kleuterleidsters Hardy en Maris. Het advies wordt op 27 juni 2000 geformuleerd. Het komt daarbij tegemoet aan de hoofdbekommernis van het onderwijzend personeel, zijnde “het in gevaar brengen door voorbarige publiciteitscampagnes van het aanleren en respecteren van een tijdsstructuur in de opvoeding van kinderen, een fundamenteel onderwijsprincipe” (R.V.V. 220). De Sint mag voortaan vanaf 1 november het land in. Om een ontmoeting met de kerstman te vermijden, is die laatste pas vanaf 1 december welkom. De paashaas tenslotte mag pas 6 weken voor zijn feest zijn leger verlaten.

De commotie rond het invoeren van een sperperiode voor reclame bij de grote kinderfeesten vormt slechts één voorbeeld van een ruimere *opvoedkundige* beweging tegen en rond alles wat een toename van commerciële invloeden op de leefwereld van kinderen aangaat. Even goed zouden we bijvoorbeeld kunnen verwijzen naar de maatschappelijke discussie omtrent reclame tijdens, voor en na kinderprogramma's op televisie. Vlaanderen heeft op dit vlak binnen Europa een toonaangevende rol gespeeld door reeds in januari 1995 met de Vlaamse decreten betreffende de radio-omroep en de televisie uitdrukkelijk te bepalen dat in kinderprogramma's geen reclame mag worden ingelast. Bovendien werd toen ook de zogenaamde vijfminutenregel ingevoerd die bepaalt dat binnen een tijdsbestek van vijf minuten voor en na een kinderprogramma geen reclame mag worden uitgezonden. Vlaanderen trad daarmee in het voetspoor van trendsetter Zweden, dat algemeen beschouwd wordt als het Europese land met de strengste reglementering op dat vlak. Zweden verbiedt reclame gericht naar kinderen jonger dan 12 en laat geen reclame toe voor of na kinderprogramma's. Die reglementering is van kracht sinds 1991 toen in Zweden de commerciële televisie van start ging. In tegenstelling tot Zweden en Vlaanderen kennen de andere EU-landen geen strikte verbodsbepaling op reclame, sponsoring en teleshopping voor en na kinderprogramma's. Wanneer Zweden op 1 januari 2001 voorzitter van de Europese Unie wordt, neemt het zich dan ook voor om zijn termijn als voorzitter te gebruiken om een Europees debat omtrent deze materie op gang te brengen. Hiertoe organiseert het op 12 en 13 februari 2001 in Stockholm een seminarie 'Children and young people in the new media landscape' waarop meer dan 200 vertegenwoordigers vanuit de lidstaten, maar ook vanuit de media industrie en de niet-gouvernementele organisaties worden

Inleiding

uitgenodigd. Daar blijkt dat een consensus bereiken bijzonder moeilijk is. Twee kampen staan diametraal tegenover elkaar en proberen op basis van diverse studies het gelijk aan hun kant te krijgen. In de slotconclusies van het seminarie wordt dan ook gesteld: “During the debate different research studies were presented in order to support a certain statement. It was stated, however, that many studies seem to support the view of the institutions funding the research. The need for more impartial and scientific research was emphasized.” Zo vertonen de debatten van dit seminarie een teneur zoals we die een jaar tevoren ook in het Vlaams Parlement bij de evaluatie van de vijfminutenregel hadden gehoord. Voorstanders zoals onder meer CVP-parlementslid Carl Decaluwe ijverden daarbij voor een uitbreiding van de vijfminutenregel tot vijftien minuten, terwijl minister van Media Van Mechelen (VLD) eerder pleitte voor een versoepeling van de regel en op die manier de Vlaamse regeling dichter bij de Europese normen te brengen. Uiteindelijk werd op 7 juni 2000 een resolutie goedgekeurd die opteert voor het behoud van de vijfminutenregel.

We zouden nog verder kunnen gaan door bijvoorbeeld te wijzen op de discussie rond kinderen en internet, waarbij de grenzen tussen *vruchtbaar* gebruik van informatie- en communicatietechnologie door kinderen en de gevaren van een te wijde virtuele wereld worden afgetast. Of nog, wat met reclame en sponsoring op school? Ook hier vinden we weer een kluwen van psychologische, pedagogische en economische motieven. En ook hier weer worden we in discussies geconfronteerd met zich aftekenende breuklijnen tussen diegenen die menen dat scholen met het oog op het verkrijgen van (extra) leermiddelen op zoek mogen gaan naar sponsors, terwijl anderen ervan overtuigd zijn dat reclame enkel als leerinhoud op school aanvaardbaar is.

Bovenstaande discussies tonen aan hoe – niet alleen in Vlaanderen – het debat over de commercialisering van de kindercultuur doorgaans gevoerd wordt. Aan de ene kant zijn er opvoeding en onderwijs, die ‘het goede’ symboliseren, aan de andere kant staat de massaproductie die kinderen overstelpt met culturele junkfood. “The two types of child culture are yoked together like Siamese twins, although passionate battles have raged between them over time with the ‘good guy’ and the ‘bad guy’ in their opposite corners”, aldus Mouritsen (1999a, 8).

Deze studie neemt de onvrede van de pedagogische praxis omtrent de toenemende invloeden van de commercialisering op de leefwereld van kinderen als vertrekpunt. De aversie van de pedagogische praxis tegenover de ‘commercie’ is intrigerend. Vandaar dat wij in onderhavig werk willen pogen om deze aversie te *ontrafelen*. Wat zijn de belangrijkste argumenten contra een commercialisering van de kinderleefwereld en wat vertellen deze argumenten ons over hoe de pedagogische praxis zichzelf als *pendant* ervan definieert? Deze studie presenteert zich daarbij uitdrukkelijk niet als een praktische pedagogiek, noch als een vorm van pedagogische wetenschap (Snik & Van Haaften, 2001) – al is dat laatste misschien een wat vreemde slagzin. Bedoeld wordt dat de studie zich niet zal laten lezen als een overzicht van adviezen voor de dagelijkse praktijk over hoe eindelijk met die commercialisering via opvoeding korte

Geen kinderspel

metten kan worden gemaakt. Evenmin streeft ze naar een beter leren kennen van de werkelijkheid i.c. de leefwereld van kinderen om vervolgens op basis van deze nieuwe kennis de werkelijkheid in een andere, meer gewenste richting te sturen. De voorbije decennia is heel wat empirisch onderzoek verricht naar de veronderstelde relatie tussen kinderen en nieuwe media (van televisie, over computerspelletjes tot internet). Bij de opzet van dergelijk onderzoek spelen de assumpties over kindzijn vaak een belangrijke rol. We komen daar later nog op terug. Deze assumpties zijn niet vrij van betekenis voor de implicaties die vanuit het empirisch onderzoek voor de (pedagogische) praktijk geformuleerd worden. Het net aangehaalde voorbeeld van het “Children and young people in the new media landscape” seminarie te Stockholm is hiervoor illustratief. Soortgelijke assumpties treffen we aan in het verzet tegen de commercialisering van de kinderleefwereld. Concreet gaat het daarbij om assumpties of beelden die men van kinderen heeft en om conceptualisaties van opvoeding die daaraan gekoppeld worden.

Gezien het belang van deze assumpties in de actuele discussies over kinderen en de commercialisering van hun leefwereld worden zij binnen deze studie gethematisiseerd. Voorwerp van onderzoek vormen de uitgangspunten en vooronderstellingen van zowel pedagogische praxis als empirisch onderzoek bij de toename van commerciële invloeden op de leefwereld van kinderen. Pedagogisch grondslagenonderzoek dus, als de reflectie op de wijze waarop kindzijn, commercialisering en opvoeding vandaag geconceptualiseerd worden. Een grondslagenonderzoek dat evenzeer verricht wordt in dienst van de pedagogische praktijk en de pedagogische wetenschap. “Het helpt ons onze overtuigingen te doordenken en vanzelfsprekendheden bewust te maken. Op die manier heeft ook het grondslagenonderzoek een heel praktische betekenis.” (Snik & Van Haaften, 2001, 173).

Alvorens het eigenlijke grondslagenonderzoek vorm te geven, hebben wij ervoor geopteerd om het eerste deel van de studie te besteden aan een terreinverkenning. Men heeft de mond vol van commercialisering, maar op welke processen doelt men? Welke veranderingen hebben zich daadwerkelijk in onze samenleving voorgedaan? En spelen zich naast de commercialisering nog andere processen af die deel uitmaken van een bredere maatschappelijke verandering? Een antwoord op deze vragen hebben wij proberen zoeken op basis van historische studies rond de commercialisering en de pedagogisering van de moderne en postmoderne Westerse samenleving. In een tweede stap hebben we vervolgens het terrein verder afgebakend door te focussen op wat beide processen betekend hebben en betekenen voor de leefwereld van kinderen. Wij achtten het daarbij zinvol de leefwereld van kinderen van vandaag uitgebreid in kaart te brengen. Slechts op die manier leek het ons immers mogelijk om de vertogen over die leefwereld ten volle te begrijpen. De *kaart* van de actuele leefwereld is daarbij hoofdzakelijk tot stand gekomen met behulp van zowel nationale als internationale empirische studies. Het grootste gedeelte van deze studies zijn klassieke, statistische studies. Ze zijn, waar mogelijk, aangevuld met resultaten van verdiepend, interpretatief onderzoek.

Inleiding

Parallel aan de terreinafbakening, dienden een aantal inhoudelijke keuzes gemaakt. Hoewel we daar in de loop van het verhaal zeker nog op terugkomen, lijkt het ons relevant om nu reeds de belangrijkste keuzes – onder de vorm van een eerder vage definitiebepaling – toe te lichten. Het gaat hierbij om wat we verstaan onder ‘commercialisering’, ‘leefwereld’ en ‘kinderen’.

‘Commercialisering’ is een containerbegrip, wat maakt dat het bijzonder moeilijk te definiëren is. Het wordt in menige context gehanteerd en telkens voelt men daarbij wel aan waar het om gaat, maar *verslikt* men zich wanneer men het als concept nader tracht te omschrijven. Commercialisering van de leefwereld van kinderen zullen wij in wat volgt hoofdzakelijk als mediatisering opvatten. Hiermee sluiten wij aan bij het uitgangspunt van Featherstone (1991) dat de media een dominante rol spelen binnen de hedendaagse Westerse consumptiesamenleving. Media zijn misschien wel de belangrijkste betekenisproducenten geworden en tegelijkertijd vormen zij een belangrijke medium in het aan de man brengen van (nieuwe) producten. Dit maakt dat wij in het schetsen van kinderen als consument bijvoorbeeld vooral de relatie tussen kinderen en de aanwezigheid, het gebruik en de inhoud van media in hun leefwereld zullen belichten. Aspecten zoals de commercialisering van kinder- en jongerenkledij of de *versporting* van de leefwereld komen bijgevolg slechts marginaal aan bod. Wij menen dit te kunnen verantwoorden door deze fenomenen te beschouwen als een gevolg van een toenemende mediatisering. Zij zijn pas mogelijk door de sterke mediërende rol van de media.

Ook ‘leefwereld’ is een veel gebruikt begrip. Het is hier synoniem voor het alledaagse leven van kinderen. Het gaat om fenomenen, gebeurtenissen en structuren die zich binnen de ervarings- en belevingswereld van kinderen voordoen en die zowel door kinderen als door de hen omringende volwassenen als betekenisvol ervaren worden. Dat is behoorlijk vaag, maar “er ist kein präziser Begriff.” (Lippitz, 1999a, 65).

Onder ‘kinderen’ tenslotte verstaan we basisschoolkinderen, kinderen van pakweg drie tot twaalf jaar. Aangezien de pedagogische en maatschappelijke onrust rond een sterk doorgedreven commercialisering vooral op basisschoolkinderen betrekking heeft, ligt de keuze voor deze groep voor de hand. Het beeld van wat ‘goede opvoeding’ is, heeft zich vooral met deze leeftijdsgroep voor ogen gerealiseerd (Oelkers, 2002). Wanneer dit beeld door nieuwe maatschappelijke realiteiten in gevaar komt, is het bijgevolg logisch dat basisschoolkinderen als maatschappelijke groep geïsoleerd worden.

Het tweede deel van onze studie beslaat dan de eigenlijke grondslagenanalyse. Grosso modo laat deze zich opsplitsen in drie stappen (Snik & Van Haaften, 2001). De eerste stap is een materiële analyse. Het betreft een nauwkeurige beschrijving van de kernideeën van het (wetenschappelijk) vertoog dat de aversie van de pedagogische praxis tegenover de commercialisering van de kinderleefwereld ondersteunt. Dit vertoog zullen we als ‘het kindzijn in crisis’ vertoog benoemen. We presenteren de kernideeën ervan op basis van een beargumenteerde selectie van boeken van een aantal representatieve auteurs,

Geen kinderspel

waarbij het werk van Neil Postman als toonaangevend voor deze denkrichting zal ervaren worden.

Voor de tweede stap, de grondslagenanalyse, steunen wij in grote mate, maar niet onvoorwaardelijk, op het concept 'moral panic'. 'Moral panics' rond de leefwereld van kinderen worden aan een aantal assumpties rond kindzijn gerelateerd. Hiermee verweven, presenteren we ook een grondslagenkritiek, de derde en laatste stap binnen het grondslagenonderzoek. De optie om grondslagenanalyse en grondslagenkritiek zo sterk aan elkaar te koppelen komt voort vanuit de vaststelling dat vertogen in voortdurende interactie zijn met elkaar, wat een *dissectie* vaak bijzonder moeilijk maakt. Concreet betekent dit dat wij, na een korte toelichting van het concept 'moral panic', het eerste luik van dit tweede deel zullen besteden aan wat vaak het competentiedebat genoemd wordt: de discussie tussen diegenen die kinderen omschrijven als passieve ontvangers van allerlei inhouden die via de (nieuwe) media op hen afkomen en diegenen die kinderen veeleer zien als actieve betekenisgevers aan (populaire) cultuur. Wat deze laatste positie betreft zal hoofdzakelijk het gedachtegoed van de *Sociology of Childhood* toonaangevend zijn. Een rode draad doorheen dit eerste luik vormt tevens de voorstelling van kindzijn als een natuurlijk gegeven versus kindzijn als een sociale constructie. In het tweede luik komt vervolgens het 'kinderen moeten toch nog kinderen kunnen zijn' vertoog aan bod. Hierin wordt hoofdzakelijk aandacht besteed aan de context en de historiek van het onschuldige kindbeeld én aan de problematisering ervan.

Het laatste deel van deze studie heeft betrekking op een verdere uitwerking van het ervaren onbehagen rond de wijze waarop de pedagogische praxis vorm geeft aan haar kritisch perspectief. Waar in het tweede deel de klemtoon ligt op een analyse van het verzet van de pedagogische praxis tegen commercialisering en de diverse vertogen en tegenvertogen hierover, komt in het derde deel het uittekenen van een alternatief kritisch-pedagogisch perspectief op de commercialisering van de kinderleefwereld centraal te staan. Dit komt voort vanuit de wens het verzet van de pedagogische praxis ernstig te nemen, maar tegelijkertijd duidelijke vragen te stellen bij de waarop men dat verzet en opvoeding in het algemeen meent te kunnen denken. Ook hier vinden we twee grote luiken terug. Een eerste luik behandelt de *Critical Pedagogy*, op dit ogenblik de meest gezaghebbende kritisch-pedagogische theorievorming als het gaat over de commercialisering van de kinderleefwereld. Het tweede luik beoogt een alternatieve kritisch-pedagogische stem te laten horen en dit vanuit een aantal fundamentele kritieken op de *Critical Pedagogy*. Voor onze alternatieve stem laten we ons inspireren door de kritische vormingstheorie van Heinz-Joachim Heydorn.

Samengevat omvat onze pedagogische grondslagenanalyse drie delen: (1) 'een stand van zaken', waarbij we zowel de actuele context van kindzijn willen verhelderen als deze actuele context binnen een historisch perspectief plaatsen, (2) het in kaart brengen van de heersende vertogen (en de erop geformuleerde kritieken) over de gecommmercialiseerde of gemediatiseerde leefwereld van het

Inleiding

kind en (3) een visie op hoe binnen opvoeding vandaag aan een kritisch perspectief gestalte kan worden gegeven. Hoe deze drie delen zich meer specifiek tegenover elkaar verhouden, wordt doorheen deze studie duidelijk. Meer duiding behoeft de structuur voorlopig niet. Waarin schuilt immers nog het leesplezier, wanneer de *clou* van het verhaal van meet af aan al te opzichtig aanwezig is...

Geen kinderspel

DEEL I

What's up, doc?

*De leefwereld van kinderen in verandering.
Historiek en stand van zaken.*

Geen kinderspel

Hoofdstuk 1

Over pedagogisering en commercialisering als parallelle processen van de Moderniteit

De dreiging die van de cultuur van de Amerikanen uitgaat, ligt vooral hierin, dat zij alles weten van homeruns en niets van Homerus.
Eric van der Steen

Over het kind als consument bestaat heel wat communicatie- en consumentenpsychologisch onderzoek. De oorsprong van dit onderzoek situeert zich halfweg de 20ste eeuw, het moment waarop kinderen rechtstreeks als consument worden aangesproken. We komen in het volgende hoofdstuk uitgebreid op dit onderzoek terug. Parallel aan dit onderzoek loopt van meet af aan de maatschappelijke discussie naar de wenselijkheid van kinderen als nieuwe markt¹. Doorheen dit onderzoek is de pedagogiseringsgedachte heel nadrukkelijk aanwezig. In de volgende paragrafen willen we zicht krijgen op hoe commercialisering en pedagogisering, als twee processen van de moderniteit, zich tegenover elkaar verhouden en verhouden hebben. Hiertoe doen we onder meer een beroep op de historische en sociologische kaders die ontwikkeld zijn naar aanleiding van een zich steeds overtuigender manifesterende consumptiesamenleving. Dit eerste hoofdstuk wordt zo een historisch dubbelluik. Het eerste luik beschrijft een beknopte geschiedenis van de Westerse consumptiesamenleving. Deze beschrijving verloopt hoofdzakelijk via het aangeven van een aantal mijlpalen in deze geschiedenis. Van breuklijnen kan, zoals verder zal blijken, niet echt sprake zijn. Het tweede luik verhaalt de geschiedenis van het kind als consument en probeert daarbij telkens commercialisering en pedagogisering met elkaar in verband te brengen. Om de relatie tussen beide processen zo helder mogelijk in kaart te brengen, zal gebruik gemaakt worden van het theoretisch kader van Hengst (2000).

1 ‘Consumerism’?

Consumptie of consumeren wordt beschouwd als één van de meest bepalende karakteristieken om de levensstijl van de hedendaagse Westerse samenleving weer te geven. Humphery (1998, 6) stelt “consumption is an important part of our lives in the late twentieth century and frames the ways we are in the world”.

¹ Een recente studie waarin deze parallel heel duidelijk wordt aangetoond en rijkelijk wordt geïllustreerd is “Television, Childhood, and the home” (2002) van David Oswell. Oswell schetst daarin de geschiedenis van kinderen als televisiedoelgroep in het Verenigd Koninkrijk en heeft daarbij aandacht voor de rol van o.m. het wetenschappelijk onderzoek en de talrijke overheidsmaatregelen.

Geen kinderspel

Deze culturele levensvorm, die gekenmerkt wordt door een mix van consumptie, informatie en nieuwe communicatiemediën, wordt vaak omschreven als een gemediatiseerde consumptiecultuur of –samenleving. Andere auteurs zijn dan weer niet geneigd om onze hedendaagse samenleving te omschrijven in termen van een consumptiecultuur (Featherstone, 1991; Gottdiener, 2000). Ze beklemtonen het blijvend primordiaal belang van werken en carrière maken voor de Westerse mens en hebben het veeleer over ‘cultures of consumption’ in plaats van één ‘culture of consumption’. “Now culture is fragmented and diversified into many market segments. Although these may not aggregate into a society in which consumerism dominates other activities, they do define many cultures of consumption through which people interact with society and find particular meaning for their lives” (Gottdiener, 2000, 16-17).

“Sowohl die Begriffs- als auch die Wissenschaftsgeschichte zeigen, daß mit ‘Konsum’ und ‘Konsumieren’ zu verschiedenen Zeiten und in den verschiedenen Wissenschaftszweigen unterschiedliche Strukturen und Prozesse, Handlungen und Vorstellungen gemeint waren”, begint Siegrist (1997, 14) zijn inleiding over ‘Konsum, Kultur und Gesellschaft im modernen Europa. Siegrist blijkt zijn gelijk te halen. Er zijn nauwelijks auteurs die zich wagen aan een vastomlijnde definitie van ‘consumption’ of ‘consumerism’². Wel merkbaar in meer recente studies is de tendens consumptie niet louter te zien als een economisch proces, maar als een sociaal en cultureel proces. Featherstone (1991), één van de toonaangevende Britse consumentensociologen, beklemtoont in ‘consumerism’ “the availability of an extensive range of commodities, goods and experiences which are to be consumed, maintained, planned and dreamt about by the general population. Yet this consumption is far from being just the consumption of utilities which are addressed to fixed needs (...) Rather, consumer culture through advertising, the media, and techniques of display of goods, is able to destabilize the original notion of use or meaning of goods and attach to them new images and signs which can summon up a whole range of associated feelings and desires” (Featherstone, 1991, 114). Centrale gedachte in deze definitie is dat de media en andere betekenis creërende praktijken een cruciale rol spelen in een cultuur van consumptie. Het is via de media dat producten steeds nieuwe betekenissen verwerven en het is via dezelfde media dat producten vervolgens verkocht worden. M.a.w. wanneer de shift heeft plaatsgevonden van productie naar verkoop en van de tegemoetkoming aan behoeften naar het uitvinden van nieuwe verlangens is er sprake van het ontstaan van een consumptiesamenleving (Humphery, 1998). De definitie van McCracken (1990, xi) ligt heel sterk in dezelfde lijn wanneer hij stelt dat “In Western developed societies culture is profoundly connected to and dependent upon consumption. Without consumer goods, modern, developed societies would lose key instruments for the reproduction, representation, and manipulation of their

² Beide begrippen worden vaak door elkaar gebruikt. Miles (1998, 4) maakt een duidelijk onderscheid tussen beide begrippen. “In effect, while consumption is an act, consumerism is a way of life. From this point of view, consumerism is the cultural expression and manifestation of the apparently ubiquitous act of consumption.”

Over pedagogisering en modernisering als parallelle processen

culture... The meaning of consumer goods and the meaning creation accomplished by consumer processes are important parts of the scaffolding of our present realities. Without consumer goods, certain acts of self-definition and collective definition in this culture would be impossible.”

Maar we gaan te snel. Om het belang van deze shift ten volle te begrijpen hebben we nood aan een situering van ‘consumerism’ binnen zijn specifieke maatschappelijke tijd en context. Vandaar een – weliswaar beknopte – historische schets met vooral aandacht voor de meest opvallende mijlpalen in de totstandkoming van een ‘consumptiesamenleving’ zoals we die vandaag in het Westen kennen.

2. ‘Consumerism: a taste of history’

De consumptiesamenleving was er niet van vandaag op morgen en kent een langere geschiedenis dan men op het eerste gezicht zou aannemen. Talrijke historici en theoretici hebben getracht de opkomst van deze consumptiesamenleving in kaart te brengen (Ewen, 1976; Leach, 1993; Slater, 1997; Benson, 1994; Stearns, 2001).

Bauman (1998) bijvoorbeeld situeert de start van de consumptiesamenleving pas in het laatmoderne tijdperk. “When we say that ours is a ‘consumer society’ we must have in mind something more than the trivial, ordinary and not particularly illuminating fact that all members of that society consume” (Bauman, 1998, 24). Bauman plaatst de ‘consumer society’ tegenover de ‘producer society’, het type samenleving dat ontstaan is vanaf de toenemende industrialisatie. Een ‘producer society’ is een samenleving die haar leden hoofdzakelijk in termen van producenten definieert. In onze hedendaagse samenleving wordt volgens Bauman nog steeds veel geproduceerd, maar de leden ervan worden momenteel hoofdzakelijk als consument gedefinieerd. “The way present-day society shapes up its members is dictated first and foremost by the need to play the role of the consumer, and the norm our society holds up to its members is that of the ability and willingness to play it.” (Bauman, 1998, 24). Het verschil tussen nu en vroeger is niet zo radicaal als zou de ene rol gewoon vervangen zijn door de andere. Geen van de twee soorten samenlevingen kan uitsluitend met producenten resp. consumenten. Het verschil moet dan ook beschouwd worden als een verschil in klemtoon, zij het dat die veranderende klemtoon een groot verschil uitmaakt voor het individu in die samenleving. Eén van de meest opmerkelijke veranderingen daarbij is volgens Bauman de druk die mensen ervaren bij het proberen tegemoet komen aan de eisen die de constructie van een sociale identiteit aan hen stelt. Hij schetst daarbij de evolutie van een premoderniteit – waarbij sociale identiteit sterk samenvalt met de sociale stand waarin men geboren wordt – naar de moderniteit – waarbij het individu volle verantwoordelijkheid krijgt voor zijn “self-construction” (Bauman, 1998, 27). Voor de invulling van deze nieuwe sociale identiteit kon de mens vooral beroep doen zijn werk. “Identity, once selected, had to be built once and for all, for life, and so was in principle at least the employment, the vocation, the life-work.”

Geen kinderspel

(Bauman, 1998, 27). De opbouw van de moderne sociale identiteit bestond uit de opeenvolging van een aantal duidelijk afgebakende fases en parallel eraan liep de loopbaan. In een laatmoderne samenleving zijn het consistente en het duurzame niet langer de sleutelbegrippen. Integendeel, flexibiliteit is een sleutelbegrip geworden. “If the producer society is Platonic by heart, seeking unbreakable rules and the ultimate patterns of things, the consumer society is Aristotelian – pragmatic, flexible, abiding by the principle that one worries about crossing the bridge no earlier (but no later either) than one comes to it.” (Bauman, 1998, 32). Bauman's centrale stelling daaromtrent is dat de ethiek van het werken plaats heeft gemaakt voor de esthetiek van het consumeren. Werk heeft daarbij zijn geprivilegieerde positie verloren; het vormt niet langer de as waarrond een sociale identiteit uitgebouwd wordt. Veeleer wordt werk nu beoordeeld op zijn esthetische waarde, zijn de mate waarin het mogelijkheden biedt op “sensations and Experiences – the capacity to arouse desire, the most pleasurable phase of the consumer's life pursuits, more satisfying than the satisfaction itself.” (Bauman, 1998, 32).

De theorie van Bauman neemt in vergelijking met het ander historisch onderzoek naar de opkomst van de consumptiesamenleving een eerder aparte plaats in. De meeste historici vertonen niet de neiging om naar Bauman's voorbeeld duidelijke cesuren te onderscheiden, maar spreken eerder in termen van een geleidelijke groei. In wat volgt willen ook wij deze laatste lijn aanhouden.

2.1. ‘Gradual build-up’ vanaf eind 17de eeuw

Stearns situeert de ontwikkeling van een Europees ‘consumerism’ in de 18de eeuw, waarbij de precieze aanvang moeilijk aan te geven is. Eerder is er volgens hem sprake van een “gradual buildup” (Stearns, 2001, 15), waarbij reeds op het einde van de 17de eeuw duidelijke tekenen van een toenemend consumentenmentaliteit waar te nemen zijn. Vast staat dat tegen het midden van de 18de eeuw Groot-Brittannië, Frankrijk, de Nederlanden en delen van Duitsland en Italië een consumentensamenleving geworden zijn, waarbij het niet hoeft te verwonderen dat vooral in regio's met een sterke commerciële economie dit vrij snel een enorme expansie kende. Benson (1994) – die nochtans de klemtoon legt op het belang van de tweede helft van de 20ste eeuw – treedt hem daarin bij. Ook volgens hem is er nooit sprake geweest van een ware consumptierevolutie, maar is er veeleer sprake van een geleidelijke ontwikkeling. Bocock (1993) – daarbij vooral steunend op onderzoek van Porter – heeft het wel over een ‘consumer revolution’ wanneer hij verwijst naar de maatschappelijke veranderingen die zich in de eerste helft van de 18de eeuw in verschillende Britse steden voordoen (Londen, Manchester, Liverpool). Bocock (1993, 14) stelt dat “such a development of consumption did provide the foundations for the later development of large-scale industrial production processes which began in the late eighteenth century”. Het meest opvallende aspect binnen het opkomend ‘consumerism’ van de 18de eeuw is volgens Stearns de expansie van winkels en de door de winkeliers gehanteerde marketingtechnieken. Winkeliers krijgen door dat de behoeften van mensen heel

Over pedagogisering en modernisering als parallelle processen

rekbaar zijn en dit heeft een wildgroei van winkels tot gevolg. Veel gebruikte verkoopstechnieken zijn daarbij o.m de installatie van grote glasramen, koopjes voor het raam (maar dure prijzen binnen in de winkel), het aanvaarden van kopen op krediet en het verspreiden van gadgets in de hoop dat dit tot kopen zou aanzetten. Kleren staan bovenaan de lijst van consumptiegoederen die een enorme verspreiding kennen (dankzij o.a. modeshows in Parijs en Londen vanaf het midden van de 18de eeuw). Verder ontstaan er vanaf 1670 modebladen in Frankrijk en ontwikkelt dit genre zich vervolgens verder in Engeland. Brewer merkt op dat in deze periode niet alleen de lijst van consumptiegoederen sterk toeneemt, maar dat het hele cultuurleven een 'commodity' wordt. "The marketing of culture became a trade separate from its production: theatrical and opera impresarios, picture-, print- and booksellers, became the new capitalists of cultural enterprise, peddling culture in almost every medium and art" (Brewer, 1995, 346).

2.2. Tweede helft 19de eeuw: de symbolische functie van het warenhuis

Een nieuwe golf van consumptie vangt volgens Stearns aan omstreeks 1850 en kent een steeds sterkere progressie tot omstreeks 1920, een periode waarin de huidige kenmerken van onze consumptiesamenleving allen aanwezig zijn of althans in hun contouren volledig uitgetekend zijn. Symbolisch voor de tweede periode is de verschijning van het warenhuis in het Westerse straatbeeld. Het eerste warenhuis wordt geopend in 1830 in Parijs en kent reeds omstreeks 1850 allerlei epigonen in de grootste West-Europese en Amerikaanse steden. Humphery (1998, 25) stelt dat "the department store gave rise to dreamworlds – a changed pattern of personal and social consciousness in which life was given meaning through consumable things, and the meanings offered were ones that drew on the inner fantasies and desires of the consumer." In België stichten de broers Thiéry in 1845 de "Bon marché" te Brussel, een warenhuis aanvankelijk gespecialiseerd in mode en herenconfectie (Jaumain, 1997). Gent kent zijn eerst "Maison Universelle" in 1882 en in Antwerpen wordt drie jaar later de "Grand Bazar du Bon Marché" opgericht. Voor wat de warenhuizen met hoofdzakelijk verkoop van levensmiddelen betreft, hebben de gebroeders Delhaize in België een cruciale rol gespeeld. Waar zij vanaf 1867 vooral in de provincie Henegouwen actief waren, breidden ze de daarop volgende jaren sterk uit en hadden zij reeds in de jaren '70 verschillende filialen in en rondom Brussel. Het warenhuis was echter niet de enige verandering in het zich sterk ontwikkelende consumptieapparaat. Zo verschijnen in de VS bijvoorbeeld catalogi met de bedoeling ook landelijke en kleine steden in de consumentenvreugde te laten delen. Eén van de sterkst groeiende domeinen in deze tweede fase is de vrijetijdsbesteding (Koshar, 2002). Hierbij kan een opsplitsing worden gemaakt tussen actieve activiteiten (waarbij de uitrusting een belangrijke rol gaat spelen) en passieve activiteiten. Consumptieproducten dringen het kinderspel en het

Geen kinderspel

volwassenenspel binnen. Sport, muziek (instrumenten) en toerisme³ (opmars van daguitstappen en gidsen) zijn hierbij de belangrijkste. De commerciële activiteiten voor toeschouwers kenden nog een groter succes. Professionele sportbeoefening ontstaat vanaf 1850 en kent vrij snel een enorme verspreiding. Daarnaast ontstaat het variété begin 1900, de voorloper van de eerste film. In 1920 bekijkt de gemiddelde Amerikaanse familie één film per week, de Europese families doen daar nauwelijks voor onder (Stearns, 2001). Kranten en magazines promoten deze vrijetijdsvormen sterk, maar voorzien ook zelf in vrijetijdsactiviteiten door bijvoorbeeld strips in de krant op te nemen.

Er dient opgemerkt dat deze eerste consumptiegolf zich beperkte tot een bepaald aantal groepen in de samenleving. De nieuwe consumptiepatronen gaan daarbij een belangrijke rol spelen in het zich kunnen onderscheiden van deze groepen tegenover andere sociale statusgroepen. Dit draagt bij tot het fenomeen waarbij hogere sociale statusgroepen voortdurend op zoek gaan naar nieuwe consumptiepatronen om zich te kunnen blijven onderscheiden van bijvoorbeeld de middenklasse en lagere middenklasse. Zo was het drinken van champagne in het Verenigd Koninkrijk lang voorbehouden voor de Britse aristocratie, maar door het feit dat ook andere sociale groepen champagne begonnen te drinken, diende de aristocratie op zoek te gaan naar andere exclusiviteiten (Bocock, 1993). Dit fenomeen werd reeds op het eind van de 19de eeuw geanalyseerd door Thorstein Veblen (1857-1929) die in zijn *The Theory of the Leisure Class* (1899) het gedrag van de Amerikaanse nieuwe rijken onder de loep nam⁴. Deze groep zou volgens Veblen de consumptiepatronen van de Europese aristocratie zo goed mogelijk hebben proberen na-apen. Veblens analyse bevat drie centrale concepten. Het eerste concept is 'pecuniary emulation' (Veblen, 1899/1992, 33), wat verwijst naar het feit dat in elke samenleving het bezit van rijkdom ook eer met zich meebrengt. Wedijver vormt daarbij de drijvende kracht achter het accumuleren van rijkdom in een kapitalistische samenleving. In de Verenigde Staten was het verzamelen van geld, eigendom en goederen dan ook het 'thing to do'. Dat op zich was in het Amerika van de 19de eeuw echter niet voldoende om eer te verwerven. 'Pecuniary emulation' vroeg niet alleen een accumuleren van rijkdom, maar ook een demonstreren ervan. In de Verenigde Staten was er echter geen aristocratie en de enige mogelijkheid lag dus in het showen wie wel en wie niet geprivilegieerd was. Het grootste bewijs van eer bestond daarbij uit het afstand nemen van arbeid. "Conspicuous abstention from labor therefore

³ Patrick Young (2002) bijvoorbeeld schetst heel mooi het ontstaan van de Touring Club de France (TCF) in 1890, waarbij hij aantoont hoe het TCF een belangrijke rol speelt in het oproepen van nationale gevoelens bij bepaalde groepen van de Franse bevolking door 'la France inconnue' – het nog ongerepte zuiden van Frankrijk – als toerismeplaats aan te bieden.

⁴ Soortgelijke fenomenen zijn ook door andere auteurs beschreven. Zo presenteerde Georg Simmel (1858-1918) een analyse van de Berlijners ten tijde dat Berlijn aan het uitgroeien was tot een ware metropool (Bocock, 1993). Aangezien de analyse van Veblen binnen de sociologische literatuur de meest gekende en geciteerde is, opteren wij ervoor om deze analyse uitvoeriger te behandelen.

Over pedagogisering en modernisering als parallelle processen

becomes the conventional mark of superior pecuniary achievement and the conventional index of reputability; and conversely, since application to productive labor is a mark of poverty and subjection, it becomes inconsistent with a reputable standing in the community” (Veblen, 1899/1992, 43). Veblen benoemt dit met de term ‘conspicuous leisure’, waarbij leisure niet de betekenis van ‘indolence or quiescence’ draagt, maar staat voor een ‘non-productive consumption of time’ (Veblen, 1899/1992, 46). Activiteiten die onder deze noemer vallen zijn golfen, het opzetten van liefdadigheidsacties en meer politiek georiënteerde activiteiten. Voor de rijken was deze ‘conspicuous leisure’ op zich niet voldoende. Het was voor hen even belangrijk om tal van zaken te consumeren die niet noodzakelijk waren voor een menselijk bestaan. Veblen hanteert voor dit laatste de term ‘conspicuous consumption’, met centraal kenmerk ‘the possession of wasteful commodities’ (Veblen, 1899/1992, 62). Veblen stelt daarbij vast dat naarmate een samenleving complexer en gedifferentieerder wordt, ‘conspicuous consumption’ een doorslaggevende rol gaat spelen om de hoogste sociale status te verwerven. “But when the differentiation has gone farther and it becomes necessary to reach a wider human environment, consumption begins to hold over leisure as an ordinary means of decency” (Veblen, 1899/1992, 71).

In deze periode duiken tegen de toenemende consumptiementaliteit ook de eerste vormen van protest op (Stearns, 2001; de Grazia, 1997). Twee van de meest voorkomende argumentaties daarbij zijn morele (bvb. over het feit dat arme mensen zich nog meer in de armoede storten door steeds meer te consumeren) en fysieke (bvb. over de toename van nieuwe ziektes door het frequenter contact met andere culturen). Net zoals de ontwikkeling van de consumptiesamenleving zelf, zien we hoe uitdrukkingen van angst en bezorgdheid variëren van streek tot streek. Zo stellen we rond 1900 in de VS minder politieke aanvallen op het consumptiedenken vast dan in andere samenlevingen, maar de Amerikanen vertonen over het algemeen wel een meer algemeen moreel onbehagen. Zo zien we hoe reeds in het begin van de 20ste eeuw vanuit West-Europa tegenover dit onbehagen wat onbegrijpend gereageerd wordt. Terwijl West-Europese artsen bvb. overgewicht vooral medisch gaan benaderen, gaan Amerikaanse medici veel sterker de moralistische toer op door het karakter van mensen als boosdoener te duiden. Het groeiend consumptiedenken lijkt verder een moeilijk te bevechten fenomeen. Heel wat mensen immers blijken wel van bepaalde aspecten eruit te houden, maar hebben twijfels bij het grotere geheel. Dit is vermoedelijk ook de reden waarom een collectieve actie in het Westen nooit echt op gang gekomen is. Weliswaar was er protest tegen sociale aangelegenheden of politieke kwesties, maar deze behelsden nooit rechtstreeks consumptiemateries.

2.3. 'Fordism': van massaproductie naar massaconsumptie

Het is voor Stearns moeilijk om duidelijk te stellen of de tweede helft van de 20ste eeuw een nieuwe consumptiefase heeft ingeluid⁵. Er zijn volgens hem uiteraard een aantal innovaties (bvb. de sterke opmars van de televisie en de verschijning van shopping centra), maar hij ziet deze eerder als herdefinities van bestaande consumenteninteresses zijn en niet zozeer als fundamentele veranderingen.

Andere auteurs menen in de tweede helft van de 20ste eeuw nog twee belangrijke (r)evoluties⁶ in de Westerse consumptiegeschiedenis te kunnen onderscheiden (Bocock, 1993; Brewer, 1997; Miles, 1998). De eerste situeert zich voor de Verenigde Staten tussen de twee wereldoorlogen in (de jaren '30) en voor grote delen van Europa na WO II (vanaf het begin van de jaren '50). "Es ist eine Debatte um Markt und die Rolle der Uniformität, um das, was pejorativ oder kritisch 'Massenkultur' genannt wurde" (Brewer, 1997, 60). Een symbolisch figuur voor deze periode is Henry Ford, Amerikaans autoproducent, die door het produceren van auto's op grote schaal voor het gewone gezin voor een ware omschakeling in de ontwikkeling van het Westers kapitalisme zorgde. Met hem ontstond in de eerste decennia van de 20ste eeuw in de Verenigde Staten de shift naar massaproductie en massaconsumptie – een shift die door Gramsci aangeduid werd met de term 'Fordism' (Bocock, 1993). "Fordism was based on principles of size, uniformity and predictability and on the notion that to keep demand high wages needed to be kept up, while government investment provided an essential means of ensuring full employment and prosperity" (Miles, 1998, 7). De Grazia (1997, 114) spreekt over "das amerikanische Paradigma der Massenkonsumgesellschaft" wat volgens haar stoelt op zes leidende principes: (1) massaproductie, gekenmerkt door simplificering, standaardisering en specialisering, (2) het introduceren van allerlei nieuwe marketingtechnieken, (3) het lanceren van opiniepeilingen bij de consument, wat het aanboren van nieuwe markten diende te versnellen, (4) het ontstaan van het moderne consumptiehuishouden, wat op termijn in sterke wijzigingen in de rol van de man en de vrouw in het huishouden resulteert, (5) wijzigingen in de sociale stratificatie, waarbij consumptiegoederen een steeds belangrijker rol gaan spelen in identificatieprocessen (en dit niet alleen bij jongeren) en (6) het recht van het individu om aan de consumptiesamenleving deel te nemen. Voor de individuele consument was het binnen dit gedachtegoed essentieel dat hij kon beschikken over een surplus zodanig dat hij in de mogelijkheid verkeerde consumptieproducten aan te schaffen. Volgens Ford dienden arbeiders in de eerste plaats aangemoedigd te worden om de eerste consumenten te zijn van wat

⁵ Een verklaring hiervoor ligt vermoedelijk in de sterke focus op de Verenigde Staten in Stearns' analyse (zie verder).

⁶ Siegrist (1997, 42) bvb. spreekt in termen van een 'Konsumrevolution' wanneer het gaat om "für die Vereinigten Staaten der Zwischenkriegszeit und das Westeuropa der Nachkriegszeit".

Over pedagogisering en modernisering als parallelle processen

zij zelf produceerden. Ten gevolge van dit nieuwe marktprincipe ontstaan tal van nieuwe consumentengroepen. “Groups which had to do paid work of various kinds, from mining to typing, became ‘consumers’ too. That is, they had sufficient income to provide for their basic needs and had developed an awareness of new objects, such as television sets and cars, and experiences, such as holidays in Spain” (Bocock, 1993, 21). Steeds meer groepen mensen komen op die manier in de kring van typisch consumentengedrag terecht. Hierbij worden ook steeds meer verschillende leeftijdsgroepen betrokken. Consumptie is lang geassocieerd geweest met jongeren en jong volwassenheid en in zekere zin bleef dit ook zo: dit zijn de leeftijdsgroepen die het sterkst geïnteresseerd zijn in vernieuwing. Maar de commerciële wereld beperkt zich echter niet tot kinderen en jongeren. Ook ouderen, niet-blanke groepen, niet-middenklassers en vrouwen worden steeds vaker deelgenoot gemaakt van de geneugten van het consumeren. Kortom, de voorvechters van de consumptiesamenleving slagen erin steeds meer groepen voor zich te winnen, terwijl ze tegelijkertijd oog hebben voor de identiteiten van specifieke leeftijdsgroepen, etniciteiten of gendergroepen. Geen enkele doelgroep wordt over het hoofd gezien, zij het dat de plattelandsbevolking het traagst in de commerciële cirkel mee stapte (Stearns, 2001).

2.4. ‘Post-Fordism’: het toenemend belang van de sociale en culturele betekenis van het product

De aanvang van de laatste consumptiegolf tenslotte wordt aan het begin van de jaren '80 gesitueerd. “In dieser Debatte geht es um die Desintegration und Fraktionierung des Selbst und der Welt” (Brewer, 1997, 60). In deze periode zien we hoe opnieuw nieuwe groepen binnen de samenleving ontstaan voor wie consumptie een belangrijke rol speelt in hun leven. Opvallend daarbij is dat het niet zozeer externe karakteristieken zijn die maken dat deze groepen zich onderscheiden van andere – karakteristieken zoals leeftijd, gender, sociale klasse – maar het zijn de interne dynamieken die een cruciale rol vervullen. “These internal dynamics affected what might be called the social construction of a sense of identity for group members” (Bocock, 1993, 28). De constructie van een identiteit kan daarbij gezien worden als een proces waarbij gebruik gemaakt wordt van consumptieartikelen als kledij, muziek, sport, waarbij evengoed het fan zijn van een bepaalde muziekgroep of het supporter zijn van een bepaalde sportclub deel van uitmaken. Featherstone (1991, 83) omschrijft deze evolutie als volgt: “In contrast to the designation of the 1950s as an era of grey conformism, a time of mass consumption, changes in product techniques, market segmentation and consumer demand for a wider range of products, are often regarded as making possible greater choice (...) we are moving towards a society without fixed status groups in which the adoption of styles of life which are fixed to specific groups have been surpassed”. Sommige auteurs (Lee, 1993; Miles, 1998) omschrijven deze laatste consumptiegolf in termen van een post-Fordisme. In ‘Fordist’ economieën staat de productie en consumptie van voedsel, kledij en wagens centraal, terwijl in het post-Fordisme “the majority of goods exchanged

Geen kinderspel

in the market are of an essentially cultural nature, including the expanding market for cultural technologies (stereos, VCRs, telephones, computers), cultural goods (games, theatre, music videos, toys, sport equipment) and social services (restaurants, theatres, personal advice and welfare services, information processing, management services).” (Kline, 1993, 5). Lee spreekt in termen van een “dematerialization of the commodity form” en benoemt deze nieuwe producten (festivals, culturele happenings, themaparken,...) met de term “experiential commodities” (Lee, 1993, 135). Een sleutelfactor voor deze immense expansie van consumentengedrag ziet Stearns in de veranderde distributie- en productietechnieken. Er wordt massaal geproduceerd waardoor de druk om mensen te doen geloven dat ze steeds nieuwe producten moeten kopen, enorm toeneemt. Nieuwe marketingtechnieken die opduiken zijn: het verminderen van de levensduur van producten (denk aan de computersoftware), ‘aesthetic obsolescence involving the rapid turnover of style and fashion’⁷ (Kenway & Bullen, 2001, 12) en ‘the liberation of consumption from certain time and space restrictions’ (Lee, 1993, 133) (denk aan de mogelijkheid om naar de radio te luisteren in de keuken, de woonkamer, de slaapkamer).

3. De plaats van kinderen binnen deze historiek

We hebben tot nu toe bewust nauwelijks aandacht besteed aan de plaats van kinderen binnen de geschetste ontwikkelingen. In deze paragraaf laten we de betekenis voor kinderen van de verschillende momenten in de consumptiegeschiedenis uitgebreid aan bod komen. Het opzet bestaat daarbij uit het proberen linken aan elkaar van twee belangrijke processen uit de moderniteit, nl. commercialisering en pedagogisering, zijnde “de steeds toenemende invloed van het pedagogische op het dagelijkse leven van kinderen en jongeren” (Depaepe, 1998, 10). We maken daarbij gebruik van een conceptualisatie van kindzijn door Hengst (1997, 2000). Hengst onderscheidt drie met elkaar concurrerende ‘childhood scripts’. Het eerste is het bourgeois ‘childhood script’, ontwikkeld en gecontroleerd door de volwassen middenklasse. Dit script wordt gedragen door wat men de vertegenwoordigers van het breed maatschappelijk pedagogisch project zou kunnen noemen (ouders, leerkrachten, opvoeders, scholen,...). Vertaald naar kindercultuur kan dit script vergeleken worden met wat Mouritsen (1999a, 5) aangeeft als “the formatively oriented production of quality culture for children by adults, which may be of a mainly educational persuasion”. Kline (1993, 44) omschrijft het iets straffer door het te definiëren als een “condition defined by powerlessness and dependence upon the adult community’s directives and guidance”. Het tweede script is dat van de kinderen zelf. Het is minder uitgewerkt dan het eerste en is gebaseerd op het gegeven dat kinderen allen een gemeenschappelijk lot delen: het overleven in een door de

⁷ Bauman (1998, 28) schrijft in dit verband: “Consumer goods are meant to be used up and to disappear.; the idea of temporariness and transitoriness is intrinsic to their very denomination as objects of consumption; consumer goods have *memento mori* written all over them, even if with an invisible ink.”

Over pedagogisering en modernisering als parallelle processen

volwassenen ontwikkelde wereld waarbij kinderen slechts met dat cultureel materiaal mogen worden geconfronteerd dat een hoopvolle toekomst waarborgt. Voor de ontwikkeling van kinderculturen heeft dit tot gevolg dat kinderen steeds zullen proberen werelden te creëren “in which other criteria and power structures govern more than those imposed on children by the adult establishment” (Hengst, 2000, 17). Het derde script tenslotte is het script van het marktgericht denken. Het ontstaat wanneer kinderen deel gaan uitmaken van de consumptiesamenleving en laat zich het best vertalen via de slogan “sell to the decision-makers” (Hengst, 2000, 18). In onze geschiedenis van het kind als consument zal hoofdzakelijk de aandacht uitgaan naar het eerste en het derde script.

3.1. Invloed van het denken van Locke, Rousseau en de Filantropijnen op de kindercultuur

Met betrekking tot de betekenis voor kinderen van de eerste stappen in de richting van een consumptiesamenleving in de 18de eeuw schrijft Stearns (2001, 20) : “Toy manufacturing began, with some of the same market testing as with items for the home. Books explicitly designed for children constituted another new consumer item. Older fairy stories were adapted for a child audience for the first time, and eager entrepreneurs also commissioned new books. Children did not yet constitute a direct consumer market; purchasing was done by parents, mostly middleclass, eager to buy items that would educate and improve their offspring”. Stearns zegt op die manier heel veel in één keer. Vooreerst lijken de meeste auteurs het eens over het statuut van de Verlichting, als zijnde een periode waarin belangrijke stimuli worden gegeven voor de verdere ontwikkeling van een kindercultuur (Rietveld - van Wingerden, 1989; Kline, 1993; Cross, 1997; Depaepe, 1998)⁸. Hiertoe wordt in eerste instantie gerefereerd naar zowel de invloed van John Locke (1632-1704) als naar die van Jean Jacques Rousseau (1712-1778) en in tweede instantie naar de op Rousseau geïnspireerde filantropijnen.

3.1.1. Locke en Rousseau

In tegenstelling tot filosofen als Descartes en Leibniz, die uitgingen van aangeboren ideeën, poneerde Locke in zijn *Essay Concerning Human Understanding* (1690) dat er vóór de ervaring niets in het bewustzijn aanwezig is; het bewustzijn is een onbeschreven blad, een ‘tabula rasa’. Locke, algemeen beschouwd als de grondlegger van het empirisme, stelt dat al onze kennis op ervaring is gebaseerd (Russell, 1990). Kennis komt niet voort uit aangeboren

⁸ We sluiten ons niet aan bij de stelling van een aantal auteurs als zou in de Verlichting de ontdekking van het kind hebben plaatsgevonden, daarbij hoofdzakelijk verwijzend naar het boek van Philippe Ariès (1914-1984) *l'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1960) (zie bvb. Verhellen, 2000). Voor een evaluatie van de betekenis van het werk van Ariès en van diens gevolgde werkwijze verwijzen we naar Van Damme & Simon (1988) en Honig (1999).

Geen kinderspel

ideeën, maar wordt verworven via de zintuigen. Kinderen moeten bijgevolg zintuiglijke ervaringen opdoen omdat deze de basis voor het denken vormen (van Essen & Imelman, 1999). Het empirisme van Locke was een belangrijke bron voor het opvoedingsoptimisme van de Verlichting: het kind wordt gevormd door het zintuiglijk contact met zijn omgeving was één van de centrale ideeën uit zijn *Some thoughts concerning education* (1693) (Rietveld -van Wingerden, 1992). Locke was een groot voorstander van kinderboeken, zij het dat deze het spelend leren niet in de weg mochten staan. “Hij raadde aan om speelgoed te gebruiken bij het leren en om in leer- en leesboekjes de instructie te verenigen met amusement” (Rietveld - van Wingerden, 1992, 51).

Het nadenken over wat kinderen zijn vindt in de Westerse traditie reeds zijn oorsprong in de Griekse wereld. Het startpunt daarbij vormen de duidelijke en vaak zichtbare lichamelijke, morele en seksuele verschillen tussen kinderen en volwassenen waaraan men doorheen de tijd allerlei voorstellingen over de menselijke natuur gekoppeld heeft. Ten tijde van de Verlichting ontstaat uit deze traditie een pedagogische antropologie die als een rechtvaardiging van opvoeding kan begrepen worden: kinderen dienen tot mensen opgevoed te worden. Dit kindbeeld vindt zijn paradigmatische oorsprong in de *Emile* van Jean-Jacques Rousseau, dat opgebouwd is rond het denkbeeld van een typisch kinderlijke natuur. Deze pedagogische ontdekking van het kind als ontdekking van zijn natuur steunt op de antropologische omvorming van het theologische onderscheid tussen goed en kwaad tot een goede natuur en een slechte maatschappij. Rousseau bijvoorbeeld omschreef de *Emile* als een boek over de oorsprong van het kwade, waarbij het kwade als de heerschappij van mensen over andere mensen dient te worden geïnterpreteerd (Hönig, 1999). De natuur van het kind heeft bij Rousseau minstens drie dimensies (Hönig, 1999). Vooreerst is het concept een antropologisch begrip, het omschrijft de psychische en fysische kenmerken van kinderen als ‘jong’. De natuur van kinderen slaat echter niet alleen op het eigen aardige van kinderen in hun presentatie van mens zijn, maar geeft eveneens de afstand tussen kind zijn en de maatschappij aan als het verschil tussen een toestand van onschuldig zijn tegenover een immorele toestand. Tenslotte symboliseert de kinderlijke natuur een utopie voor de ontwikkeling van de mensheid. Dit laatste maakt het kind niet enkel tot project van de moderniteit, maar tevens als maatstaf voor de toekomst van de samenleving. De jongere generatie is telkens opnieuw de hoop op een betere toekomst. Rousseau’s natuurbegrip kan op die manier ook geïnterpreteerd worden als een romantisch begrip, refererend naar een oorspronkelijke zuiverheid en onschuld. Opvoeden bij Rousseau komt neer op het volgen van de natuur. Nieuwe kennis en handelingen kunnen slechts geïntegreerd worden als daarvoor de tijd is gekomen. Het kind moet daarbij voldoende ruimte en kansen krijgen om volgens zijn eigen tempo met de dingen uit de ervaringswereld om te gaan (Depaepe, 1998). De taak van de opvoeder bestaat er dan in het opvoedingsmilieu zodanig te prestructureren dat een optimale ontwikkeling wordt gewaarborgd. De normen voor de opvoeding dienden daarbij niet in de cultuurwereld gezocht, maar in de intuïtie en het natuurlijk geweten. Met Locke stemde Rousseau beslist niet overeen in zijn waardering van kinderboeken en

Over pedagogisering en modernisering als parallelle processen

fabels. Deze weerspiegelden immers de slechte samenleving. In tegenstelling tot de gangbare opvatting dat boeken een centrale rol vervulden in de zedelijke verheffing van mens en samenleving, wees Rousseau vooral op de negatieve aspecten van lectuur. Emile mocht daarom alleen Robinson Crusoe (1719) lezen en dan nog pas op 12-jarige leeftijd (Rietveld – van Wingerden, 1992; Depaepe, 1998)⁹.

3.1.2 De Filantropijnen

Locke haalt een goeie pers, de publicatie van Rousseau doet een storm van protest opwaaien, vooral omwille van de theologische implicaties van de 'Emile' (Plan, 1912; Py, 1997; Depaepe, 1998). Plan (1912, 15-16), die een boek over de perceptie van Rousseau schreef op basis van wat in de pers over hem verscheen in de periode 1762-1790, schrijft over 31 mei 1762 (d.i enkele dagen na het verschijnen van de 'Emile'): "Le livre de Rousseau occasionne du scandale de plus en plus. Le glaive et l'encensoir se réunissent contre l'auteur, et ses amis lui ont témoigné qu'il y avait à craindre pour lui ». Py (1997) verhaalt onder meer over Rousseau's arrestatie door de politie en publieke boekenverbrandingen van de 'Emile'. Men verwijt hem een onmogelijke opvoeding geconceptualiseerd te hebben, waarbij de schaarse waardevolle elementen gekopieerd zouden zijn van andere auteurs en in het bijzonder van Locke.

Zo klein als het directe effect van Rousseau op het Nederlandse kinderboek uit de 18de eeuw is geweest, zo groot was zijn indirecte invloed via de Duitse filantropijnen. Hun voorman, Johann Bernhard Basedow (1723-1790) stichtte in 1774 te Dessau het eerste Philanthropinum, dat weldra als proefstation van de nieuwe opvoedingsideeën alom aandacht trok (Buijnsters, 1990; Depaepe, 1998). De ideeën van Rousseau werden hier met Duitse grondigheid toegepast (Benner, 1999). De principes waren: "lichamelijke harding, aanschouwelijk onderwijs (afgestemd op nuttig burgerschap), zedelijke vorming in algemeen-christelijke zin door middel van moraliserende vertellingen en een kindvriendelijke benadering volgens een uitgekiend systeem van straffen en beloningen" (Buijnsters, 1990, 194). Benner (1999, 13) stelt "so kann man sagen, daß sich in der von Basedow gegründeten Einrichtung in Dessau Formen einer Schulkindheit entwickelten, in denen militärische Umgangsformen dominierten". Net als Locke kenden de filantropijnen veel waarde toe aan kinderliteratuur als

⁹ Van Crombrugge (2001) weerlegt de in de pedagogische historiografie als gemeengoed beschouwde afkeer van Rousseau van boeken. Het werk van Rousseau zou zich veeleer door een grote ambivalentie tegenover boeken kenmerken: gaat hij de ene keer sterk te keer tegen de lectuur, de andere keer prijst hij de waarde ervan even sterk aan. Van Crombrugge trekt voorts een duidelijke parallel tussen de tragiek die terug te vinden is in Rousseau's idee van opvoeding en die in zijn houding tegenover boeken. In de opvoeding houdt de opvoeder waarden en deugden voor aan de hand waarvan de mens, die geen toegang meer heeft tot een oorspronkelijke natuurlijke goedheid, zich tegenover de maatschappelijke 'onwaarden' kan verzetten. De tragiek van de boekdrukkunst bestaat erin dat zij enerzijds oorzaak is van veel persoonlijk en maatschappelijk leed, maar tegelijkertijd ook de enige mogelijkheid is om dat leed te verdragen.

Geen kinderspel

een middel in de opvoeding. Vooral de figuur van Johann Heinrich Campe (1746-1818) is in dit verband vermeldenswaard. Hij schreef sterk moraliserende jeugdverhalen, die tot diep in de 19de eeuw de belangrijkste vorm van kinder- en jeugdliteratuur zouden uitmaken (Depaepe, 1998). Christian Gotthilf Salzmann¹⁰ (1744-1811), een andere opmerkelijke filantropijnse persoonlijkheid, schreef hoofdzakelijk pedagogische traktaten die voornamelijk voor de boerenbevolking en de kleine burgerij waren bedoeld. Zo schreef hij onder meer ‘Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder’ (1780), een ironisch getint pedagogisch handboek waarin hij alle aanbevelingen naar ouders toe in hun tegenstellingen formuleert (m.a.w. hij adviseert ouders hoe ze hun kinderen ongelukkig, lui, ongelukkig, ... kunnen laten worden). Als motivering voor deze manier van werken geeft Salzmann aan de toestand te willen aanklagen waarin kinderen op een onrechtvaardige wijze gestraft worden voor hun fouten. Kinderen worden volgens hem immers vaak gestraft voor fouten waarvan de oorzaak eigenlijk bij de ouders ligt. “Die Strafen, die diese Kleinen, schutz- und wehrlosen Menschen fast täglich ausstehen müssen, sind mehrertheils ungerecht. Wenngleich der Ungeheuerer äußerst wenig sind, die in der Wut ihre Kinder blutig und ungesund schlagen, so haben doch die wenigsten Kinder die Züchtigungen, die sie ausstehen müssen, verdient; sie leiden also Unrecht, und jeder Rutenschlag, den man, ohne ihn verdient zu haben, übernehmen muß, ist Ungerechtigkeit” (Salzmann, 1780).

Depaepe (1998) beschouwt het pedagogisch werk van de filantropijnen als een codificatie van het burgerlijk bewustzijn, waarbij zij meehielpen met het uittekenen van de grondpatronen voor een gepedagogiseerde omgang met kinderen. “De burgerlijke jeugdijaren werden door de filantropijnen beschouwd als een tijd van rijping en voorbereiding op de toekomst. In die hoopvolle jaren moest de jongeling zowel werken aan de vorming van zijn individualiteit als aan zijn burgerlijke bestemming als subject” (Depaepe, 1998, 57). Veel van de geschriften van de filantropijnen werden in het Nederlands vertaald en hadden een diepgaande invloed op de pedagogische beweging in de Noordelijke Nederlanden¹¹. Daar werden de nieuwe ideeën o.m. verspreid door Betje Wolff die in haar ‘Proeve over de opvoeding aan de Nederlandsche moeders’ (1779) de schijnwerpers richtte op de moeder als een belangrijk persoon voor de opvoeding (Rietveld – van Wingerden, 1992).

3.1.3 Verlichting: opkomst van het ‘bourgeois childhood script’

Men kan gerust stellen dat de Verlichting op grond van de veranderende pedagogische inzichten aanleiding gaf tot een nieuw soort kindercultuur, waarbinnen zowel de kinderliteratuur als het kinderspel belangrijke

¹⁰ Voor een bespreking van de verschillen tussen de experimenten van Basedow te Dessau en die van Salzmann te Schnepfenthal, zie Benner (1999).

¹¹ Ter illustratie van de grote invloed van de filantropijnen wijzen van Essen & Imelman (1999) onder meer op het gegeven dat de allereerste pedagogische leerstoel in de geschiedenis verworven werd door de filantropijn Trapp aan de Universiteit van Halle.

Over pedagogisering en modernisering als parallelle processen

componenten vormen. Voor 1800 waren er nog maar weinig tijdschriften voor kinderen en jongeren. De eerste jeugdbladen in Europa verschenen omstreeks halfweg de 18de eeuw, waarbij de trendsetter ene John Newberry zou zijn geweest met zijn in Londen uitgegeven 'The lilliputian magazine or the young gentlemen and lady's golden library' (Rietveld – van Wingerden, 1992). Hoewel het tijdschrift slechts een kort leven was beschoren, gaf het aanleiding tot het ontstaan van andere tijdschriften voor kinderen, zoals het 'Magasin des Enfants' van Mme de Beaumont. Deze oud-gouvernante introduceerde in haar tijdschrift een gouvernante die allerlei nuttige gesprekken voerde met haar tien leerlingen van 5 tot 14 jaar. In 1757 verscheen de eerste vertaling van het Magasin in het Nederlands met als titel 'Magazijn der Kinderen'. Hetzelfde gebeurde met het in 1775 te Leipzig verschenen 'Der Kinderfreund', dat vanaf 1779 als 'Vriend der Kinderen' in de rekken lag. Op het einde van de 18de eeuw verschijnen ook de eerste originele Nederlandstalige tijdschriften, maar deze konden doorgaans slechts enkele jaren overleven. Wat de kinderboeken betreft, worden de twee belangrijkste genres gevormd door de moralistische en de didactische literatuur (Brantas et al., 1990; Mouritsen, 1999b). Het bekendste boek uit het eerste genre is 'De Brave Hendrik' (1810) van Nicolaas Anslin (1777-1838). Hoofdkenmerk van dit genre is volgens Mouritsen (1999b, 4) "restraining instincts, gaining self-control, and deferring needs. In some, reason and conviction were the means of internalizing middleclass virtues; in many others it was admonition". De moraal die in de beginnende kinderliteratuur naar voren kwam, was die van de burgerij, waarbij ondeugd als een product van onkunde werd beschouwd en kennis de onfeilbare wegwijzer was naar de deugd (Depaepe, 1998). Op gebied van didactische literatuur speelde de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen een belangrijke rol, o.m. door de uitgave van schoolboekjes waarin het beschavingsoffensief sterk ter harte werd genomen (Brantas et al., 1990). Ook het oudste Nederlandse sprookjesboek 'Vertellingen van Moeder de Gans'¹², (1754) had o.m. door haar dubbeltaligheid – Nederlands en Frans – een duidelijk didactisch karakter. Ook het in 1778 verschenen 'Proeve van Kleine Gedigten voor Kinderen' van Hieronymus van Alphen (1746-1803) genoot een enorme populariteit (Dekker, 1997).

Ook speelgoed ging een steeds belangrijker plaats innemen in het kinderleven. Geleidelijk ontwikkelde zich een ambachtelijke productie van speelgoed voor een koopkrachtige burgerij. Waar dit eerst verkocht werd op markten en kermissen, verschijnen naar het einde van de 17de eeuw de eerste speelgoedwinkels in het straatbeeld van de grote steden. Vanaf de 18de eeuw nam de productie toe en werd het bovendien meer en meer geïmporteerd uit landen waar dit op industriële wijze werd vervaardigd, met name Duitsland en

¹² De Franse Charles Perrault (1628-1703) geniet niet zo veel naamsbekendheid. Al in de zeventiende eeuw ging hij aan de slag om sprookjes vanuit de mondelinge overlevering op schrift te stellen. Niemand kent zijn werk als 'Verhalen en vertellingen uit oude tijden', maar dat komt omdat ze bekend zijn geworden onder een andere naam: 'Contes de la mère l'oye' of 'Sprookjes van Moeder de Gans'. In deze sprookjesreeks horen bekende sprookjes thuis als Klein Duimpje, De Gelaarsde Kat, Assepoester en Roodkapje.

Geen kinderspel

Engeland (Dekker, 1997). Verschillende auteurs verwijzen daarbij opnieuw naar Lockes ideeëngoed over de opvoedbaarheid van kinderen als belangrijke stimulus¹³ (Plumb, 1982; Cross, 1997). Cross (1997) geeft een uitgebreid overzicht van het soort speelgoed dat kenmerkend is voor deze periode. Zo wijst hij o.m. op het hobbelpaard, poppenhuizen, de ark van Noah, bordspelen, legpuzzels, magische lantaarns, 'roller skates' en fietsen. Kenmerken van deze speelgoedvormen zijn volgens Cross (2000, 130-131): (1) "they were relatively unsentimental, reflecting little of sweetness", waarbij het speelgoed vaak de vorm aannam van "miniatures of adult tools and work settings", (2) "toys reflected adult fascinations and values", waarbij sommig speelgoed kinderen meer schrik scheen aan te jagen dan het hen plezier bezorgde en (3) "playthings were intended primarily for the very young child" - van peuter tot 6- à 8-jarige leeftijd - waarbij ze vaak beschouwd werden als "child quieters for those too young to be regularly productive".

Samengevat kunnen we stellen dat in de Verlichting vooral het 'bourgeois childhood script' centraal staat, waarbij 'bourgeois' heel nadrukkelijk als 'van de burgerij' te interpreteren valt. De hier besproken kindercultuur was enkel voor de rijke kinderen bestemd. Ze maakt daarbij deel uit van het burgerlijke pedagogische regime dat zich in de loop van de 18de en de 19de eeuw verder ontwikkelde (Depaepe, 1998). Het 'market-orientated' childhood script vindt zijn wortels in deze periode, maar is al bij al nog heel bescheiden. Arbeiders en boeren konden voor hun kinderen geen speelgoed uit de winkel kopen. Bij deze bevolkingsgroepen werd het speelgoed door de ouders of de kinderen zelf in elkaar geknutseld, vaak met wat in de natuur werd gevonden. Over hoe de kinderen zelf hun kindercultuur beleefden tenslotte is bijzonder weinig geweten¹⁴.

3.2 Diepgaande sentimentalisering van de kindercultuur

3.2.1 De opmars van het onschuldig kindbeeld

Over de tweede periode in de geschiedenis van de consumptiesamenleving waarvan het begin, zoals aangegeven, gesitueerd wordt halfweg de 19de eeuw, schrijft Stearns (2001, 51): "many middle-class parents began to organize playrooms filled with goods - approved goods, but goods, nevertheless. The notion of comforting a young child by buying something new became a standard.

¹³ Dekker (1997, 27) citeert Locke die zich naar aanleiding van zijn uitgebreide aandacht voor het speelgoed van kinderen blijkbaar uitvoerig bij zijn lezers diende te verontschuldigen ("Ik beken, dit zijn geringe zaken, die beneden de zorg van een opziender schijnen te wezen, maar niets dat de ziel der kinderen dienstig is, moet over 't hoofd gezien of verzuimd worden").

¹⁴ Dekker (1997, 24-26) refereert naar een kinderdagboek vanuit de late 18^{de} eeuw als één van de weinige kinderbronnen uit die tijd. In het dagboek doet de 10-jarige Otto van Eck zijn verhaal over de opvoeding die hij kreeg volgens de toen geldende Verlichte idealen.

Over pedagogisering en modernisering als parallelle processen

Particularly in the United States, the growing middle-class practice of giving allowances, which began in the 1890's, helped create a child consumer market". Eén van de meest geciteerde historici uit het kindzijnonderzoek m.b.t. deze tijdsperiode is Viviana Zelizer met haar in 1985 verschenen *Pricing the Priceless Child*. Zelizer beschrijft daarin hoe kinderen geleidelijk aan verdwijnen uit het arbeidsproces zonder daarbij hun economische betekenis te verliezen. "Children were removed from the market between 1870 and 1930 in large part because it had become more economical efficient to educate them than to hire them. (...) As children became increasingly defined as exclusively emotional and moral assets, their economic roles were not eliminated but transformed; child labor was replaced by child work and child wages with a weekly allowance" (Zelizer, 1985, 112). 'Priceless' krijgt zo een tweevoudige betekenis. Enerzijds stelt Zelizer dat voortaan de sentimentele waarde van kinderen en kindzijn centraal komt te staan. Van een kind werd voortaan liefde, een lach en emotionele voldoening verwacht, geen geld of arbeid¹⁵. Kinderen worden hierbij beschreven in sterk geromantiseerde en sentimentele termen, als onbetaalbaar en onschuldig, als hulpbehoevend in een harde wereld. Anderzijds wordt aan deze kinderlijke onschuld en een daaruit voortvloeiende verdergaande pedagogisering voor ouders ook een economische boodschap gekoppeld. "In the new consumer society of the twentieth century, the old lessons of thrift and saving were no longer sufficient. By teaching how to spend wisely, the allowance would train children as efficient shoppers", aldus Zelizer (1985, 105). "As the market for child labor disappeared, a market price developed for children's new sentimental value" (Zelizer, 1985, 201). We komen op deze tweede interpretatie straks nog terug. Laat ons eerst de shift van een eerder Victoriaans kindbeeld naar een eerder onschuldig en sentimenteel geladen kindbeeld bekijken.

Men betrekking tot deze shift stelt Cross (2000, 131): "A somewhat new notion of innocence appeared that emphasized less the 'negative' quality of the child as a non-adult than imputed to children an energy, vitality and imagination that adults longed for and that embraced an image of the impish, but essential good, child that reflected a growing tolerance of children's autonomy and wilfulness". Jenks (1996) omschrijft deze overgang als die van het Dionysische kind – bijna duivels en een potentieel gevaar voor de samenleving – naar het Apollinische kind – gekenmerkt door een natuurlijke goedheid.

¹⁵ Recent onderzoek toont aan hoe ook in vroegere stadia van de moderniteit een 'emotional reciprocity' in de verhouding tussen kinderen en ouders aanwezig was. Krausman Ben-Amos (1997) bvb. illustreert dit met een onderzoek op basis van dagboeken en biografieën van Engelse gezinnen in de vroeg Moderniteit, waaruit ze afleidt dat "The wide range of support that extended to three and more decades in the lives of daughters and sons went also with a great deal of *emotional* involvement. The evidence for this is somewhat sparse, especially for the lowest strata of society, but what there is indicates not only parental affection, but the high emotional stakes that parents had in children whose very survival and well-being were so desperately precarious" (Krausman Ben-Amos, 1997, 10).

3.2.2 Enthousiast onthaal bij het volwassen publiek

Dit nieuwe kindbeeld vond onmiddellijk ook ingang in tal van advertenties. Eén van de meest gekende daarbij is de advertentie voor Campbell Soup Kids, waarop kinderen in overall en met appelrode wangen verschijnen (Cross, 2000). Tegelijkertijd beïnvloedt het ook de populariteitsgraad van bepaald soort speelgoed. Een mooie illustratie hiervan is de teddybeer die rond de eeuwwisseling een ware rage vormde in grote delen van de Verenigde Staten. Het beeld van de beer, dat voordien vaak dienst had gedaan om kinderen schrik aan te jagen, werd een speelvriend voor zowel jongens als meisjes. Teddy¹⁶ stond daarbij garant voor bescherming en kracht en zou in de daaropvolgende jaren in diverse versies en thema's terugkeren (bvb. Winnie the Pooh in 1929). Stearns (1997, 1998) wijst op de veranderende kijk op poppen die rond de eeuwwisseling te noteren valt. Waar voorheen poppen vooral voor oudere kinderen waren ontworpen en daarbij een hoofdzakelijk esthetische functie hadden, ontstaat vanaf 1900 een nieuw type pop. Een pop, duidelijk geproduceerd voor het spelen in 'Krippen und Wiegen', een pop ontworpen voor baby's en jonge kinderen, een pop voor het eerst gemaakt uit stof. Dit nieuw type pop wou tegelijkertijd de affectieve kant van het spelen met poppen beklemtonen. "Vor allem jedoch fungierten die Stoffpuppen angesichts der fallenden Geburtenraten zunehmend als Geschwisterersatz, und Kinder assoziierten sowohl geschwisterliche wie elterliche Gefühle mit diesen Substituten aus Stoff" (Stearns, 1997, 151). Onder invloed van de mechanisering van de speelgoedindustrie vinden in de productie ervan grote veranderingen plaats. Het speelgoed wordt meer en meer een massaproduct, waardoor het ook toegankelijk wordt voor kinderen in de middenklasse. Speelgoedsoldaatjes worden een ware rage en ook de eerste pistolen en stoomschepen weten de kinderen te bekoren (Cross, 1997; Depaeppe, 1998).

Cross (1997; 2000) verklaart het succes van het onschuldige kindbeeld door de duidelijke verwantschap met de heimwee van volwassenen naar het verleden¹⁷. "In effect, adults projected onto the child their desire for an escape from an accelerating pace of change" (Cross, 2000, 132). Een mooi voorbeeld hiervan ziet Cross op het einde van de 19de eeuw wanneer een ware Santa Claus cultus ontstaat op hetzelfde ogenblik dat het uitwisselen (van geschenken) steeds sterker gecommmercialiseerd raakt. Waar tot het midden van de 19de eeuw Kerstmis in heel wat staten nauwelijks gevierd werd en Santa Claus dus eerder een marginaal figuur bleef, krijgt Kerstmis op het eind van de 19de eeuw een sterk familiaal karakter waarbinnen de kerstman een steeds belangrijker rol gaat vervullen. Het geven van geschenken werd symbolisch voor de vriendschap en de genegenheid die men voor de betrokkene heeft. Maar aangezien de

¹⁶ De naam teddybeer vindt zijn oorsprong bij voormalig Amerikaans president Teddy Roosevelt die het tijdens een jachtavontuur niet over zijn hart kon krijgen om een kleine beer neer te schieten (Cross, 2000; Stearns, 2001).

¹⁷ Een grondige uitdieping van dit onschuldig kindbeeld gebeurt in hoofdstuk vijf.

Over pedagogisering en modernisering als parallelle processen

geschenken steeds vaker werden gekocht en niet langer zelf gemaakt, zaten ouders met zichzelf in de knoei over de mate waarin het geschenk dan nog iets persoonlijks bezat. Gelukkig was daar de figuur van de kerstman die op die manier zowel de nieuwe sentimentele houding tegenover kinderen als de overvloed van de nieuwe consumptiesamenleving vertegenwoordigde. “He essentially disguised the marketplace origin of gifts and suffused them with the mystery and magic of his workshop. He even did the indulgence of parents from the children and to some extent from the parents themselves. After all, Santa, not Mommy and Daddy, brought this abundance” (Cross, 1997, 47).

3.2.3 Het te verzorgen kind en de centrale rol die aan de wetenschappen wordt toebedeeld

De sentimentalisering van kindzijn leidt tot een breuklijn tussen kindzijn en volwassenheid, waarbij kinderen bekleed worden met specifieke noden en behoeften. Dit zorgt voor een klemtoonverandering in de houding tegenover kinderen: het is niet langer het controleren, maar het verzorgen van kinderen dat centraal komt te staan. Het gevolg hiervan is het in het leven roepen van een hele reeks specialismen en specialisten die ouders, leerkrachten en scholen in dit verzorgingsproces dienden bij te staan (Seiter, 1993). Richardson (1998, 153) stelt dat “this pricelessness is, however, also a class phenomenon”. De nieuwe professionele structuren beschouwen de waarden van de burgerij als normatieve standaarden die universeel aan de andere sociale klassen moeten opgelegd worden. “This idea reflected changes in the social, political and economic structure of society which transformed the worlds of the family and the work place and it also fostered the phenomenon of universal, compulsory schooling” (Richardson, 1998, 153).

Berding (1999) wijst voor wat de Verenigde Staten betreft op twee bewegingen. Enerzijds is er de beweging rond het ideeëngoed van Friedrich Froebel (1782-1852) die er op korte termijn in slaagt honderden kleuterscholen op te richten. Anderzijds is er de Child Study Movement, rond de figuur van Granville Stanley Hall¹⁸ (1844-1924), die, met de vragenlijst als belangrijkste methodologisch instrument en een vorm van recapitulatietheorie als voornaamste theoretische grond, een enorme invloed weet uit te oefenen op het kleuteronderwijs van die tijd. De invloed van de Child Study Movement werkte door tot in Europa, waar in 1898 de British Child Study Association werd opgericht, die op haar beurt als inspiratiebron fungeerde voor het in 1899 te Leipzig opgerichte Verein für Kinderpsychologie (Depaepe, 1988/1998). Hall was geïnteresseerd in de kinderpsychologie, omdat hij, zoals Darwin, overtuigd was dat de studie van de ontwikkeling essentieel is om de mens als totaliteit te kunnen doorgronden. Waar het daarbij vooral op aankwam, was het ontdekken en het proberen in kaart brengen van de wetten van de kinderlijke ontwikkeling (De Coster &

¹⁸ G.S. Hall was de eerste voorzitter van de American Psychological Association (APA), opgericht in 1892, en stichter van de American Journal of Psychology, dat voor het eerst in 1887 verscheen in.

Geen kinderspel

Verhofstadt-Denève, 1983; Depaepe, 1988/1998). Dit onderzoek was in essentie behavioristisch georiënteerd, een traditie die tijdens het interbellum uitgebreid en met succes zou worden voortgezet. De Amerikaanse vader van dit behavioristisch kinderonderzoek was Lawrence K. Frank. Franks streefdoel lag in het accumuleren van wetenschappelijke kennis over de menselijke ontwikkeling, waarbij hij een wetenschap zag als “a guide to breaking bad habits, formulating good habits, and furthering progress (Richardson, 1998, 165). Frank voelde daarbij heel sterk de noodzaak aan om over deze nieuwe kennis met professionelen, ouders en leerkrachten te communiceren en besteedde bijgevolg veel aandacht aan publicaties in zowel professionele en populaire tijdschriften. “The outcome of this research, including parent education, was to formalize and legitimate not only the ideals of normal development in childhood from infancy to adult status but to legitimate a particular life style which was closely identified with the middle class ideals of the researchers and their philanthropic mentors” (Richardson, 1998, 168).

Voor Cook (2000a) ligt in het succes van dit developmentalism het antwoord op de vraag (van onder meer Zelizer) hoe ‘sacred childhood’ and ‘profane market’ met elkaar kunnen verzoend worden. Door het herdefiniëren van artikelen in termen van ‘functioneel’ en ‘een positieve invloed uitoefenend’ op worden deze artikelen binnen de leefwereld van kinderen aanvaardbaar. “When goods become framed as ‘useful’, they become means to ends rather than intended for mere consumption or display. The most common way to frame children’s goods as ‘useful’ is to situate them directly in the child’s growth and development” (Cook, 2000a, 115). De ontwikkeling van kinderen – als het doorlopen van verschillende, voorspelbare en opeenvolgende stadia – vormt de wezenlijke motivering voor de rechtvaardiging van wat als heilzaam voor kinderen kan worden beschouwd. Tegelijkertijd biedt het ouders, en dan vooral moeders, een alibi om producten voor hun kinderen aan te kopen, zonder daarbij het verwijt te krijgen hedonistisch of praalziek te zijn. Wetenschap en marketing lijken hierbij hand in hand te gaan. “As experts advocated increased attention to children, product designers moved in to assist mothers in their tasks with new tools. Expert advice about child rearing exists in a complex relationship to marketing. The lines between advice and advertising are blurry” (Seiter, 1993, 24).

3.2.4 Advertenties als bindmiddel tussen wetenschap en ouderschap

Volgens Seiter (1993) lijken in de jaren ’20 en ’30 van de 20ste eeuw adviesliteratuur voor ouders en advertenties heel sterk op elkaar. Ze verwijst daarbij o.m. naar *Parents*¹⁹, een Amerikaans blad voor vooral moeders, ontstaan begin de jaren ’20, met advies over het stimuleren van de kinderlijke ontwikkeling. “As in most women’s magazines, the advertisements in *Parents*

¹⁹ *Parents* was niet het enige en het eerste tijdschrift in zijn soort. Reeds in 1890 verschenen populaire tijdschriften als *Women’s Home Companion* en *Ladies’ Home Journal*, met daarin de klemtoon op opvoedingsadviezen (Cross, 1997).

Over pedagogisering en modernisering als parallelle processen

are often as important a source of information as the articles, columns, or features, and women often buy magazines to look at the ads” (Seiter, 1993, 64-65). Advertenties formuleren lange adviezen, hebben de vorm van een brief, presenteren resultaten van wetenschappelijk onderzoek en koppelen daar vervolgens de aankoop van een bepaald artikel aan vast. In contrast met de moralistische en didactische aanpak van de eerste helft van de 19de eeuw, worden ouders aangemoedigd om samen met hun kinderen van de vrijgekomen tijd te genieten. De vrije tijd had echter niet alleen genieten tot doel, maar was een extra mogelijkheid om de persoonlijke ontwikkeling van kinderen te stimuleren. Belangrijkste thema’s in advertenties blijken boeken, geneesmiddelen, granen en soep te zijn (Seiter, 1993). Kline (1993, 54) treedt Seiter daarin bij. “Specialized breakfast foods and medication were among the first brand goods to become associated with the theme of children’s natural innocence and their unique nutritional and health needs”. Vanuit een breder maatschappelijk perspectief ziet Cunningham (1995, 153) “the constitution of babyhood as a medical problem in which mothers were the front-line defence against germs”.

Volgens Kline (1993) is in de advertenties in deze periode vaak het madonna-met-kind-motief aanwezig: de bezorgde moeder en het frêle kind vormen een sterk emotioneel verbond. “Advertisers found in the nurturing instincts of mothers a useful thematic warp into which they could weave their products complete with the evolving protectionist sentiments”. Advertenties hadden dan ook tot doel moeders te overtuigen, voorbeelden van advertenties die zich rechtstreeks tot kinderen richten zijn in deze periode zeer zeldzaam (Kline, 1993; Cross, 1997). Cook (1995, 2000a) citeert in dit verband uit artikels van George Earnshaw, de pionier onder de kinderkledijfabrikanten, die eigenaars van warenhuizen op het fenomeen van de moeder als ‘purchasing agent’ wijst en hen op basis daarvan probeert te overtuigen om aparte kinderafdelingen in te richten. Earnshaw zag “the infants’/children’s department as a center for maternal information and education. Trained nurses and infant/maternal health publications provided by the Children’s Bureau and the American Medical Association, among other things, would serve these ends” (Cook, 2000a, 116). Op het einde van de jaren ’20 komen de kinderafdelingen er ook, volledig ingericht en georganiseerd naar het perspectief en de prioriteiten van de ‘consuming mother’, gaande van speciale catalogi rond kinderartikelen tot empathische verkoopsters (Kline, 1993; Cook, 2000a). Vanaf het begin van de jaren ’30 veranderen de kinderafdelingen echter hun focus. Het kind en niet langer de moeder worden gezien als de ‘primary customer’ (Cross, 1997, 2000; Cook, 2000a, 2000b). Het wordt de voorbode van een nieuwe periode.

Samengevat kunnen we stellen dat het ‘bourgeois’ childhood script inhoudelijk opmerkelijke wijzigingen ondergaat, maar dat het zijn finaliteit – een doorgedreven pedagogisering – getrouw blijft. Onder invloed van de wetenschappelijke kinderstudie wordt aan speelgoed hoe langer hoe meer een pedagogisch perspectief gegeven, wat geleidelijk aan de nieuwe rol van het kind als scholier accentueert (Depaepe, 1998). Deze uitbouw van een jeugdland – die

Geen kinderspel

gepaard ging met een toenemende ‘Verhäuslichung’ – bleef beperkt tot de burgerij en de middenklasse (Lippitz, 1999a). Bij de arbeiders bleven de kinderen als gevolg van de verpaupering vaak aan hun lot overgelaten. Het ‘market orientated’ childhood script kent een immense uitbreiding, maar leidt – door de sterke koppeling en verwevenheid met het ‘bourgeois’ childhood script nog geen onafhankelijk leven.

3.3 De doorbraak van de ‘direct marketing’ naar kinderen

De jaren '30 in de Verenigde Staten betekenen de opmars van de direct marketing naar kinderen via films, de radio en stripverhalen. “A welcome addition, perhaps a sign of hope, premiums, clubs, and contests became a central aspect of many promotions to children throughout the 1930's, supported by radio shows and an emerging set of popular culture heroes to ‘worship’” (Cook, 2000b, 495). Voortaan wordt het ook voor hen belangrijk regelmatig nieuwe producten i.c. speelgoed, kledij, enz. aan te schaffen in plaats van oud materiaal gedurende een lange tijd te blijven gebruiken. Eén van de meest opmerkelijke tendensen daarbij is dat de boodschap die ouders via een gecommmercialiseerd onschuldbegrip gedurende dertig jaar hadden uitgedragen – dat kinderen in een fantasiewereld leven en dat kinderen het recht op zelfexpressie hebben – nu door de kinderen zelf wordt overgenomen. “Ironically, those Teddy bears and Kewpie dolls that expressed parents’ empathy for the young and longing for sharing in the joys of childhood led to the Buck Rogers and Sherley Temple toys that gave voice to the child’s imagination and eventually left adults out of the picture” (Cross, 2000, 143). Overal doken speciaal voor kinderen ontworpen figuurtjes op die mee gestalte gaven aan de nieuwe kindercultuur. Deze figuurtjes hoefden zelfs niet eens echte mensen te zijn. Het speelgoed dat hiermee verbonden werd, gaf de bezitter iets wat de kindster ook had (een geweer, een decoder of gewoon de look van deze nieuwe persoonlijkheden). Door het bezitten van zo’n ‘celebrity toy’ beschikte het kind voor een deel over de charme, de macht of het geluk die de kindsterren uitstraalden. “And they were new, not a part of the parent’s folk culture, but products of an ephemeral world of the commercial fad, made just for their generation” (Cross, 2000, 137). De pionier binnen deze nieuwe beweging is ongetwijfeld Walt Disney. Vanaf de jaren '20 van de 20ste eeuw ondergaat de kindercultuur onder zijn impulsen een invloed die sedertdien geen ander heeft weten te evenaren. De eerste stomme Mickey Mouse tekenfilm verschijnt in 1928; in hetzelfde jaar verschijnt nog Steamboat Willie, de eerste Disneytekenfilm met geluid. En dan gaat het zeer snel. In 1930 verschijnen de eerste Mickey Mousepoppen, in 1934 volgt de massale verspreiding van Mickey Mouse catalogi bij lokale winkeliers, in 1935 wint Mickey vast voet aan de grond in Europa en volgt de productie van nieuwe figuren als de De drie kleine biggetjes (1933) en Donald Duck (1934) (Cross, 1997). Cross (1997, 106-107) besluit dan ook: “By the late 1930's Disney had already developed a marketing strategy that now dominates children’s culture: he coordinated the appearance of licensed goods and movie fantasy, creating a commercial festival”.

Over pedagogisering en modernisering als parallelle processen

Een gevolg van dit rechtstreeks aanspreken van kinderen in plaats van de omweg via de ouders te kiezen is het ontstaan van nieuwe doelgroepen. Deze nieuwe doelgroepen vertonen sterke parallellen met het steeds verder opgang makende ontwikkelingsmodel zoals dit door de kinderpsychologen verdedigd werd (Cook, 2000b). Cook (2000a, 118) wijst bijvoorbeeld op hoe “the toddler as a commercial persona/construct began to take shape”. Cook (1995, 2000a) spitst zijn analyse toe op de kledingindustrie en stelt daarbij vast hoe in de jaren '30 kinderkledij naar leeftijd opgesplitst raakt. Er ontstaan verschillende kledingmaten (waarbij ‘T’ voor ‘toddler’ staat), waarbij iedere maat zich kenmerkt door een aparte stijl. Daarnaast ontstaat er ook speelgoed voor de oudere leeftijdsgroepen en wordt het onderscheid tussen speelgoed voor jongens en meisjes steeds sterker geaccentueerd. In het speelgoed voor jongens neemt vanaf de jaren '30 de held een prominente plaats in. Waar in de decennia daarvoor nog sterke klemtoon lag op de identificatie met de man binnen een geordende wereld van economische en technologische vooruitgang, baadt de leefwereld van jongens voortaan in een sfeer van oorlog en conflicten. “The cowboy star, the tough detective, the boxer, the spaceman, and the superhero became father substitutes” (Cross, 1997, 110). Concreet betreft het figuren die nog steeds regelmatig opduiken in bepaalde kinder- en jeugdculturen: Dick Tracy, Popeye, Buck Rogers en Superman. Terugkerende elementen in het speelgoed voor meisjes zijn moedertje spelen, kledij, glamour en glitter en vriendschap. Ook voor meisjesspeelgoed ontwikkelt zich een heel netwerk van merchandising, zij het dat het aantal referentiefiguren opmerkelijk lager lag dan bij jongens. Voor Cross (1997) geldt Shirley Temple – het filmsterretje dat de bijnaam America's Princess verwierf na haar rol in *The Little Princess* (1939) – als icoon voor de meisjescultuur van de jaren '30. “The Shirley Temple doll gave girls access to Shirley's world and, in so doing, took the girls out of their narrow life of home and family and into the broader world of excitement and challenge” (Cross, 1997, 118).

De periode na WO II werd gekenmerkt door een aantal belangrijke sociale veranderingen op het vlak van gezinsvormen en arbeidspatronen. Volgens Kline (1993) gaan ook advertenties en consumptiepatronen zich hieraan aanpassen. De mensen leven in een periode van economische bloei en toenemende persoonlijke vrijheid na een periode van oorlog en depressie. Het wordt een periode van vermaak – met minder klemtoon op morele codes en ouderlijk gezag – en de baby boomers zullen dan ook de generatie van het vermaak worden. Kinderen leren in deze tijdsgeest geleidelijk aan het winkelen kennen, o.m. door het verschijnen van kinderboeken over dit thema, waardoor zij geïntroduceerd worden in de wereld van het consument zijn. Cross (1997) ziet in de eerste jaren na WO II een teruggrijpen naar het speelgoed dat in de eerste twee decennia van de 20ste eeuw populair was, vanuit een soort nostalgie naar een tijd die nog niet bezoedeld was. “Only in the mid-1950's did many toys celebrate World War II combat, and then as a historical event commemorated along with other past heroics” (Cross, 1997, 154). Kort daarop – onder duidelijke invloed van de lancering van de Sputnik –

Geen kinderspel

wordt science fiction één van de centrale thema's binnen het jongensspeelgoed. Bij meisjes blijven poppen het speelgoed bij uitstek. Eén opmerkelijke verandering daarbij was de productie van de eerste zwarte pop. Aanvankelijk door kleinere – vaak links georiënteerde - firma's, vanaf het midden van de jaren '60 ook door de grotere speelgoedmerken.

Volgens Cunningham (1995, 182) gaat het toenemend consument zijn bij kinderen gepaard met een “shift in the balance of power between adults and children”. Deze shift vond in de meeste Europese landen iets later plaats dan de in de Verenigde Staten, maar dat hij er heel grote gelijkenissen mee vertoont, leidt geen twijfel (Van Elteren, 1990). Mouritsen (1999a) situeert de shift van het aanspreken van de volwassen opvoeder naar het rechtstreeks aanspreken van de kinderen in de Scandinavische landen kort na de WO II, waarbij de Zweedse Pipi Langkous als één van de leidende voorbeelden fungeert. Voor Vlaanderen bestaan over deze tendens vooralsnog weinig data. Depaepe (1996) geeft aan dat het katholieke aanbod van kinder- en jeugdliteratuur in de jaren '20 en '30 vooral oog had voor de religieuze en morele opvoeding en suggereert vervolgens dat “ditzelfde pedagogisch klimaat tot diep in de jaren '60 doorwerkte” (Depaepe, 1996, 60).

De shift situeert zich volgens Cunningham (1995) niet alleen op economisch en emotioneel vlak – zoals duidelijk aangegeven – maar wordt ook geïllustreerd door bijvoorbeeld het Verdrag van de Rechten van het Kind (1989), waarmee niet alleen de bescherming van kinderen, maar vooral de participatie van kinderen aan de samenleving geaccentueerd wordt. Het klassieke kinderrijk en jeugdland lijken definitief voorbij, de wereld van kinderen en volwassenen is een smeltpot geworden. Vaak wijst men hierbij op de centrale rol die nieuwe media als internet en games zouden gespeeld hebben. Even vaak vergeet men echter dat ook meer klassieke media zoals de kinder- en jeugdliteratuur hierin een even belangrijke rol zijn gaan vervullen. Typerend is de uitspraak van Anne Provoost (2000), Vlaams jeugdschrijfster en binnen Europa toonaangevend in dit debat. “Meer nog: als de literatuur voor kinderen de vergelijking met literatuur voor volwassenen wil doorstaan moet elke vorm van zelfcensuur worden afgegooid. Misschien komen we wel bij het politiek incorrecte, in volgorde van subversiviteit zou dat dan kunnen zijn: een kinderboek dat reageert tegen monogame liefde, een kinderboek dat zich afzet tegen zelfopoffering en trouw aan het gegeven woord, en - wellicht het 'ergste' - een kinderboek dat onverdraagzaamheid etaleert” (Provoost, 2000).

3.4 Een steeds feller doorgedreven marktsegmentatie

In de jaren '50 duikt de jeugd op als duidelijk apart marktsegment. De klemtoon ligt daarbij op consumptie, stijl en vrije tijd. Lee (1993, 106) merkt op dat “The opportunities made possible by the affluent society opened up fertile teenage markets: teenage fashions, recorded music, cars and motorcycles, (...). At another level, the massive expansion within public education provided for some sections of youth culture a powerful political and social literacy (...) Youth can

Over pedagogisering en modernisering als parallelle processen

be seen here as the children of Marx and Coca-Cola: at once extremely lucrative and immediate marketing opportunities, but also highly volatile in their values and beliefs". Het wordt de aanloop naar een periode – volgens Leiss et al. (2000) beginnend in 1965 en eindigend omstreeks 1985 – van steeds verdere marktsegmentatie, gekenmerkt door een functionele differentiatie van commerciële producten. Zowel Kline (1993) als Seiter (1993) wijzen hierbij op twee trends van belang voor de leefwereld van het kind. Enerzijds is dat de toenemende rol van televisie in het proces van marktsegmentatie en anderzijds het gegeven dat adverteerders zich doorgedreven rechtstreeks tot kinderen gaan richten. De oorzaak van deze laatste trend ligt volgens hen in de overtuiging van de commerciële industrie dat noch de school noch het gezin kinderen op een adequate wijze konden voorzien in consumentenvaardigheden, -kennis en -attitudes. Marketeers wilden voor de markt een meer centrale plaats en rol in de 'matrix of socialisation'. "Two crucial psychological lessons were learned and applied during this period. The first was the need to create 'special symbols' and the second was the use of peer group processes as a means of social involvement and persuasion" (Kline, 1993, 165). Opnieuw was het de Disney Company die de toon aangaf met haar televisieprogramma The Mickey Mouse Club, waarin Disneytekenfilms afgewisseld werden met commentaren en belevenissen van kinderen die lid waren van de club. Televisie wordt het medium bij uitstek. "Television constituted children as an audience so they could be integrated in the market" (Kline, 1993, 74).

Seiter (1993) argumenteert dat ten gevolge van de marktsegmentatie dezelfde artikelen aan kinderen en ouders op een verschillende manier verkocht worden ('sold separately'). Ouders kopen producten voor hun kinderen omwille van hun opvoedkundige waarde en om hun kinderen gelukkig te maken, de tv verkoopt producten aan kinderen omwille van hun 'appeal' bij leeftijdsgenoten. Buckingham & Scanlon (2001) tonen dit heel mooi aan in hun analyse van pedagogische tijdschriften voor kleuters. "They address parents as pedagogues, who would be responsible for ensuring that their children acquire the 'skills' they will need for educational success; and yet they also address parents and children as consumers, as active participants in a global multimedia market" (Buckingham & Scanlon, 2001, 282-283). Ouders kopen deze tijdschriften vanuit een soort pedagogische verantwoordelijkheid. Als antwoord op de vraag die hen vanuit de samenleving gesteld om aandacht te besteden aan het leren van hun kinderen. Voor kinderen primeert het entertainmentaspect (bijvoorbeeld de aanwezigheid van stripfiguren of tekenfilmfiguren doorheen de oefeningen), waarbij voor ouders entertainment "may provide the necessary sugar for the pill of learning" (Buckingham & Scanlon, 2001, 297). De succesreeks Sesamstraat vormde reeds in de jaren '70 een duidelijk voorbeeld van deze dubbele beweging. Ook daar vinden we de combinatie van een enerzijds sterk geworteld zijn binnen het onderwijscurriculum met het aandacht hebben voor de entertainmentfactor in leren anderzijds. "The clever use of Muppets and animation helped to bring the educational curriculum to life" (Palmer & Fisch, 2001, 12). Waar adverteerders vroeger enkel de goedkeuring dienden te verkrijgen van de ouders, moeten ze nu ook nog de kinderen voor zich weten te

Geen kinderspel

winnen. Kenway & Bullen (2001, 65) wijzen daarbij op een “hybridizing of entertainment and advertising” binnen kindercultuur, wat zich onder meer uit in fenomenen als ‘cross-selling’ waarbij Disney en Nestlé bvb. gezamenlijk hun producten gaan promoten. Kenway & Bullen (2001, 82) besluiten dat “whereas children are more attracted to a blend of entertainment and advertising than education and entertainment, adults prefer children’s entertainment to be educational”. Een tweede belangrijke categorie in het segmenteren van de kindermarkt is gender. Seiter (1993) wijst erop dat adverteerders en programmamakers traditioneel jongens privilegeerden vanuit de wijsheid dat jongens niet naar meisjes op tv kijken, maar meisjes wel naar jongens. Jonge meisjes zijn pas vanaf het begin van de jaren ’80 door de elektronische media als specifiek marktsegment ontdekt. Vanaf dan worden jongens en meisjes dus ook ‘sold separately’, waarbij de markt voor jongens mikt op geweld en conflict en de markt voor meisjes op relaties, schoonheid en harmonie. Seiter (1993) stelt hieromtrent dat door jonge meisjes als aparte consumentencategorie te onderscheiden en dat op een meisjesvriendelijke manier te doen de dominante conventies in de kinderverhalen van de 20ste eeuw sterk uitgedaagd werden. Toch dient opgemerkt dat video en computer games – die in de jaren ’90 volop zijn doorgebroken – aanvankelijk ook sterk jongensgericht waren (Alloway & Gilbert, 1998). Dit had een aantal opmerkelijke gevolgen. Zo zien we dat door de elektronisering van de vrije tijd van jongens deze opnieuw veel meer tijd binnenshuis gaan doorbrengen, terwijl dit domein uitgegroeid was tot de speelruimte bij uitstek voor meisjes. Deze evolutie leidt tot een machtsstrijd tussen jongens en meisjes om speelruimte in het huis, maar evengoed om het gebruik van elektronische media. Onderzoek van McNamee (1998, 2000) toont daarbij bijvoorbeeld aan hoe meisjes even graag met computer games spelen als jongens, maar dat de toegang tot de computer in huis doorgaans gecontroleerd wordt door de jongens.

3.5 Het ‘bourgeois childhood script’ ruimt definitief plaats voor het ‘market orientated childhood script’

De leefwereld van de kinderen van vandaag is een door volwassenen gecreëerde wereld van consumptie. “What children get is limited by the professional ideologies of advertising and entertainment industry workers, the capabilities of industrial production and design of children’s goods and media, and the influence of manufacturers and television producers on governmental regulation and broadcasting policy” (Seiter, 1993, 9). McKendrick et al. (2000, 296) stellen: “Many aspects of childhood have been commodified. (...) Children are commonly used as icons by various bodies to mobilize public support for ‘worthwhile’ causes”. Het ‘market orientated’ kindzijn viert hoogtij. “In the process of increasing consumerism, children’s culture is being ‘de-childrified’ in the sense of being emancipated from the educational and developmental project/script” (Hengst, 2000, 18). Het ‘bourgeois’ childhood script gaat in het verweer, maar vindt voorlopig nauwelijks een wederwoord tegen dit controleverlies over de opvoeding (Hengst, 2000; Depaepe, 1998). “The century

Over pedagogisering en modernisering als parallelle processen

of the child is therefore ending in ways unforeseen at its commencement”, klinkt Cunninghams besluit (1995, 185) ietwat ironisch. Of zoals Oelkers (2002, 558) stelt “Das pädagogische Grundpostulat der ‘Kindzentrierung’ ist in der Entwicklung zur Kommerzkultur auf sehr ironische Weise *erfüllt* worden, nicht als Befreiung des Kindes aus der Macht historischer Autoritäten, sondern als Entwicklung des Kindes zum Konsumenten”.

In het volgende hoofdstuk zullen wij de actuele leefwereld van kinderen van dichtbij bekeken. We focussen daarbij in eerste instantie op het kind als consument, maar zullen ook een aantal andere tendensen in kaart proberen brengen.

4 Excursus: Hedonisme als verklarend sociologisch concept voor een ‘children’s consumer culture’

Sedert de boost van de consumptiesamenleving halfweg de 19de eeuw hebben verschillende historici, sociologen en antropologen voor het (toenemend) consumptiegedrag van de mens een sluitende verklaring proberen te formuleren. Heel wat van deze verklaringen vinden hun vertrekpunt bij Karl Marx (1818-1883) en zijn *Das Kapital*, waarin hij wijst op de ‘logic of commodity’. Marx beschrijft hoe het productieproces onder het kapitalisme sterk verschilt van productie binnen andere economische systemen. Productie staat hier voor het maken van winst en het product is eigendom van het concern waarbinnen het geproduceerd wordt. De arbeiders die deze producten fabriceren worden betaald met een loon dat dan dient om het product – maar ook andere producten – aan te kopen. Op al deze producten wordt een bepaalde prijs gekleefd, wat deze producten tot ‘commodities’ of artikelen maakt (Gottdiener, 2000). Deze artikelen zijn producten die niet geproduceerd worden voor onmiddellijk persoonlijk gebruik, maar met de bedoeling ze op de markt te koop aan te bieden. Dit heeft tot gevolg dat de wisselwaarde van deze artikelen – het artikel in ruil voor een bepaald bedrag – veel belangrijker wordt dan de eigenlijke gebruikswaarde ervan (Lee, 1993).

Op Marx hebben tal van andere auteurs gereageerd. De belangrijkste namen die in de meeste overzichten aan bod komen zijn Max Weber, Emile Durkheim, Thorstein Veblen, Georg Simmel, Pierre Bourdieu, Frederic Jameson en Jean Baudrillard (Featherstone, 1991; Miles, 1998; Gottdiener, 2000; Lee, 2000). Sommigen zoals Jameson zijn heel sterk binnen de Marxistische traditie blijven werken en denken, anderen zoals Weber hebben gepoogd om aan te tonen hoe culturele of symbolische aspecten binnen de samenleving als complementair kunnen worden beschouwd met de sterk economische klemtoon van Marx²⁰. Het

²⁰ De invalshoek van Weber blijft ook voor hedendaagse auteurs heel inspirerend. We kunnen hierbij o.m. verwijzen naar het werk van Georg Ritzer (1996) over de *McDonaldization* van onze samenleving, “the process by which the principles of the fast-

Geen kinderspel

ligt niet in onze bedoeling om een overzicht van de belangrijkste verklaringstheorieën te presenteren. Dat werk is door anderen reeds uitvoerig gedaan. Bovendien zou het ons te ver afleiden van onze situering van een veranderende kindercultuur binnen de diverse ‘cultures of consumption’. Wel wordt geopteerd voor een korte excursie rond hedonisme als sociologisch concept omdat het een essentiële rol speelt in de discussie omtrent consumptiegedrag door kinderen en de specifieke problemen die dit gedrag voor ouders met zich meebrengt (Seiter, 1993; Kenway & Bullen, 2001).

Hedonisme – de filosofische stroming die het genot boven alles stelt²¹ – wordt meestal in ongunstige zin gebruikt. Dat mensen door niet veel anders schijnen te worden aangedreven dan door de behoefte hun lusten te bevredigen zal psychologisch misschien waar zijn, maar om dat nu ook nog ethisch te rechtvaardigen, gaat veel mensen toch wat ver. Opmerkelijk daarbij is dat zowel links als rechts dit hedonisme en het individualisme dat eruit voortkomt sterk hebben bekritiseerd. “In both right- and left-wing versions of the critique of consumerism, the hedonism explanation blames individuals for being decadent, weak, lazy, self-indulgent; for being morally flawed; for pursuing personal happiness rather than the public good” (Seiter, 1993, 40). Hierbij vallen twee zaken op. Vooreerst wordt hedonisme vaak gehanteerd als verklarend argument voor de consumptiepatronen van eerder zwakke groepen in de samenleving, zoals vrouwen, de arbeidersklasse en kinderen. Intellectuelen beschouwen hun eigen consumeren niet als iets verderfelijks omdat het hogere doeleinden dient of omdat het zich situeert binnen de sfeer van de klassieke culturele canon. Ook in het onderwijs vinden we vaak een soortgelijk discours terug. Leerkrachten lijken een afkeer te hebben voor alles wat naar populaire cultuur ruikt en geven in hun argumentatie de indruk hierboven te staan (Grace & Tobin, 1997; Walkerdine, 1999). Volgens Dyson (1997) maakt populaire cultuur volwassenen ongemakkelijk omwille van de ideologische ambivalentie die ze er bij ervaren. Kelley et al. (1999) tenslotte tonen aan hoe ook kinderen onderling deze houding kunnen cultiveren door bvb. op een inferieure manier te spreken over de leefwereld van hun jongere broers en zussen. Ten tweede lijkt de hedonismeredenering de mogelijkheid in zich te dragen een bepaalde groep producten voor een denken in termen van pure consumptie uit te sluiten. Het betreft die producten waarmee men tegemoet kan komen aan de natuurlijke, menselijke behoeften. Het onderscheid tussen deze groep producten en luxeartikelen is echter vaak moeilijk te maken. Alle producten maken immers deel uit van een ingewikkeld betekenissysteem: ‘Commodities’ hebben niet alleen een ‘exchange value’ en een ‘use value’, maar evenzeer een ‘sign value’

food restaurant are coming to dominate more and more sectors of the American society as well as the rest of the world” (Ritzer, 1996, 1). Voor een uitgebreide kritiek op Ritzer, zie o.m. Alfino et al. (1998).

²¹ Hedonisme wordt vaak gerelateerd aan het Epicurisme. Volgens de Botton (1998) niet helemaal terecht aangezien Epicurus geen hedonist was in de populaire, hedendaagse betekenis. Epicurus’ opvattingen aangaande genot waren immers opmerkelijk onmaterialistisch.

Over pedagogisering en modernisering als parallelle processen

(Gottdiener, 2000, 26). Veblen (1892/1992, 80) stelt in dit verband: “It would be hazardous to assert that a useful purpose is ever absent from the utility of any article or any service, however obviously its prime purpose and chief element is conspicuous waste; and it would be only less hazardous to assert of any primarily useful product that the element of waste is not concerned in its value, immediately or remotely”. Het is bijgevolg bijzonder moeilijk om vorm en inhoud van een product van elkaar te scheiden. Douglas & Isherwood (1979/1996), in hun streven naar het ontwikkelen van een antropologie van consumptiegedrag, nemen hier een heel radicaal standpunt in. Zij ijveren voor een niet-moraliserende kijk op consumptie en wijzen daarbij het onderscheid tussen luxeartikelen en levensnoodzakelijke producten af. Consumenten zijn voor hen het binnentreden in een sociale wereld, waar men relaties met anderen gaat aangaan omdat men de steun en informatie die dit oplevert nodig heeft om te overleven. “Forget the idea of consumer irrationality. Forget that commodities are good for eating, clothing, and shelter; forget their usefulness and try instead the idea that commodities are good for thinking; treat them as a nonverbal medium for the human creative faculty” (Douglas & Isherwood, 1979/1996). Door klemtoon te leggen op consumptierituelen minimaliseren Douglas & Isherwood (1979/1996) verschillen tussen preindustriële en op het kapitalisme gebaseerde samenlevingen. Verschillende auteurs hebben hierop gereageerd. Bauman (2001, 12-13) bijvoorbeeld ziet een shift van een consumptievorm waarbij “survival (biological and sociological) was the purpose, and once that purpose was met there was no point in consuming more” naar een consumptievorm waarbij “the survival at stake is not that of the consumer’s body or social identity, but of the desire itself: that desire which makes the consumer – the consuming desire of consuming”. Campbell (1987) tenslotte ijvert in tegenstelling tot Douglas & Isherwood voor het behoud van hedonisme als verklarend concept voor consumptiegedrag, maar pleit daarbij voor een meer genuanceerde invulling ervan. Hij zet zich daarbij heel duidelijk af tegen een sterk moralistische benadering. Campbell ziet het moderne hedonisme veeleer ingebed in de Romantiek, “with its assumption that people could be morally improved through the provision of cultural products that yielded pleasure and its stress on the power of dreaming about a more perfect world” (Campbell, 1987, 203).

Ook andere auteurs hebben zich over het plezier van het consumeren gebogen, zonder daarom dit onmiddellijk als een vorm van hedonisme te beschouwen. Wat onderzoek bij basisschoolkinderen naar ‘desire’ betreft, is vooral Joseph Tobin een begrip. Tobin laat zich daarbij vooral inspireren door de theorieën van Barthes en Bakhtin. De verschillende vormen van consumeren overschrijden grenzen en hetzelfde geldt voor het plezier dat ermee gepaard gaat. Barthes (1975, aangehaald in Grace & Tobin, 1997) benoemt dit plezier zonder grenzen ‘jouissance’. Het veronderstelt een momentaan verlies van subjectiviteit. Het is iets anders dan ‘plaisir’ omdat dit begrip sterk gerelateerd blijft aan de sociale orde. ‘Jouissance’ daarentegen levert een plezier op dat de sociale orde overstijgt. Daardoor wordt het iets abject, niet clean, profaan, irrationeel. Vandaar de reacties van heel wat ouders op de huidige kindercultuur; de

Geen kinderspel

commerciële cultuur wordt als abject beschouwd omdat ze ingaat tegen de heersende normen over wat hoort. Kinderen vinden plezier in datgene wat hun ouders afstoot: het scatologische, het macabere en het groteske. Grace & Tobin (1997) betreuren dat de 'jouissance' op school nauwelijks ruimte krijgt. In hun onderzoek waarin kinderen zelf video-opnames mochten maken, creëerden ze met opzet ruimtes die het ervaren van 'jouissance' mogelijk moest maken. "At these moments, the teacher temporarily disappeared, and the children were united in a spirit of camaraderie, a celebration of "otherness" organized around laughter" (Grace & Tobin, 1997, 177). Tobin (1997, 17) stelt daarbij wel heel duidelijk dat "to decry the waning of affect in modern society is not necessarily to call for hedonism. It may simply be to appeal for a middle ground between uncontrolled desire and the desirelessness (the desire to desire) characteristic of alienation in the age of late capitalism".

“It’s just porn, mum, you wouldn’t believe what the kids see today”

Hoofdstuk 2

“It’s just porn, mum, you wouldn’t believe what the kids see today”²²

Het kind en kindzijn anno 2003: een schets

“Als je een liedje op je mobiel zet, klinkt het vaak zo stom. Allemaal piepjes en niet eens een stem die zingt. Dat moet toch ook kunnen?”

Frans, 12 jaar (www.kinderconsument.nl)

De leefwereld van kinderen is druk bevolkt. Er is het gezin, de grootouders, de onthaalmoeder, de kindercrèche, de school. Er is de teken- en muziekacademie, Knuffelpas, Grabbelpas, de sportclub. Er is Ketnet, Nijntje, Pokèmon, K3 en de Gameboy. Allen richten zij zich tot kinderen, allen eisen zij zich een plaats op in de wereld van kinderen van vandaag. Deze uitgangssituatie is ongemeen boeiend. Niet in de eerste plaats omdat zij ons als volwassenen dwingt om voortdurend te reflecteren over de cultuur waarin wij leven, maar ook over de cultuur die wij aan onze kinderen willen representeren. Tegelijkertijd geven de diverse pionnen op het schaakbord van de leefwereld van kinderen aanleiding tot een kluwen van spanningsvelden. Want hoe dient de kinderopvang zich ten opzichte van de school te verhouden, getuige de discussie rond de instapleeftijd in het kleuteronderwijs? Hoe kan een overheidsinstantie als Kind & Gezin rekening houden met de eigen context van ieder gezin? Maken agressieve tekenfilms inderdaad dat wij vandaag kinderen moeten opvoeden die agressiever zijn dan pakweg twintig jaar geleden? Zijn kinderen geworden tot asociale wezens met rode oogjes (en af en toe rode oortjes) door het feit dat zij grotendeels hun ontspanning vinden in wat de hedendaagse media hen aanbiedt? Deze laatste twee voorbeelden zijn illustratief voor het spanningsveld waarop wij – zoals reeds aangegeven in het eerste hoofdstuk – onze focus willen richten: het spanningsveld tussen de wereld van de opvoeders en de wereld van de commerciële industrie die zich onder meer presenteert via tekenfilms, videogames en mooi gestructureerde pretparken.

In dit tweede hoofdstuk schetsen we in grote lijnen de leefwereld van kinderen in Vlaanderen en – waar mogelijk – in West-Europa. Na een korte beschrijving van kinderen in hun gezin en op school, focussen we daarbij op kinderen en hun vrije tijd, met een bijzondere aandacht voor kinderen en nieuwe media (hét kanaal voor de commerciële industrie om zich aan kinderen te profileren). Vervolgens

²² Quote uit de song “It’s just porn, mum” van de Trucks, een *stubru*-hit in het najaar 2002.

Geen kinderspel

besteden we aandacht aan het kind als consument binnen een aantal onderzoeksstromingen die een eerder beschrijvend en minder een evaluerend karakter hebben. We vertellen het verhaal van het consumentenpsychologisch onderzoek, het onderzoek met de langste traditie wat het kind als consument betreft. Als kader hiervoor fungeert de klassieke driedeling van McNeal (1992), de referentiefiguur bij uitstek binnen deze discipline. We eindigen dit hoofdstuk met het geven van een aanzet naar een meer genuanceerd beeld van het kind als consument. We doen dit door het beeld van het kind als consument te plaatsen binnen een breder maatschappelijk kader en zullen daarbij onder meer oog hebben voor het kind als producent en het kind als vormgever aan zijn persoonlijke levensbiografie.

1 Kindzijn vandaag: schetsen van een leefwereld

De leefwereld van kinderen²³ is de voorbije twee à drie decennia grondig veranderd. In deze paragraaf willen wij een kort overzicht bieden van de veranderingen die zich op een aantal terreinen hebben afgespeeld. Vier terreinen komen daarbij aan bod: (1) het gezin en de familie waarbinnen kinderen opgroeien, (2) kinderen en de school, (3) kinderen en hun vrije tijd en (4) kinderen en multimedia. Bij deze laatste twee terreinen wordt telkens expliciet aandacht besteed aan het fenomeen van het kind als consument. Deze schets lijkt ons om tenminste twee redenen zinvol. Vooreerst is het weinig relevant om analyses van een leefwereld te presenteren als we niet eerst een eerste blik op die leefwereld verkregen hebben. Ten tweede moet deze schets ons toelaten om bepaalde vooroordelen die over de leefwereld van kinderen leven aan de ervaren werkelijkheid te toetsen.

Uiteraard gaat het hierbij slechts om een samenvattend overzicht, waarbij onmiddellijk een aantal beperkingen dient geformuleerd. Vooreerst besteden wij hoofdzakelijk aandacht aan de Vlaamse situatie, wat niet betekent dat een aantal tendensen niet kunnen veralgemeend worden naar de positie van kinderen in de Westerse samenleving, maar uiteraard gaat dit niet op voor alle. Bovendien dient opgemerkt dat het verzamelen van data over kinderen niet van een leien dakje verloopt. Niet alleen zijn kinderen in zekere mate in de geschiedenis moeilijk terug te vinden, bovendien gebruiken officiële statistieken eerder ouders of gezinnen als analyse-eenheid dan kinderen. Kinderen zitten vaak verscholen in de bestaande statistieken of gegevens over hen ontbreken. "When we find children described it is practically always done with reference to their parents' situation" (Qvortrup, 1997, 89). Uit de statistieken van het Nationaal Instituut voor Statistiek van 1996 kan men bijvoorbeeld heel moeilijk afleiden hoeveel kinderen in het totaal betrokken zijn bij echtscheidingen: bij 80% van de geregistreerde echtscheidingen ontbreken nl. de gegevens over het aantal betrokken kinderen (Van den Bergh, 1997). Wat kinderen en nieuwe media betreft, werd recent baanbrekend werk verricht door Sonia Livingstone (1998;

²³ Voor de rest van dit verhaal geldt dat als wij spreken over kinderen, wij het hebben over basisschoolkinderen, kinderen dus van 3 tot 12 jaar.

“It’s just porn, mum, you wouldn’t believe what the kids see today”

2002). In 1997 werd op haar initiatief een vergelijkende Europese studie opgezet naar mediagebruik door kinderen en jongeren²⁴. Mediagebruik dient daarbij heel ruim geïnterpreteerd. Naast de meer klassieke invalshoek die peilt naar toegang tot en gebruik van nieuwe media, peilt het onderzoek evenzeer naar veranderende leefstijlen en sociale contexten waarbinnen kinderen en jongeren hun vrije tijd doorbrengen. Livingstone neemt veeleer afstand van de ‘media-centred approach’ (Livingstone, 2002, 15) en beklemtoont het belang van de studie van de ‘media environment’. “Rather than see children as the object of media effects, they are instead seen as actors in the household and community, co-constructors of the meanings and practices of their everyday lives” (Livingstone, 2002, 25). Tenslotte is het onmogelijk om over kinderen als een homogene categorie te spreken: wat kindzijn betekent, en hoe het wordt ervaren, is mede afhankelijk van sociale factoren als gender, ras of etniciteit, sociale klasse en geografische locatie.

1.1 Kinderen en hun gezin

Uit een bevraging door het Centrum van Bevolkings- en Gezinsstudie in 1995 bij een representatieve steekproef van 1798 kinderen en 1203 ouders blijkt dat voor kinderen in de lagere school het tweeoudergezin duidelijk de meest voorkomende gezinsvorm is (Van den Bergh, 1997). Slechts één op vijftientig kinderen woont in een eenoudergezin. De meeste ouders wonen gehuwd samen, één ouderpaar op twintig woont ongehuwd samen en minder dan één op honderd woont niet samen maar onderhoudt een Lat-relatie. Het jaarrapport van Kind & Gezin van 2001 geeft aan dat deze situatie zes jaar later quasi ongewijzigd is (95,1 % van de kinderen onder de 12 jaar leeft in een tweeoudergezin, 4,9 % in een eenoudergezin).

De CBGS-studie geeft verder aan dat bijna negen op tien kinderen altijd bij hun natuurlijke vader en natuurlijke moeder woont, de overige kinderen wonen of altijd bij moeder of afwisselend bij moeder en vader. Slechts 1% woont altijd bij vader en minder dan 1% woont bij geen van beide ouders. Het jaarrapport van Kind & Gezin (2001) bevestigt ook hier deze resultaten (92% van de kinderen leeft bij hun natuurlijke vader en moeder, 89% zelfs binnen de structuur van het klassieke kerngezin). Hoewel dus steeds vaker gesproken wordt over de terugloop van het klassieke kerngezin, blijkt dit klassieke kerngezin voor de overgrote meerderheid van de kinderen onder de 12 jaar nog steeds de dagelijkse realiteit te zijn. Naarmate kinderen ouder worden, vergroot de kans dat ze in een eenoudergezin wonen. Waar voor kinderen onder de 12 jaar dit aandeel 5%

²⁴ Het onderzoek – in eerste instantie opgezet als een replicatie van de Britse Himmelweit-studie uit 1958 - vond plaats bij kinderen en jongeren tussen 6 en 17 jaar. Livingstone merkt op dat ze m.b.t deze doelgroep met een belangrijk linguïstisch probleem geconfronteerd wordt aangezien er geen enkelvoudige term bestaat om deze leeftijdsgroep te vatten. “Shall we call them children? Young people? Teenagers? Youth? Kids? Minors? Lacking any consistently appropriate solution to this very real problem of status ambiguity, we generally use the term ‘children and young people’” (Livingstone & Bovill, 1999, Ch. 1, 14).

Geen kinderspel

bedraagt, stellen we vast dat voor kinderen onder de 18 jaar dit aandeel stijgt tot iets meer dan 8%. Dit cijfer is vergelijkbaar met landen als Nederland (7,4%), Frankrijk (7,7%) en Duitsland (9,8%). Groot-Brittannië (20%) en Zweden (21,3%) kennen een veel hoger percentage (Kind & Gezin, 2001).

Van bijna zeven op tien lagere schoolkinderen die in een tweeoudergezin woont, verrichten beide ouders betaalde arbeid, van ruim twee op tien werkt enkel de vader en van één op twintig kinderen verricht of enkel de moeder of geen van beide ouders betaalde arbeid (Van den Bergh, 1997). Ruim de helft van de kinderen met werkende ouders (58%) bevindt zich in een situatie waar vader meer dan 38 uur per week aan reis- en werktijd besteedt en moeder minder dan 38 uur per week; 35% van de moeders besteedt er 19 à 38 uur aan, 7% minder dan 19 uren en 16% verricht geen betaalde arbeid. Bij één derde van de kinderen spendeert zowel vader als moeder meer dan 38 uren per week aan reis- en werktijd; bij één tiende van de kinderen loopt deze tijd voor beide ouders op tot 50 of meer uren per week.

Iets minder dan de helft van de ouders (45%) vindt dat er in het gezin te weinig tijd is om met elkaar te praten. De helft van de ouders vindt dat ze niet voldoende met de kinderen bezig zijn; 65% vindt dat ze voor zichzelf te weinig tijd hebben en 72% stelt dat er te weinig tijd overblijft voor gezamenlijke ontspannende activiteiten.

Kinderen voelen zich doorgaans bij beide ouders goed: ruim negen op tien voelt zich goed tot zeer goed bij mama en iets minder dan negen op tien voelt zich goed tot zeer goed bij papa. Ongeveer vier op tien jongere kinderen (37%) vindt dat mama niet voldoende tijd voor ze heeft en vier op tien kinderen (40%) vindt dat papa niet voldoende tijd aan ze besteedt. In het eerste leerjaar vindt zelfs de helft van de kinderen dat mama en papa onvoldoende tijd voor ze hebben. Bij de oudsten is één op vier van de kinderen (26%) ontevreden over de tijd die papa voor hen heeft en bijna twee op tien (17%) zijn ontevreden over de tijd die mama aan ze besteedt. Ander onderzoek dat evenzeer opgezet is vanuit het perspectief van het kind, maar de verzamelde data op een kwalitatieve manier verwerkt heeft, concludeert dat het basisschoolkind in Vlaanderen niet op een instrumentele manier over het gezin denkt (Van Gils, 1995). “Het gezin is emotie, is samen-zijn en samen-doen en kritiek hebben op het niet-samen-zijn. Samen eten, samen spelen, samen kijken, samen uitstappen doen, dat is wat je gezin tot gezin maakt, dat maakt dat kinderen massaal zeer enthousiast zijn over hun gezin” (Van Gils, 1995, 169). Of zoals Charlie, 9 jaar, het uitdrukt: “Het is heel fijn in mijn gezin omdat ze heel fijn zijn.”

1.2 Kinderen en de school

In het Vlaams Gewest gaan de meeste kinderen naar de kleuterschool. Al voor de leeftijd van 3 jaar is het schoolgaan vrij algemeen. In het najaar van 2001 gingen 43,6 % van de kinderen van 2 ½ jaar tot 3 jaar voltijds naar school en 37,9 % deeltijds, meestal enkel 5 voormiddagen (Kind & Gezin, 2001).

“It’s just porn, mum, you wouldn’t believe what the kids see today”

Vier op tien van Vlaamse basisschoolkinderen stelt dat ze heel graag naar school gaan en drie op tien dat ze graag gaan (Van den Bergh, 1997). Twee op tien kinderen geeft aan dat ze maar een beetje graag gaan en minder dan één op tien gaat helemaal niet graag. Hierbij bestaan blijkbaar wel uitgesproken leeftijdsverschillen. Van de jongsten – tot en met het derde leerjaar – gaat acht op tien graag tot heel graag naar school en slechts één op twintig gaat helemaal niet graag. Bij de oudsten gaat maar de helft graag tot heel graag naar school, drie op tien gaat een beetje graag en één op tien gaat helemaal niet graag naar school.

De meeste kinderen (ruim acht op tien bij de jongsten en zeven op tien bij de oudsten) voelen zich meestal goed tot heel goed in de klas. Ongeveer één op vijftientig kinderen voelt zich slecht tot heel slecht in de klas. Ook hier geldt dat gemiddeld de jongsten zich er beter voelen dan de oudsten, en meisjes beter dan jongens.

Iets minder dan de helft van de kinderen (47%) zegt dat ze ruim voor de aanvang van de lessen op school aanwezig is en de andere helft zegt dat ze maar net voor de aanvang van de lessen op school arriveert. Van de kinderen die al op school zijn voor de aanvang van de lessen voelt zo’n acht op tien zich daar best bij: bijna zes op tien van de jongere kinderen en ruim drie op tien van de oudere kinderen voelen er zich zelfs zeer goed. Toch voelt ruim twee op tien kinderen zich er soms niet goed.

Bijna de helft van de jongere kinderen wordt na schooltijd door iemand afgehaald. Bijna drie op tien gaan met de bus, met de fiets of te voet naar huis. Twee op tien blijft in de ‘nabewaking’ op school en één op zestien gaat naar een buitenschoolse opvangvoorziening. Van de oudste kinderen zijn er zeven op tien die na schooltijd direct naar huis gaan: vier op tien wordt afgehaald en telkens ongeveer één op tien gaat zelf met de bus, met de fiets of te voet naar huis. Ongeveer twee op tien blijft op school in de naschoolse opvang. Eén op vijftien maakt gebruik van een buitenschoolse opvangvoorziening.

1.3 Kinderen en vrije tijd

1.3.1 Verhuislijking van de vrije tijd

Historici hebben aangetoond dat de vrije tijd van kinderen gedurende de laatste vijftig jaar sterk is geprivatiseerd en onderworpen is geraakt aan ouderlijke controle (Cunningham, 1995; Buckingham, 2000a; Zeiher, 2001). Zeiher (2001, 147) komt in haar onderzoek bij tienjarigen in Berlijn tot de vaststelling dat het hedendaagse model van kindzijn dat van een ‘insularized individual life space’ is. Kinderen brengen hun tijd door binnen de grenzen van verschillende eilanden: het huis, de afgesloten speelplaats, het kinderdagverblijf. De mogelijkheden van kinderen worden hierbij sterk begrensd door het aantal eilanden en de afstanden ertussen. Voor sommige kinderen zijn die heel beperkt, voor andere net heel breed. “The area throughout which the insularized life space of these young children may be spread extends as far as the daily mobility of their parents” (Zeiher, 2001, 148).

Geen kinderspel

Algemeen zou men kunnen stellen dat de belangrijkste locatie waar kinderen hun vrije tijd doorbrengen zich verplaatst heeft van publieke plaatsen (zoals de straat) naar privé plaatsen, en vooral dan naar ruimtes in en rond het huis (de tuin, de slaapkamer en de woonruimte). James et al. (1998) steunen op Becks theorie van de risicosamenleving om aan te tonen hoe ouders de wereld buiten het huis beschouwen als iets waartegen hun kinderen beschermd dienen te worden. Onder meer angst voor vreemden en de gevaren van het verkeer hebben ouders aangemoedigd om hun huis om te vormen tot een gediversifieerd en technologisch paradijs voor kinderen dat kan opboksen tegen de verleiding van 'de straat'. Hill & Tisdall (1997, 194) stellen "our fears about children's crime in public places exemplify society's requirements for an 'indoors child', which will not only keep children but also the public safe". Harding (2000) geeft aan hoe ook kinderen zelf dit onderscheid gaan maken. De Britse basisschoolkinderen uit haar onderzoek zijn ervan overtuigd dat hun (t)huis de beste plaats is voor hen om op te groeien en beschouwen de beperkingen die hun ouders hen opleggen in het deelnemen aan het publieke leven als maatregelen ter bescherming van hun eigen welzijn. "Children distinguish between the safety of the private 'inside' sphere of the home and the risky nature of the 'outside' – the local neighbourhood and wider public spaces" (Harding, 2000, 57).

De ontwikkeling naar een toenemende verhuislijking van de vrije tijd is pas mogelijk door technische innovaties als de centrale verwarming, maar bovenal door de toename van het inkomen van ouders en door een daling van de gemiddelde gezinsgrootte. Een toenemende verhuislijking van de vrije tijd betekent ook dat de meeste kinderen momenteel een eigen slaapkamer hebben. De cijfers van het Vlaamse onderzoek illustreren dit. Ruim zeven op tien kinderen (73%) slaapt alleen op een eigen kamer. Frones (1994) beschouwt dit proces als een typisch voorbeeld van een "individualization of childhood", waarbij "a room of one's own is not only a private spatial sphere made possible by increasing family affluence: it is also a private symbolic sphere, underlining the child's position as an individual and a personality" (Frones, 1994, 154). Deze individualisering bevestigt daarbij kinderen als unieke persoonlijkheden, maar wijst tegelijkertijd op de verantwoordelijkheid van de ouders voor deze persoonlijkheidsontwikkeling. Naast het al dan niet hebben van een eigen slaapkamer beschikt ongeveer één vierde van de kinderen over een afzonderlijke speelruimte (26%), een afzonderlijk speelhoekje (21%), een aparte werktafel (21%) of over een combinatie van speelkamer, speelhoek en werktafel (31%). Een vergelijkbare situatie vinden we in Nederland, waar 81% van de kinderen een eigen slaapkamer heeft en waar 82% een eigen speelhoek heeft, hetzij in de woonkamer, hetzij in een aparte kamer (Peeters & Woldringh, 1993).

1.3.2 Mijn thuis is waar mijn media staan...

Het jaarrapport van Kind en Gezin van 2001 geeft aan dat 94,6% van de kinderen thuis een kleuren-tv heeft, 85,7% een videorecorder en 64,5% een personal computer (Kind & Gezin, 2001). Min of meer dezelfde cijfers vinden

“It’s just porn, mum, you wouldn’t believe what the kids see today”

we terug in het onderzoek van d’Haenens et al. (2001)²⁵. Alleen de *PC-cijfers* verschillen opmerkelijk: van de 6- tot 8-jarigen beschikt 80% over een PC thuis en van de 9- tot 11-jarigen zelfs 88%. Livingstone (2002) maakt - voor wat het Verenigd Koninkrijk betreft - onderscheid tussen ‘media-rich homes’ (45% van de gezinnen), ‘traditional homes’ (26% van de gezinnen) and ‘media-poor homes’ (29% van de gezinnen). De eerste kenmerken zich door een meer dan gemiddeld bezit aan oude (boeken, tv, hifi) en nieuwe media (pc, internetaansluiting, gsm, Gameboy,...). Traditionele huishoudens beschikken over een tv, een hifi en boeken, maar zijn eerder voorzichtig in de aankoop van de nieuwste media. Doorgaans spelen financiële motieven hierbij geen rol, maar veeleer is deze terughoudendheid een bewuste keuze. Het is tevens binnen deze gezinnen dat ‘media rich bedrooms’ (zie verder) het minst frequent voorkomen. ‘Media poor homes’ kenmerken zich door een gemiddeld lagere aanwezigheid van oude en nieuwe media, met uitzondering van televisie en videorecorder die wel sterk aanwezig zijn. Hier spelen financiële motieven wel degelijk een rol. Voor wat Vlaanderen betreft oogt dit onderscheid vreemd. Het onderzoek van d’Haenens et al. (2001) signaleert geen significante verschillen in mediabezit in huis voor de drie onderscheiden socio-economische groepen²⁶. Volgens Johnsson-Smaragdi (2001) zijn deze drie mediastijlen nochtans binnen de meeste Europese landen grotendeels terug te vinden. Drie van de acht door haar onderscheiden mediastijlen – de ‘low users’, de ‘traditionalists’²⁷ en de ‘television specialists’ – beslaan allen samen meer dan vier vijfde van de gehele Europese onderzoeksgroep 6- tot 17-jarigen.

Onderzoek bij Vlaamse 10-jarigen uit 1997 geeft aan dat 0,7% ervan in een gezin zonder tv leeft, 49% woont in een gezin dat over één tv beschikt, 37% heeft twee tv’s thuis en 13% drie of meer tv’s (Roe, 1998). Opmerkelijk daarbij tenslotte is dat 18% van de 10-jarigen een eigen tv op de slaapkamer heeft, een percentage dat oploopt naarmate kinderen ouder worden. Zo heeft 41% van de Vlaamse 15- tot 17-jarigen een tv op de slaapkamer. In vergelijking met sommige buurlanden zijn deze percentages trouwens opmerkelijk laag. In het Verenigd Koninkrijk bvb. heeft 63% van de 6- tot 17-jarigen een televisie op de slaapkamer, kort gevolgd door Denemarken waar 60% over een eigen toestel

²⁵ Het onderzoek van d’Haenens et al. (2001) betreft het Vlaamse luik van het reeds aangehaalde Europees vergelijkend onderzoek onder leiding van Sonia Livingstone. Het survey-onderzoek in Vlaanderen is uitgevoerd eind 1997 in 62 lagere en secundaire scholen onder 1000 kinderen en jongeren in de leeftijd van 6 tot en met 17 jaar.

²⁶ Een vergelijking tussen de verschillende Europese landen is bijzonder moeilijk door het verschillend operationaliseren van de SES. Livingstone (2002) bvb. hanteert in vergelijking met d’Haenens et al. (2001) slechts twee categorieën – ‘middle-class and working-class households’, terwijl andere landen zoals Spanje in hun survey verschillen in SES niet opgenomen hebben (Garitaonandia et al., 1999).

²⁷ Johnsson-Smaragdi (2001) trekt hier een duidelijke parallel tussen de ‘television specialists’ en de ‘media-rich homes’. Dit is niet helemaal onterecht, maar het vraagt toch een zekere nuancering. ‘Traditionalists’ in haar onderzoek zijn eerder gematigde mediagebruikers, ‘specialists’ zijn *zware* gebruikers van een bepaald medium. Binnen de groep ‘specialists’ is de groep ‘television specialists’ veruit de grootste.

Geen kinderspel

beschikt. Andere landen zoals Frankrijk (28%), Nederland (19%) en Zwitserland (19%) benaderen dan weer meer de Vlaamse situatie (d'Haenens, 2001). Deze percentages dienen voor zover gerelativeerd dat naarmate kinderen ouder worden zij meer media op hun slaapkamer verzamelen. We krijgen bijgevolg een vertekend beeld als wij percentages op de totale groep van 6- tot 17-jarigen klevan. In Vlaanderen heeft 9% van de 6 tot 8-jarigen een tv op de slaapkamer tegenover 41% van de 15- tot 17-jarigen. In Zwitserland zien we hoe 43% van de 6- tot 7-jarigen een radio bezit en 16% een televisie, tegenover respectievelijk 87% en 32% van de 15- tot 16-jarigen (Süss, 2000). Grosso modo – de Britse kinderen buiten beschouwing gelaten - kunnen we stellen dat ruim twee derde van de kinderen een eigen radiotoestel op de slaapkamer heeft. Bij de overige nieuwe media vallen verder vooral de Gameboy op (een kleine helft van de kinderen heeft er een op 11-jarige leeftijd), gevolgd door de PlayStation en een tv (telkens een kleine 20%). Het bezit van een eigen televisietoestel op de slaapkamer leidt tenslotte ook tot een gevoelig verschil in het aantal uren dat kinderen tv kijken. Britse kinderen bvb. kijken gemiddeld een half uur langer per dag televisie dan kinderen uit Nederland, Zweden en Spanje en gemiddeld meer dan een uur per dag dan kinderen uit Duitsland, Frankrijk en Zwitserland (Beentjes et al., 2001).

Het onderzoek van d'Haenens et al. (2001) illustreert de ambigue rol die tv in de leefwereld van kinderen speelt. Gevraagd naar wat ze doen wanneer ze iets spannends willen beleven, antwoorden de meeste kinderen tv-kijken. Vraagt men hen wat ze doen wanneer ze zich vervelen, antwoorden de meesten opnieuw tv-kijken. Volgens het jaarrapport van Kind & Gezin (2001) kijken kinderen onder de 3 jaar meestal niet of hoogstens een uur per dag naar tv of video. Bij kinderen van 3 tot 7 jaar ligt de frequentie van het tv-kijken reeds opmerkelijk hoger: de helft van de kinderen kijkt minder dan een uur, 30% 1 à 2 uur en een kleine 10% 2 à 4 uur per dag. Bij kinderen van 7 tot 12 jaar zijn bijna een vijfde van de kinderen vrij intense kijkers (2 à 4 uur of meer), terwijl de groep kinderen die minder dan 1 uur tv per dag bekijkt ongeveer even groot is als de groep die 1 à 2 uur kijkt (telkens een kleine 40%). In het onderzoek van d'Haenens et al (2001) vinden we soortgelijke percentages terug. Hoe ouder het kind, hoe meer tv wordt gekeken: de 6- tot 8-jarigen kijken gemiddeld 85 minuten per dag naar de televisie, terwijl vanaf 9 jaar gemiddeld 113 minuten per dag naar tv gekeken wordt. Een studie bij 10-jarigen toont verder aan dat de meerderheid de voorkeur geeft aan commerciële tv-stations (Roe, 1998). Hierbij staat VT4 op één, gevolgd door VTM en Kanaal 2. De eerste overheidszender staat op de vijfde plaats en is TV1. Uit het onderzoek van d'Haenens et al. (2001) blijkt dat de 6- tot 11-jarigen het meest naar VT4 kijken, gevolgd door VTM en TV1. Hierbij dient wel vermeld dat de data uit beide studies verzameld zijn vóór het grote Ketnetoffensief²⁸.

²⁸ In De Standaard van 18 december 2002 valt te lezen dat waar Ketnet 2001 afsloot met een gemiddeld marktaandeel van 33%, dat marktaandeel eind 2002 rond de 50% 58

“It’s just porn, mum, you wouldn’t believe what the kids see today”

1.3.3 Verschillen tussen jongens en meisjes

Bij dit scoren van vrijetijdsbestedingen is het interessant na te gaan in welke mate jongens en meisjes van elkaar verschillen. We geven hierbij reeds een aanzet naar de volgende paragraaf door ook multimedia in de vergelijking op te nemen. Van den Bergh en Van den Bulcke (1999) stellen na een bevraging van ruim 500 Vlaamse kinderen uit het vijfde en zesde leerjaar een eerder beperkte invloed van het geslacht van het kind op mediagebruik vast. Meisjes lezen meer boeken en kijken meer samen met hun moeder tv dan jongens, maar de hypothese dat jongens meer tv-kijken en computerspelletjes spelen kan niet bevestigd worden. Volgens d’Haenens et al. (2001) hebben jongens de neiging meer televisie te kijken dan meisjes (hoewel de verschillen een kwestie van enkele minuten per dag zijn). De verschillen zijn veel groter voor het lezen van een boek. Iets minder dan één derde van de jongens (29%) geeft aan nooit tijd te besteden aan het lezen van een boek tegenover één tiende bij de meisjes. En ook bij de categorie *veelgebruikers* ligt het percentage meisjes significant hoger dan het percentage jongens. Wat het spelen van PC- en videospelletjes en het GameBoy- en PlayStationgebruik betreft, zijn jongens duidelijk actiever dan meisjes. Nikken et al. (1999) komen in een onderzoek bij 295 basisschoolkinderen uit Nederland tot dezelfde vaststellingen. Het blijkt dat voor jongens het spelen met computerspellen de leukste vrijetijdsbesteding is. Het wordt door hen meer gewaardeerd dan buiten spelen, sporten en tv-kijken. In de top vijf van vrijetijdsbestedingen van meisjes komt het spelen met computerspellen daarentegen niet voor. In de rangordening van geliefde vrijetijdsbestedingen van meisjes neemt tekenen en knutselen de eerste positie in, gevolgd door buiten spelen, sporten, tv-kijken en een gezelschapsspel spelen. Opvallend is ook de significant hogere waardering van boeken lezen bij meisjes dan bij jongens. Voor de Vlaamse jongens staat het sporten als vrijetijdsbesteding op nummer 1, gevolgd door muziek luisteren en op de PC werken of spelen (d’Haenens et al., 2001). Meisjes beleven het meest plezier aan muziek beluisteren, gevolgd door sporten en beluisteren. Uiteraard zijn daarbij verschillen naar leeftijdscategorie²⁹. De 6- tot 8-jarigen verkiezen het buiten spelen boven het sporten en het tekenen. De top drie bij de 9- tot 11-jarigen bestaat uit sporten, muziek beluisteren en buiten spelen. Van de 7- tot 12-jarigen in Vlaanderen geeft 60% aan wekelijks te sporten; één vierde sport meer dan 2 uur per week (Kind & Gezin, 2001). Een klein derde onder hen gaat wekelijks naar de jeugdbeweging en een vijfde speelt wekelijks theater of muziek.

schommelt. Meer dan de helft van de kinderen (tussen 4 en 12 jaar) die tussen 16.00u. en 20.00u. tv kijken, zou dus afstemmen op de jeugdzender van de VRT.

²⁹ Een kruistabel met leeftijd en geslacht als variabelen wordt jammer genoeg niet ter beschikking gesteld.

1.4 Kinderen en multimedia

1.4.1 Surfen & gamen: facts & figures

Exacte cijfers over wie en hoeveel kinderen in Vlaanderen op het web surfen zijn nauwelijks voorhanden. Dit heeft onder meer te maken met het feit dat onderzoekers tot voor kort zelden kinderen bevraagd hebben naar hun kennis, gebruik en ervaringen met computers en het internet.

Een onderzoek van Valcke (2001), uitgevoerd bij 6635 Vlaamse lagere schoolkinderen van het vierde tot en met het zesde leerjaar in het voorjaar van 2000, geeft aan dat ruim 80% van hen thuis toegang heeft tot een computer. Een tweede opmerkelijk resultaat is dat bijna de helft van de kinderen (48,6%) thuis kan surfen op het internet³⁰. Dit betekent niet dat kinderen dit ook daadwerkelijk gaan doen. De onderzoekers stelden vast dat 37,3% van de kinderen thuis echt gaat surfen op het internet en dat 28,1% ook e-mail gebruikt. Voor veel kinderen blijkt op het internet surfen dus maar één vorm van computergebruik te zijn naast verschillende andere, die ze soms duidelijk verkiezen boven het surfen. In Nederland is momenteel ruim driekwart van de kinderen tussen 7 en 13 jaar online (Valkenburg & Soeters, 2001). Dit betekent dat het internetgebruik van kinderen in nauwelijks vier jaar tijd bijna twintig keer in omvang is gestegen, want in 1997 was nog maar 4% van de kinderen op het web aangesloten. Uit het Nederlandse onderzoek blijkt voorts dat 33% van de kinderen het internet één keer per week gebruikt, ongeveer 20% één à twee keer en 10% elke dag.

Gevraagd naar wat kinderen het liefst met de computer doen, torent “spelletjes spelen” er huizenhoog bovenuit (Valcke, 2001), dat was ook in het onderzoek van d’Haenens et al (2001) al zo. Een kleine 40% van de kinderen geeft aan graag te tekenen met de computer, 36,1% schrijft graag met de computer. Uiteindelijk geeft slechts 27,9% aan graag te surfen op internet. Hierbij vallen wel duidelijke verschillen naar leeftijdscategorie te noteren. Surfen en het schrijven met de computer zijn veel populairder bij de 12-13-jarigen, terwijl het spelletjes spelen en het tekenen met de computer meer gekozen wordt door de 9-10-jarigen. Tot slot is het verschil in computergebruik tussen weekdays en het weekend opvallend. Gedurende de week blijft het computergebruik eerder beperkt. Vrijwel 60% werkt minder dan één uur op de computer gedurende de week, 33% werkt er 1 à 2 uur mee en slechts 7% werkt of speelt meer dan twee uren. De resultaten zijn helemaal anders wanneer we het weekendgebruik van computers bekijken. Van de kinderen schat 40% dat ze in het weekend 1 à 2 uur werken met de computer, 24% gaat tot 5 uur aan de slag met de computer en 8% speelt en werkt meer dan 5 uren op de computer. D’Haenens et al. (2001) focussen iets uitgebreider op het internetgebruik door kinderen. Vlaamse kinderen en jongeren gebruiken het internet het meest om te surfen (38%), informatie te zoeken (34%) en spelletjes te spelen (22%). Een meer recent on-

³⁰ Ter vergelijking: eind 1997 beschikte slechts 13% van de 6- tot 8-jarigen en 19% van de 9- tot 11-jarigen thuis over een PC met modem (d’Haenens et al., 2001).

“It’s just porn, mum, you wouldn’t believe what the kids see today”

line survey – afgenomen in het voorjaar 2002 - bij 2527 Vlaamse en Nederlandse 6- tot 12-jarigen toont andere verhoudingen in internetgebruik en bijkomende internetactiviteiten bij deze leeftijdsgroep aan³¹ (Geuens & Mast, 2002). De top drie van internetgebruik bestaat uit ‘games’, het versturen van e-mail en het downloaden van muziek. Het opzoeken van informatie komt pas op de vijfde plaats en wordt slechts door de helft van de kinderen als internetactiviteit aangegeven.

Gezien de opmerkelijk hoge waardering van computerspelletjes door kinderen, loont het de moeite nog eens kort hierop te focussen. Nikken, et al.(1999) stellen vast dat 4% van de kinderen uit hun onderzoeksgroep nooit met een computerspelletje speelt. Iets meer dan de helft van de kinderen (54%) speelt soms met computerspellen, terwijl de overige kinderen vaak (23%) of heel vaak (20%) met computerspellen spelen. Ander onderzoek bij Nederlandse kinderen uit 1998 presenteert een meer gematigd beeld: 70% van 11-12-jarigen speelt minstens eenmaal per week met een videospelletje, terwijl 6% aangeeft elke dag te spelen (Wiegman & van Schie, 1998). Joossens (1994) stelde voor Vlaanderen vast dat 14% van de 10-13-jarigen dagelijks videospelletjes speelt. Eind 1997 is dit percentage reeds opgeklommen tot 29%, wat betekent dat ongeveer één derde van de mannelijke 6- tot 17-jarigen dagelijks minimaal 10 minuten een computerspelletje speelt (d’Haenens et al., 2001). Een kleine 10% van de jongens geeft aan dagelijks meer dan een uur op de PC te spelen. De frequentie waarmee gespeeld wordt hangt samen met de leeftijd van de kinderen: naarmate kinderen ouder worden spelen ze vaker computerspelletjes (Nikken et al., 1999). Zowel jongens als meisjes spelen daarbij het liefst computerspelletjes op de PC (47%). Bijna een derde van de kinderen speelt het liefst op een Play-Station, terwijl de rest van de kinderen (22%) – doorgaans de jongsten – de voorkeur geeft aan een Game-Boy. Wanneer men kijkt naar het soort spelletjes dat kinderen graag spelen, blijkt uit een onderzoek bij Amerikaanse lagere schoolkinderen dat jongens – ongeacht hun leeftijd - een grote voorkeur hebben voor geweld- en sportspelletjes. Deze maken samen 90% (respectievelijk 50% en 40%) uit van de door de jongeren als favoriet beschouwde spelen. Meisjes kiezen hoofdzakelijk voor fantasiespelletjes (50%), terwijl jongere meisjes (9-10-jarigen) ook nog een sterke voorkeur vertonen voor leerspelletjes (Buchman & Funk, 1996). Dit wordt bevestigd door zowel het Vlaamse als het Nederlandse onderzoek. Vecht-, schiet- en ‘adventure’-spelletjes zijn onder de Vlaamse kinderen en jongeren de meest populaire computerspelletjes, waarbij jongens een voorkeur hebben voor gewelddadige spelletjes en meisjes meer houden van puzzel-, ‘adventure’- en leerspelletjes.

³¹ Het betreft hier een on-line survey, met heel wat methodologische problemen tot gevolg (bvb. geen representatieve verhoudingen in de groep respondenten). Gezien de grootte van de groep respondenten kunnen we de resultaten toch als min of meer indicatief beschouwen.

1.4.2 Maatschappelijke en wetenschappelijke onrust rond kinderen en multimedia

Een belangrijk element in de discussies omtrent kinderen en multimedia is gestoeld op de veronderstelling dat praten, met anderen samenzijn en het deelnemen aan groepsactiviteiten goed en wenselijk zijn. Sommige media hebben het imago een solitaire bezigheid te vormen en veroorzaken op die manier een zekere maatschappelijke onrust³² (Livingstone, 2002). Livingstone (2002) geeft aan dat de meeste Britse 10- tot 12-jarigen bijna nooit alleen tv-kijken. De meesten kijken met hun broer(s) en/of zus(sen), met hun moeder en (in mindere mate) met hun vader. De meeste kinderen (68%) kijken steeds in gezelschap naar hun lievelingsprogramma's op TV. Een klein vijfde (17%) kijkt meer dan de helft van zijn televisietijd alleen. Computerspelletjes worden wel veel frequenter alleen gespeeld. Bijna twee derde van kinderen speelt die meestal alleen, terwijl een vierde meestal met hun broer(s) en/of zus(sen) speelt en nog eens een ander vierde meestal met vrienden speelt. Suoninen (2001) stelt vast dat op het vlak van gezamenlijk mediagebruik crossculturele verschillen kunnen vastgesteld worden tussen enerzijds meer 'traditional family-orientated cultures' (zoals Spanje en Italië) en meer 'peer-orientated cultures' (zoals de Scandinavische landen en Nederland). In Vlaanderen kijkt twee derde van de 6- tot 11-jarigen altijd of bijna altijd televisie in het gezelschap van één of meerdere familieleden (d'Haenens et al., 2001). Eén tiende kijkt doorgaans alleen naar TV. Verder blijkt dat de Vlaamse kinderen het meest met hun moeder naar hun favoriete televisieprogramma kijken (weliswaar kort gevolgd door broer en zus) en in veel mindere mate met een vriend(in). Samen computerspelletjes spelen doen 6- tot 8-jarigen quasi enkel met familieleden. Vanaf 9 jaar wordt er steeds vaker met vriend(innen) op de computer gespeeld en neemt het aandeel van de huisgenoten gradueel af.

Ook vanuit de mediapsychologie is heel wat wetenschappelijk onderzoek verricht naar de invloed van het spelen van agressieve videospelletjes op de (sociale) ontwikkeling van kinderen. We komen daar in hoofdstuk drie uitgebreid op terug.

2 Kinderen als consument: een drievoudige markt

Tv, videogames, speelgoed, muziek beluisteren... Het is duidelijk dat marketeers van speelgoed en kinderproducten de laatste twee decennia een reeks strategieën ontwikkeld hebben om de kinderconsument te bereiken. Kinderen zijn commercieel interessant geworden³³. Een belangrijke verklaring hiervoor ligt in

³² Op die maatschappelijke onrust komen we nog terug wanneer we in het tweede deel van deze studie het fenomeen 'moral panic' behandelen.

³³ Wanneer we spreken over een gemediatiseerde leefwereld van kinderen slaat dit niet enkel op de exponentiële toename van allerlei nieuwe media in deze leefwereld. Hengst

“It’s just porn, mum, you wouldn’t believe what the kids see today”

de ontdekking van de marketingwereld dat kinderen niet één, maar drie verschillende markten vertegenwoordigen (McNeal, 1992).

2.1 Kinderen als volwaardige nichemarkt

Kinderen vormen vooreerst een primaire markt. Het kind is in de meeste westerse landen erkend als een belangrijke nichemarkt. Een nichemarkt is een min of meer afgebakende cliëntengroep, die voldoende financiële middelen heeft en om specifieke producten vraagt. Het feit dat kinderen de laatste twee decennia als een volwaardige nichemarkt zijn ontdekt, heeft grote gevolgen voor de commerciële omgeving van kinderen (Valkenburg, 2002). Supermarkten en warenhuizen investeren bijvoorbeeld meer tijd en middelen dan ooit tevoren in een kindvriendelijke inrichting. Er worden aparte speelhoekjes gecreëerd, er worden geschenkjes bij producten gegeven – in het vakjargon premiums genoemd – en er worden in het assortiment merken opgenomen die kinderen goed kennen van reclame. Ook is het bekend dat supermarkten sommige merken en producten opzettelijk op ooghoogte van kinderen plaatsen, zodat kinderen ze beter kunnen zien en binnen handbereik krijgen (McNeal, 1999). Dit fenomeen wordt geduid met de term “pester power”: kinderen gaan bij hun ouders zo lang – en dus vaak op een vervelende manier – blijven aandringen tot zij het product uiteindelijk verkrijgen (Darian, 1998).

Verschillende auteurs hebben het fenomeen van het consument worden door (jonge) kinderen proberen begrijpen door het in kaart te brengen via diverse ontwikkelingsstadia (Valkenburg, 1999; John, 1999; Uusitalo & Takala, 1993). Hoewel deze stadia soms verschillen in aantal en er enige discussie bestaat omtrent de precieze leeftijd waarop zich belangrijke verschuivingen voordoen, vertonen de grote lijnen van de verschillende auteurs grosso modo een grote mate van overeenkomst. We bespreken ter illustratie kort het ontwikkelingsschema van Valkenburg (1999) en dat van John (1999). Valkenburg (1999) stelt dat de ontwikkeling van kind tot consument van nul tot twaalf jaar in vier fasen plaatsvindt. De eerste fase is de Kijk- en Grijpfase (van nul tot twee jaar) en omvat typische activiteiten als de eerste aandacht voor kinderprogramma’s en reclame met sterk visuele en auditieve stimuli en het zelf nemen van producten uit de winkelschappen op basis van herkenning van het product. Kinderen als consument zijn hoofdzakelijk kinderen van consumenten. De tweede fase is de Jammer- en Onderhandelfase. Deze loopt van twee tot vijf jaar en kenmerkt zich door aandacht voor de meest opvallende kenmerken van een product (terwijl minder opvallende kenmerken genegeerd worden) en het nog niet beschikken over strategieën om behoeften uit te stellen. Dit geeft vaak aanleiding tot conflicten tussen ouders en kinderen bij het winkelen; conflicten die verdwijnen naarmate de kinderen de leeftijd van vijf jaar bereiken en steeds

(1997) geeft aan dat de “dividing lines between media and non-media products are becoming more and more permeable” (Hengst, 1997, 427) waardoor ook andere vormen van vrijetijdsbesteding – zo wijst hij o.m. op het fenomeen van de “sportification” (Hengst, 1997, 429) – een sterke invloed van deze media ondergaan.

Geen kinderspel

succesvoller onderhandelingsstrategieën gebruiken om hun ouders over te halen producten aan te schaffen. De derde fase, die kinderen in de leeftijd van vijf tot acht jaar betreft, is de Koop- en Concentreerfase. Deze fase is eerder een overgangsfase waarbij kinderen nog vaak hetzelfde gedrag als in de vorige fase vertonen, maar op een kwantitatief verschillende manier (bijvoorbeeld een bredere aandachtsboog, meer langdurige concentratie,...). In de vierde en laatste fase – van acht tot twaalf jaar – speelt de mening van leeftijdsgenoten een grote rol en ontstaat het oog voor detail en kwaliteit. In deze Conformisme- en Kieskeurighedsfase wordt elk product dat de aandacht krijgt tot in het kleinste detail bestudeerd en beoordeeld. Kinderen ontwikkelen daarbij sterke sociale antennes voor producten die op zeker ogenblik *cool* of *mega* zijn en ontwikkelen tegelijkertijd sterke gevoelens van betrokkenheid en loyaliteit voor de groep waartoe ze behoren. John (1999) onderscheidt drie stadia, een ‘perceptual stage’ (van drie tot zeven jaar), een ‘analytical stage’ (van 7 tot 11 jaar) en een ‘reflective stage’ (van 11 tot 16 jaar). De eerste fase steunt op de Piagetaanse noties perceptuele gebondenheid en concentratie en vertoont grote gelijkenissen met de Jammer- en Onderhandelfase. “Children’s consumer knowledge is characterized by perceptual features and distinctions, often based on a single dimension or attribute” (John, 1999, 187). De tweede fase is er één van belangrijke cognitieve en sociale veranderingen. Opmerkelijk bijvoorbeeld is de sterke ontwikkeling van informatieverwerkende capaciteiten, wat in een beter begrip van de werking van het marktmechanisme resulteert, alsook in een toegenomen kennis over het doel van adverteren. In de laatste fase krijgen we een verdere ontwikkeling van zowel cognitieve als sociale dimensies binnen het consument zijn. De meest opmerkelijke verandering in deze laatste fase is het toenemend bewustzijn van het perspectief van de ander, samen met de behoefte een eigen identiteit te ontwikkelen en tegemoet te komen aan de verwachtingen van de groep waartoe men behoort.

2.2 Kinderen als beïnvloedingsmarkt

Maar kinderen vormen dus ook nog twee andere markten, namelijk een beïnvloedingsmarkt en een toekomstige markt. Kinderen oefenen een invloed uit op de aankopen van hun ouders. Deze invloed heeft betrekking op drie verschillende vormen van producten: (1) items die voor de kinderen zelf bestemd zijn (speelgoed, kledij,...), (2) items voor het huis (eten, stereo, tv,...) en (3) niet huisgebonden items voor het hele gezin (vakantie, auto,...) (McNeal, 1992).

Het onderzoek naar de invloed van kinderen op het aankoopgedrag van hun ouders is lange tijd verwaarloosd. De klemtoon lag enkel op het kind als consument, met bijzondere aandacht voor het aankoopgedrag van het kind zelf. Uit diverse onderzoeken blijkt dat kinderen vandaag een bepalende invloed hebben op de gezinsaankopen (Gunter & Furnham, 1998; Page & Ridgway, 2001). In België wordt bij de aankoop van een nieuwe auto in 50% van de gevallen ook gepeild naar de mening van een 14-jarige. Verder zeggen 62% van de ouders dat de mening van het kind heeft meegespeeld in de keuze van gezinsreizen, 77% voor de inrichting van de kinderkamer en 94% voor de

“It’s just porn, mum, you wouldn’t believe what the kids see today”

aankoop van het schoolgerief (Joossens & Bontinckx, 1993). Volgens McNeal (1999) groeit de invloed van kinderen op gezinsaankopen al vanaf de jaren zeventig zeer gestaag, en heeft het vanaf de jaren tachtig een grote vlucht genomen. Alleen al in de jaren negentig is de invloed van kinderen op de gezinsaankopen volgens McNeal met 15% toegenomen.

Veel marktonderzoekers hebben geprobeerd de invloed van kinderen op de gezinsaankopen in percentages uit te drukken. Dat is moeilijk, ten eerste omdat de directe invloed van kinderen moeilijk van hun indirecte invloed te onderscheiden is, maar ook omdat beide invloeden moeilijk te kwantificeren zijn (Valkenburg, 2002). Toch hebben sommige onderzoekers zich hieraan gewaagd en de schattingen lijken vrij consistent. Een studie van Hall, Shaw, Johnson en Oppenheim uit 1995 onderzocht de relatieve invloed van kinderen van vijf tot achttien jaar op de aankoop van tien producten (o.a. videospellen, vakantie, auto,...). De relatieve invloed op de aankoop van al deze producten tezamen was 30%. Concreet betekent dit dat het medezeggenschap van kinderen bij de aankoop van deze producten 30% bedroeg en dat van de ouders 70%. De invloed van de kinderen varieerde echter van product tot product (gaande van 73% op de aankoop van videospellen tot 10% bij de keuze van een auto). De invloed van kinderen op gezinsaankopen varieert echter niet alleen per product. Zo zou de invloed van kinderen groter worden naarmate ze ouder worden en zouden middenklasse gezinnen hun kinderen veel minder onafhankelijkheid geven bij het aankopen dan gezinnen uit lagere socio-economische klassen (Gunter & Furnham, 1998). Ook de opvoedingsstijl van ouders zou een rol spelen. Carlson & Grossbart (1988) ontwikkelden en testten een variëteit aan hypothesen rond opvoedingsstijl en consumentengedrag, daarbij steunend op vier soorten opvoedingsstijlen zijnde ‘rigid controlling’, ‘authoritative’, ‘permissive’ en ‘neglecting’. Op basis daarvan formuleren zij een reeks conclusies waarbij de ene categorie een bepaald gedrag meer of minder vertoont dan de andere categorieën (zo zouden permissieve ouders meer over consumptie met hun kinderen praten dan de andere groepen ouders). Allemaal nogal categoriek en met weinig zin voor nuance. Interessanter is de achterliggende assumptie van dergelijk onderzoek.

Het is opvallend hoe niet alleen bij Carlson & Grossbart, maar het marketingonderzoek bij kinderen in het algemeen sterke klemtoon legt op het belang en de verantwoordelijkheid van ouders in de ontwikkeling van consumentengedrag bij kinderen. De verschillende modellen die consumentensocialisatie trachten te verklaren (zie bijvoorbeeld dat van Isler, Popper & Ward (1987)) geven daarbinnen aan ouders een prominente plaats. McNeal (1992, 168) stelt :”Parents are practically partners with the retailers in the consumer training of children in the sense that parents provide children with much of their income (one-half or more) and then encourage the children to make independent purchase efforts at stores. Further, parents give retail stores legitimacy by visiting them often, themselves, and also by taking the children with them”. De sterk toenemende invloed van de media als ‘socialization agent’ wordt niet ontkend, maar dit betekent voor McNeal geenszins dat de rol van

Geen kinderspel

ouders zou uitgespeeld zijn. "Although parents are viewed by their children as much less important than television as a new product information source, they do play a major role in assisting their children to grow as consumers by providing them with information about certain new products, principally school-related with items and personal care products" (McNeal & Ji, 1999, 359). Een vergelijkbare assumptie vinden we bij Austin & Reed (1999) naar aanleiding van een discussie over de wenselijkheid van on-line 'one-to-one marketing' naar kinderen. Niet tegenstaande "advertisers have a responsibility to protect children"³⁴, zijn beide auteurs ervan overtuigd dat "parents have the greatest responsibility in ensuring their children are protected from unethical Internet marketing practices". "They should monitor their children's use of the Internet and should teach their children how to make judgements about the Web sites they access" (Austin & Reed, 1999, 598).

2.3 Kinderen als toekomstige markt

Kinderen vormen tenslotte ook nog een derde markt. Onderzoek leert dat volwassenen in sterke mate loyaal blijven aan de merken die ze als kind waardeerden. Wie als producent een kind weet te boeien, heeft dus een aanzienlijke kans voor lange tijd een consument aan zich te binden (McNeal, 1992). Illustratief voor deze filosofie is de uitspraak van Rik Rensen, directeur van RTL iMedia, in het tijdschrift *Emerce* (april 2001): "Als contentprovider, als one-stop-shop moet je er rekening mee houden dat je die generatie pakt die nu zes-zeven jaar is, het moment waarop ze commercieel interessant beginnen te worden, en die hele generatie begeleidt totdat ze vijftig of zestig zijn."

Revelerend in dit verband zijn de onderzoeken bij jonge kinderen naar merkherkenning en merkherinnering. Otnes et al (1994) analyseerden brieven van kinderen aan de kerstman en stelden vast dat ongeveer de helft van de geschenken die de kinderen vroegen producten van een populair speelgoedmerk waren. Daarenboven vermeldde 85% van de kinderen minstens één merknaam in hun brief. Het onderzoek van Buijzen & Valkenburg (2000) situeert zich binnen dezelfde sfeer. Aan 250 kinderen werd gevraagd om hun wensen m.b.t hun kerstgeschenk neer te schrijven. Deze lijsten werden vervolgens vergeleken met de reclamecommercials die in december van dat jaar waren uitgezonden. De vergelijking toonde aan dat 67% van de 7- à 8-jarigen, 49% van de 9- à 10-jarigen en 40% van de 11- à 12-jarigen minstens één van de geadverteerde producten op zijn lijstje had.

Herkenning van merken door kinderen vindt in de ontwikkeling van kinderen eerder plaats dan merkherinnering. Uit een studie van Fischer et al. (1991, aangehaald in Valkenburg, 2002) blijkt dat 82% van de drie- tot zesjarigen het

³⁴ Austin & Reed ijveren hier – ietwat naïef? – voor het ontwikkelen van websites voor kinderen die eerder een 'service' dan een 'advertisement' zijn en verwijzen o.m naar de website van Barbie die – door het aanbieden van leerrijke spelletjes – als uitstekend voorbeeld dient. "Yet, the firm is selling via this Web site but such activity seems to be secondary to the general service of the Web site", aldus Austin & Reed (1999, 602).

“It’s just porn, mum, you wouldn’t believe what the kids see today”

logo van McDonald’s herkent, in die zin dat ze het kunnen combineren met een plaatje van een hamburger. Daarnaast kan 57% van de kinderen het logo van Nike herkennen en weet 52% Old Joe (een kameel) te combineren met een plaatje van een pakje Camel-sigaretten. Ook het onderzoek naar merkherinnering bij kleuters levert verrassende resultaten op. Anders dan bij merkherkenning, moeten kinderen bij merkherinnering zelf een mentale zoektocht naar bepaalde geheugenelementen ondernemen. Kinderen krijgen hierbij merklogo’s te zien, waarbij ze elk logo zelfstandig moeten proberen koppelen aan de merknaam. Een onderzoek bij 60 vijf- tot negenjarigen in Nederland toont aan dat alle kinderen – ongeacht de leeftijd – de merknaam bij het logo van McDonald’s kunnen noemen (Valkenburg & van Wijnbergen, 2002b). Bij de zesjarigen kan 58% het logo van Nike benoemen en 52% dat van Mercedes. Bij de negenjarigen bedraagt dit respectievelijk 100% en 58%. Van alle negenjarigen benoemt 92% zelfstandig het logo van Pepsi en 67% het logo van Shell. Ook bij merken die minder relevant zijn voor kinderen ligt de merkherinnering blijkbaar relatief hoog.

Aansluitend bij het onderzoek naar merkherkenning en –herinnering is evenzeer onderzoek verricht naar de wijze waarop kinderen de sociale betekenissen van producten leren. Toonaangevend onderzoek is hier geleverd door Belk en zijn collega’s in de eerste helft van de jaren ’80 (John, 1999). Het gaat daarbij om onderzoek waarbij aan basisschoolkinderen gevraagd wordt om bijvoorbeeld huizen en wagens – variërend naar grootte, stijl en leeftijd – te combineren met verschillende types van mensen. Uit dat onderzoek blijkt dat kinderen vanaf het einde van de basisschool erin slagen om deze stereotyperingen duidelijk weer te geven. Vanaf dat ogenblik zouden kinderen dus veronderstellingen rond mensen gaan opbouwen op basis van de producten die zij gebruiken. John (1999) verwijst ook naar meer recenter onderzoek van bijvoorbeeld Jamison (1996) waarbij kinderen op het einde van de basisschool hun eigen klasgenoten in verschillende groepen – met elk hun eigen identiteit – weten op te splitsen op basis van de verschillende (merk)kledij die de kinderen dragen. Tot eenzelfde conclusie komen Hogg et al. (1998). In hun onderzoek bij 7- tot 10-jarige jongens stellen ze vast dat “the boys showed particular facility in interpreting the symbolic meanings attached to the sports brands which were associated with different sports stars and with different sports” (Hogg et al., 1998, 298). Otnes et al. (1995) wijzen erop dat deze socialisatie vaak verloopt via ‘ritual artifacts’. Op basis van hun onderzoek naar de verschillende functies van verjaardagsfeestjes stellen zij dat “inclusion in the birthday party of a friend may be the first opportunity children have to participate in a ritual celebration outside of their immediate kinship network. The children are given both symbolic and tangible access to a larger world through the homes, traditions and lifestyles of other families. They are exposed to a different set of practices and learn to appreciate “other people’s lifestyles” and the fact that not everyone acts the same.” (Otnes et al., 1995, 624). Ook Sirota (2001) besteedt in haar onderzoek aandacht aan de sociale grammatica van verjaardagsfeestjes bij kinderen. Ze wijst hierbij onder meer op de nauwe band tussen socialisatie en de initiatie in

Geen kinderspel

bepaalde vormen van consument zijn door kinderen. Enerzijds stelt ze vast hoe kinderen zich de sociale regels die met een verjaardagsfeest gepaard gaan eigen maken - gaande van wat voor een soort geschenk men best meeneemt tot afspraken met betrekking tot de 'dress code'. Anderzijds is het opmerkelijk hoe de commerciële wereld erin slaagt om aan deze rituelen verschillende (noodzakelijke) voorwerpen te linken. "The birthday party functions thus not only as a rite of passage but as a rite of integration, where the child's identity and the social construction of the child's culture are played and replayed" (Sirota, 2001, 135).

Merkherkenning en merkherinnering zijn uiteraard sterk gerelateerd aan heel de discussie omtrent het opzetten van advertentiecampaagnes naar kinderen. We komen daar in het volgende hoofdstuk nog op terug wanneer wij aandacht besteden aan de opkomst en de historische context van het adverteren naar kinderen. Voorlopig beperken we ons kort tot de belangrijkste onderzoeksbevindingen uit de communicatiewetenschappen en de consumentenpsychologie³⁵. Volgens Young (1990, 43) vormen de belangrijkste thema's wanneer we de relatie tussen kinderen en advertenties willen bestuderen, "the ability to distinguish between commercials and programmes, the child's understanding of the intent of the commercial and the child's interpretation of the content of the commercial". De meeste onderzoeksliteratuur (John, 1999; Gunter & Furnham, 1998; Macklin & Carlson, 1999) beaamt dit drieluik. Het onderzoek naar de mate waarin kinderen onderscheid kunnen maken tussen een tv-programma en reclame spitst zich toe op het bepalen van de leeftijd waarop kinderen hiertoe in staat zouden zijn. De onderzoeksresultaten zijn allerm minst eenduidig te noemen. Het onderzoek naar deze topic ving aan begin de jaren '70 en kende in de tweede helft van de jaren '70 en de eerste helft van de jaren '80 een enorme hausse (met als belangrijkste onderzoekers o.m. Goldberg & Gorn en Robertson & Rossiter). Kunkel & Roberts (1991) vatten de belangrijkste resultaten van deze onderzoeken als volgt samen: (1) Kinderen onder de vijf jaar maken geen onderscheid tussen reclame en programma's en (2) kinderen kunnen pas vanaf het begin van de lagere school onderscheid maken tussen fictie en realiteit op tv. Young (1990) stelde vast dat 5- tot 7-jarigen slechts in de helft van de gevallen dit onderscheid juist konden aangeven en besluit daaruit dat kinderen pas vanaf acht jaar in staat zijn om reclame te herkennen. Een stelling waarbij onder meer Bulmer (2001) zich aansluit. John (1999, 188) verwijst dan weer naar een onderzoek van Butter waarbij "even three- and four-year-olds have been shown to discriminate commercials". Wat de leeftijd betreft waarop kinderen zich bewust zijn van de intentie van reclame, laat het meeste onderzoek wel soortgelijke geluiden horen. "In general, research findings show that most

³⁵ Uiteraard worden bij de meeste van de onderhavig behandelde onderzoeksopzetten tal van nuances geformuleerd, maar aangezien die binnen het kader van dit verhaal niet belangrijk zijn, besteden we er dan ook geen aandacht aan. Voor meer uitvoerige analyses, verwijzen we naar John (1999), Gunter & Furnham (1998) en Macklin & Carlson (1999).

“It’s just porn, mum, you wouldn’t believe what the kids see today”

children understand the selling intent of advertising by the age of eight” (Gunter & Furnham, 1998, 125).

3 De nood aan een herdenken van kindzijn

Zowel de beschrijvingen van de actuele leefwereld van kinderen als de vaak opmerkelijke onderzoeksresultaten uit de kinderconsumentenpsychologie tonen aan dat het beeld van kindzijn de voorbije decennia sterk veranderd is. Dat een sterk gecommercialiseerde kindercultuur en tal van volwassenenmanifestaties uit de mediacultuur hierin een cruciale rol gespeeld hebben en nog steeds spelen lijkt geen twijfel. De sociale contexten waarbinnen kinderen hun tijd spenderen, zijn doordrongen van zowel specifiek op kinderen gerichte als op een ruimer publiek mikkende populaire cultuurvormen. En de kinderen – net zoals heel wat jongeren en volwassenen – vinden het fijn zo.

Zoals reeds op het einde van het eerste hoofdstuk aangegeven, brengt dit veranderend kindzijn veranderende verhoudingen tussen kinderen en volwassenen met zich mee. Vanaf het moment dat ouders niet langer een sluitende controle hebben op de culturele ervaringen van hun kinderen, hebben ze deels hun rol verloren in de vorming van waarden en een blik op de wereld bij kinderen. Steinberg & Kincheloe (1997, 16-17) spreken in dit verband over het dilemma van het postmoderne kindzijn. “Contemporary children’s access to commercial kinderculture (sic) and popular culture not only motivates them to become hedonistic consumers but also undermines the innocence, the protected status from the tribulations of adult existence children have experienced since the advent of the era of protected childhood in the 1850s.” Postmoderne kinderen zouden niet langer met de idee leven dat zij de toestemming van ouders nodig hebben om zich doorheen hun leven voort te bewegen. Bovendien zouden kinderen steeds vaker in hyperrealiteiten leven wat maakt dat zij zich veel liever spiegelen aan door de media geproduceerde modellen dan aan de volwassenen uit hun directe leefomgeving.

Hengst (2001b) spreekt liever in termen van een ‘liquidation of childhood’. Het kindzijn waarop Hengst hier doelt, verwijst naar de specifieke constructie van kindzijn die zich voorgenomen had kinderen te bevrijden van loonarbeid en hen in de plaats daarvan spel- en leerervaringen te laten opdoen. Het verdwijnen van dit kindzijn heeft dan betrekking op het verdwijnen van kwalitatieve verschillen in de ervaringswerelden van de verschillende generaties. “Liquidation does not mean that childhood is converging with or dissolving into adulthood but that its form is changing in such a way that the relations between generations can no longer be adequately described with the paradigms of modernity” (Hengst, 2001b, 13). Zowel het opgroeien als de daaruit voortvloeiende intergenerationele relaties zijn onderhevig aan een structurele verandering waarbij meer en meer belang wordt gehecht aan niet-educatieve domeinen van het dagelijkse leven, terwijl net één van de pijlers van de moderniteit ligt in het definiëren van kinderen en jongeren op basis van sterk educatief ingevulde criteria. “We are witnessing the cultural release of young people from modernity’s educational

project. This development is shaking the traditional, intergenerational division of labor to its foundations. It is inevitable, however, given the erosions afflicting the ‘full employment’ society and the new dimensions opened up by the consumer society” (Hengst, 2001b, 15-16). Hengst lanceert hierbij de oproep de actuele activiteiten van kinderen vanuit dit emancipatieperspectief te herbekijken. We gaan op deze oproep in en focussen op drie actuele tendensen: de ontwikkeling van nieuwe arbeidsverhoudingen binnen het gezin, het toenemend belang van participatie als antwoord op de “depedagogization” van kindzijn en het zelf vorm geven aan hun biografische planning door kinderen. Het beeld van kinderen en kindzijn dat op die manier naar voor treedt is genuanceerder en meer gediversifieerd dan het beeld dat tot nu toe van het hedendaagse kindzijn gepresenteerd werd.

3.1 Kinderen als producent: verwaarloosde en nieuwe realiteiten

Er zijn in de loop der jaren verschillende pogingen ondernomen om het schoolwerk van kinderen, vooralsnog de hoofdbrok in de tijdsbesteding van het gemiddelde Westerse kind, te herdefiniëren in relatie tot arbeid. Qvortrup (1999) bijvoorbeeld ziet de vervanging van kinderarbeid door schoolgaan niet als een verlies aan nuttigheidswaarde van kinderen, maar als een economische plaatsverandering ten gevolge van een verschuiving van een synchrone naar een diachrone arbeidsverdeling tussen generaties. Volgens Qvortrup ontstaat de indruk van economische nutteloosheid omdat men blijft vasthouden aan gezinsgecentreerde criteria en niet aan maatschappelijke criteria op macro-niveau. Binnen een geïndustrialiseerde samenleving is het leren op school echter even functioneel voor de arbeidsmarkt als de kinderarbeid was voor het in stand houden van de pre-industriële samenleving. “Exactly as children were useful with their hands in an economic formation in which manual labour dominated, children remain useful with mental activities as the oikos changes into one dominated by planning, calculation, desk work and symbols” (Qvortrup, 1999, 35).

Andere auteurs hebben gepoogd kinderen zichtbaar te maken als productieve, sociale actoren binnen de vaak en terecht gecontesteerde vormen van kinderarbeid in ontwikkelingslanden. Camacho (1999) bijvoorbeeld interviewde 50 minderjarigen die met hun gezin verhuisd waren van het Filippijnse platteland naar de hoofdstad om daar aan de slag te gaan als huishoudelijke hulp. Het beeld dat Camacho van deze kinderen en jongeren schetst is niet dat van het ietwat naïeve en onzekere individu dat in de grootstad zijn ondergang tegemoet gaat, maar dat van de zelfbewuste jongere die veel belang hecht aan de familiale context en goed lijkt te beseffen wat hem te wachten staat.

We gaan op beide vormen van onderzoek om uiteenlopende redenen niet verder in. Hoe interessant de laatstgenoemde vorm van onderzoek ook is, de problematiek en thematiek wijkt te sterk af van onze beginvraag. Al is het heel belangrijk duidelijk voor ogen te houden dat kinderen in het Westen vaak slechts consument kunnen zijn omdat hun leeftijdsgenoten in andere continenten – al

“It’s just porn, mum, you wouldn’t believe what the kids see today”

dan niet *vrijwillig* – de rol van producent op zich nemen. Ook op het onderzoek naar een herevaluatie van het schoolwerk van kinderen gaan we niet verder in. De belangrijkste reden hiertoe is dat dit soort onderzoek sterk blijft vasthangen aan de moderne, klassieke indeling tussen school en arbeid, terwijl nu net deze opsplitsing aan nogal wat veranderingen zou onderhevig zijn.

Het is Zelizer die in het laatste hoofdstuk van het reeds aangehaalde “Pricing the Priceless Child” (1985) wijst op een mogelijke renaissance van het economisch nuttige kind in de hedendaagse Westerse samenleving. Eén van de belangrijkste factoren hierbij zou de gewijzigde rol van de vrouw in onze samenleving zijn. Zelizer kan echter niet steunen op empirische gegevens om haar hypothese te bevestigen. Ze beperkt zich tot een verwijzing naar discussies in populaire tijdschriften waarbij “the renegotiation of established rules of child work” één van de toonaangevende topics zou zijn (Zelizer, 1985, 225).

Deze empirische evidentie komt er wel enkele jaren later in een bijzonder boeiende studie van Solberg (1997) naar de relatie tussen een toenemende onafhankelijkheid en het nuttigheidsaspect van kinderen en het al dan niet buitenhuis werken van hun moeders. Solberg vertrekt daarbij van de levenssituatie van heel wat kinderen in Noorwegen in de tweede helft van de jaren ’80. Deze zou gekenmerkt zijn door een relatief groot aantal buitenhuiswerkende moeders, een relatief korte schooldag en het ontbreken van naschoolse kinderopvangverblijven. Al deze factoren hebben er volgens Solberg (1997) toe bijgedragen dat buitenhuiswerkende moeders en hun kinderen van plaats gewisseld hebben. “It can be seen as a lucky coincidence that homes became vacant for much of the day at the same time as children’s outside playgrounds became less attractive or even disappeared due to increased urbanization” (Solberg, 1997, 131). Solberg beweert daarbij niet dat kinderen, ondanks hun niet verwaarloosbare rol in het huishouden, huismoeders geworden zijn. Ze beklemtoont wel dat heel wat kinderen in een “homestaying position” zitten, waarbij zij bereid zijn tot het uitvoeren van een aantal huishoudelijke taken in ruil voor de grote vrijheid die zij in *hun* huis genieten. Deze vrijheid ligt dan vooral in het hebben van controle over de eigen tijd en ruimte, het samen kunnen zijn met leeftijdsgenoten en de grote toegankelijkheid tot diverse media. Het meest opmerkelijke in Solbergs studie tenslotte betreft haar besluit waarin ze stelt dat het “homestayer” kind op sociaal vlak zich veel sneller weet te ontwikkelen dan het kind waarvan de moeder overdag vaker thuis is. Het is via “negotiating the use of domestic space” dat “children increase their social age” (Solberg, 1997, 140).

Vlaamse cijfers over hoeveel tijd kinderen alleen thuis doorbrengen bestaan er jammer genoeg niet. Het is dan ook nagenoeg onmogelijk om na te gaan in welke mate Solbergs hypothese ook voor Vlaamse kinderen opgaat. Dat kinderen wel een belangrijke rol spelen in het vervullen van huishoudelijke taken blijkt uit de reeds aangehaalde studie van het Centrum voor Bevolkings- en Gezinsstudie (Van den Bergh, 1997). De studie geeft onder meer aan dat één derde van de kinderen tussen 10 en 12 jaar één of meerdere keren per week alleen boodschappen doet en dat eveneens ongeveer één derde (meisjes iets meer dan

Geen kinderspel

jongens) dagelijks helpt bij het dekken van de tafel en het doen van de vaat. Verder heeft meer dan de helft van de kinderen aan af en toe te helpen bij het schoonmaken van het huis en bijna de helft helpt af en toe bij het bereiden van de maaltijden. Dit 'af en toe' valt uiteraard heel moeilijk te interpreteren. Meer indicatief is het gegeven dat wat het helpen bij bereiden van de maaltijden betreft, 15% van de kinderen aangeeft één tot tweemaal per week te helpen en 15% dit iedere dag doet.

Wijzen we er tenslotte nog op dat lang niet alle auteurs zo enthousiast zijn over het fenomeen van de "homestaying child". Kincheloe (1997) bijvoorbeeld ziet hierin veeleer sporen van de vertwijfeling en onzekerheid omtrent opvoeding waarmee hedendaagse ouders te kampen hebben. Ouders schipperen voortdurend tussen economische, psychologische en pedagogische keuzes die moeten gemaakt worden en hierbij is het niet altijd even gemakkelijk om het welzijn van de kinderen ten volle tot hun recht te laten komen. Illustratief voor deze trend is volgens Kincheloe (1997, 44) het succes van een film als "Home Alone" waarin de mix van "child abandonment, child-parent alienation" en "children caught in the crossfire of gender wars" heel sterk aanwezig is.

3.2 Participatie als moeilijk antwoord op de 'depedagogization' van kindzijn

De voorbije decennia heeft de kindercultuur zich geëmancipeerd van het sterk pedagogisch en op ontwikkeling geënt project van de moderniteit. "Culture, especially children's culture, transforms itself under such conditions away from a pre-determined orientation framework to an object of negotiation, to bricolage, and to a do-it-yourself project", aldus Hengst (2001b, 25). Deze ontwikkeling gaat gepaard met een verlies of een partieel verlies aan waarde van het klassieke schoolse leren. Het leren op school kan niet langer gerechtvaardigd worden met het argument dat op school verworven kennis belangrijker zou zijn dan op andere plaatsen verworven kennis. Het monopolie op leren door de school is bijgevolg door de commerciële cultuur niet alleen sterk in vraag gesteld, maar ook duidelijk gecounterd. Immers, over om het even welke topic die kinderen en jongeren kunnen interesseren, bestaat er vandaag een brede waaier aan media, materialen en informatie die op een commerciële manier aan de man gebracht worden. Commerciële kindercultuur is een belangrijk leerplatform geworden. We komen daar later nog op terug wanneer we het bijvoorbeeld zullen hebben over de toenemende "Disneyfication" van kindzijn.

"Whereas processes of depedagogization are observed and commented on from a sociological perspective, considerations about repedagogization come from educationalists, politicians, and professionals who work with children and youths" (du Bois-Reymond, Sünder & Krüger, 2001, 9). Deze verschillende groepen roepen om maatregelen die de nieuwe autonomie van kinderen en hun bijhorende sociale status moeten linken aan de noodzaak om hen te integreren in de samenleving. Een sleutelbegrip lijkt hier participatie te zijn. Van participatie wordt immers de mogelijkheid tot verzoening van individualisering en socialisatie verwacht. Op conceptueel vlak bestaat echter heel wat verwarring en

“It’s just porn, mum, you wouldn’t believe what the kids see today”

onduidelijkheid over de rol en de betekenis van participatie van kinderen (Hanson, 2002). Een belangrijk instrument dat binnen het huidige participatiediscours de knopen tracht te ontwarren, vormt het Internationaal Verdrag voor de Rechten van het Kind (IVRK), waarin participatierechten, naast provisie- en protectierechten een belangrijke plaats innemen. Provisierechten wijzen op de voorzieningen die voor kinderen moeten uitgebouwd worden zoals het recht op onderwijs (artikel 28 en 29) of het recht op voedsel en gezondheid (artikel 6 en 24). Protectierechten moeten kinderen beschermen tegen alle vormen van misbruik en uitbuiting zoals kindermishandeling, seksuele uitbuiting of misbruik in het arbeidscircuit. Participatierechten tenslotte geven aan het kind de mogelijkheid van inspraak en zelfbeschikking en omvatten onder meer het recht op meningsuiting, het recht op vereniging en het recht op religie (Verhellen, 2000).

Artikel 17 van het IVRK besteedt bijzondere aandacht aan de verhouding tussen kinderen en de massamedia. Het beklemtoont zowel het recht op toegang tot informatie en materiaal uit een verscheidenheid van nationale en internationale bronnen, als het recht op bescherming tegen informatie en materiaal die het welzijn van kinderen kunnen schaden. Het artikel is daarbij geëvolueerd van een eerste werkversie die hoofdzakelijk de klemtoon legde op de bescherming van kinderen tegen de gewelddadige invloed van de media naar de uiteindelijke versie die vooral wijst op het belang van de toegankelijkheid tot informatie die door de diverse media verstrekt wordt (Olesen, 1999). Van de 5 subclausules die artikel 17 formuleert hebben de eerste vier betrekking op het creëren van meer toegangsmogelijkheden tot informatie, terwijl enkel de laatste stelt dat “de Staten die partij zijn de ontwikkeling dienen aan te moedigen van passende richtlijnen voor de bescherming van het kind tegen informatie en materiaal die schadelijk zijn voor zijn of haar welzijn, indachtig de bepaling van de artikelen 13 en 18”.

3.3 Van standaardlevensloop naar levensbiografie

Naast verschuivingen in de arbeidsverdeling tussen kinderen en volwassenen, is het algemeen opmerkelijk hoe er zich veranderingen voordoen in de definiëring en het ontwerp van de levensloop. Mensen zouden bij de ontwikkeling van hun persoonlijkheid en sociale identiteit een sterkere klemtoon leggen op individualisering en minder belang hechten aan meer traditionele milieus en levensvormen. Vaak wordt dit proces aangeduid met de term biografisering (Behnken & Zinnecker, 2001). Behnken & Zinnecker (2001) menen dat het huidige kindzijn eveneens door dit biografiseringsproces gekenmerkt wordt. Ook Hengst (2001b, 34) stelt: “Children, too, are increasingly becoming active agents in their own biographical planning and organization, both inside and outside their families”.

Volgens Behnken & Zinnecker (2001) kunnen op drie maatschappelijke vlakken biografieën van kindzijn onderscheiden worden: (1) in het dagelijkse leven, (2) op cultureel vlak en (3) op wetenschappelijk vlak. In het dagelijkse leven zijn het zowel de kinderen zelf als hun ouders en leerkrachten bijvoorbeeld die vorm

Geen kinderspel

geven aan de biografieën van kindzijn. Deze dagelijkse biografische activiteiten vinden hun weerslag in gemeenschappelijke rituelen, normen en producten, zoals bepaalde verhaaltradities of fotoalbums waarin de verschillende stappen in de kinderlijke ontwikkeling kunnen weergegeven worden. Op maatschappelijk vlak corresponderen deze meer private biografische neerslagen met bepaalde discours over kindzijn. Deze discours vormen een amalgaam van pedagogische, juridische en economische motieven die elk op zich, maar ook samen ruimtes mogelijk maken waarbinnen kindzijn mogelijk wordt. Deze verschillende soorten motieven materialiseren zich in diverse instituties die de levensloop van kinderen mee begeleiden. Hiertoe behoren zowel meer *klassieke* instituties als de school, als meer *nieuwe* vormen als de fabrikanten van kinderkleding. Ook de wetenschap speelt een niet te verwaarlozen rol in de constructie van biografieën van kindzijn. Zij vervult daarbij een dubbel rol. Enerzijds heeft zij een innoverende functie, anderzijds kan zij een metamaatschappelijk perspectief innemen en daardoor de aandacht vestigen op bijvoorbeeld de historische context waarbinnen individuele en maatschappelijke biografieën van kindzijn ontstaan. Volgens Behnken & Zinnecker (2001) primeert binnen alle drie de aangehaalde maatschappelijke domeinen nog te sterk het perspectief van de buitenstaander op het leven van kinderen. Al vallen er tussen de domeinen opmerkelijke verschillen te noteren. “Während im Alltag Kinder stärker als Produzenten ihrer eigenen biographischen Narrationen hervortreten, etwa wenn sie sich unter Gleichaltrigen oder mit Familienangehörigen über ihren augenblicklichen Standort im Leben verständigen, ist ihre aktive Rolle im Bereich von Wissenschaft am schwächsten ausgebildet. Der kulturelle Handlungsbereich dürfte eine mittlere Position auf dieser Skala einnehmen” (Behnken & Zinnecker, 2001, 24). Behnken en Zinnecker (2001) zijn echter optimistisch over de toekomst van het kind als producent van zijn persoonlijke biografie. Zij menen dat de huidige maatschappelijke tendensen wijzen in de richting van een verdwijnen van de precare sociale status van kinderen en dat ook de wetenschap hier een steeds belangrijker functie weet te vervullen. “Das Interesse, das ihr in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit neuerdings entgegengebracht wird, ist mit der Erwartung verbunden, dass Kinder von bloßen Trägern einer Biographie stärker zu (Mit-)Produzenten ihrer eigenen biographischen Narration werden und dass dadurch die einseitige Fremdperspektive auf diese Lebensphase durch das Einbeziehen von Selbstperspektiven – und zwar nicht bloß stellvertretend – korrigiert wird (Behnken & Zinnecker, 2001, 25).

Met deze drie tendensen binnen het nieuwe kindzijn beëindigen we onze schets van de actuele leefwereld van kinderen. De laatste twee tendensen vormen een mooie opstap naar een mogelijke positie die tegenover het gemediatiseerde kindzijn kan worden ingenomen. Zowel het participatieconcept als de idee van de vormgeving aan de persoonlijke biografie maken deel uit van een vertoog waarbinnen kinderen een groot vertrouwen van de volwassene genieten. Dit vertoog bekleedt voornamelijk een eerder marginale positie. Het dominante vertoog kenmerkt zich door kindzijn als een ‘kindzijn in crisis’ te omschrijven.

“It’s just porn, mum, you wouldn’t believe what the kids see today”

We bekijken de verschillende vertogen over het actuele kindzijn in het tweede deel van onze studie.

Geen kinderspel

DEEL II

**Want zij zijn groot en ik is klein en dat is niet
eerlijk...**

*Actuele vertogen over kinderen
en hun leefwereld:
schetsen en analyses.*

Geen kinderspel

Hoofdstuk 3

Vertogen over kindzijn - de aanzet

*De kinderlijkheid kent toch inderdaad nog
beschermengelen, die de aandacht afleiden van wat
niet deugt, of kabouters die op kinderlijke wijze
voltooien, wat de volwassenen al te onhandig
aanreikten.*

Lou Andreas-Salomé (1914)

De veranderingen die zich de voorbije decennia binnen de leefwereld van kinderen hebben afgespeeld, zijn door verschillende auteurs a.d.h.v. diverse concepten beschreven. McKendrick et al. (2000) spreken in termen van een *commodification* van kindzijn. Zij wijzen daarbij o.m op de kledij van kinderen die niet langer enkel beschouwd kan worden als een “functional necessity, but also provides, through the ‘right’ label, a sense of identity and esteem” (McKendrick et al., 2000, 296). Volgens McKendrick et al. is deze *commodification* het duidelijkst aanwezig binnen het domein van het kinderspel waar, door de immense groei van de speelgoedindustrie en de daarmee verwante vrijetijdskledij, jaarlijkse rages en modetendensen nu ook reeds bij jonge kinderen schering en inslag zijn.

Kline – die in zijn bestseller uit 1993 “*Out of the Garden: Toys, TV and Children’s Culture in the Age of Marketing*” uitgebreid blijft stilstaan bij de oorsprong van fictie voor kinderen en de daaruit voortvloeiende multimediaal ondersteunde advertentiecampaagnes – verwijst met dit “out of the garden” naar een dubbel transformatieproces dat zich binnen de kindercultuur heeft afgespeeld. Enerzijds refereert het naar het feit dat kinderen steeds meer van hun vrije tijd binnenshuis spenderen en dit met allerlei nieuwe technologie, zoals uitgebreid geïllustreerd in het vorige hoofdstuk. Anderzijds geeft het op een meer symbolisch niveau aan hoe kinderen door de toenemende *blootstelling* aan *adult like themes* reeds op vroege leeftijd de Tuin van Eden verlaten.

Giroux (1995, 1999) tenslotte hanteert *Disnification* als metafoor voor de invloed en culturele kracht van de entertainment industrie, waarvan de Disney Corporation als symbool bij uitstek fungeert, op de hedendaagse kindercultuur. Eerder dan Disney te beschouwen als een commercieel en publiek instituut dat op een onschuldige manier plezier creëert bij jonge mensen, dient volgens Giroux het Disneyimperium beschouwd te worden als een “pedagogical and policy making enterprise actively engaged in the cultural landscaping of national identity and the schooling of the minds of young children” (Giroux, 1995, 14). We komen hier later nog uitvoerig op terug.

Zijn bepaalde geschriften over de actuele staat van de leefwereld van kinderen eerder descriptief van aard, andere hebben een expliciet normatief karakter. Zo

evalueren sommige onderzoekers een ‘commodified childhood’ positief. Men spreekt dan bijvoorbeeld over een ‘normalisering’ van het kind-zijn, waarbij kinderen onder dezelfde voorwaarden als volwassenen aan de samenleving participeren. Volwassenen zouden steeds meer geneigd zijn om kinderen te beschouwen als competente en betrouwbare deelnemers aan specifieke sociale contexten en kinderen denken op hun beurt steeds meer in termen van ‘competences and capabilities rather than subordination’ (Wyness, 2000, 2). Met dit standpunt plaatst Wyness zich binnen het perspectief van de *sociological turn* in het bestuderen van kindzijn. Hierbij worden kinderen in eerste instantie gedefinieerd als actieve participanten binnen sociale relaties (Mayall, 2002).

Maar niet iedereen ziet rozegeur en maneschijn wanneer de leefwereld van kinderen van vandaag aan de orde is. We zouden zelfs kunnen stellen dat de meeste stemmen gewagen van een kindzijn in crisis (Honig, 1996; Jenks, 1996; Scraton, 1997). Kinderen zouden niet langer kinderen kunnen zijn, waarbij men zelfs een verdwijnen van het kindzijn suggereert (Postman, 1983). De angst leeft dat, door de minder scherpe afbakening van de verschillende levensfasen, de samenleving op termijn zal bestaan uit kindse volwassenen en vroegrijpe kinderen, of dat kinderen en jongeren nooit verantwoordelijke volwassenen zullen worden en het gezag van ouderen nooit zullen leren aanvaarden. Binnen dit ‘kindzijn in crisis’ vertoog nemen de nieuwe media en de populaire cultuur in het algemeen een centrale plaats in. Zij zijn de grote boosdoener, niet alleen om hogervermelde reden, maar ook omdat men kinderen nog niet in staat acht adequaat met de inhouden van populaire cultuur om te gaan.

1 Kindzijn in crisis: het verdwijnende kindzijn

De notie dat kinderen opgroeien los van hun eigenlijke kindzijn is één van de topics van de voorbije decennia binnen het domein van de populaire psychologie. Er wordt beklemtoond hoe niet alleen de samenleving haar kinderen op een radicaal andere manier gaan is behandelen, maar ook hoe kinderen zelf zich op een totaal andere manier zijn gaan gedragen. Critici wijzen daarbij op het groeiend geweld, de snelle toename van seksuele activiteit bij jongeren en de opvallende desintegratie van het gezinsleven. Veiligheid en onschuld, de metaforen van kindzijn zoals we het generaties lang gekend hebben, lijken voorgoed uit het leven van kinderen verdwenen.

Drie boeken, allen gepubliceerd in de Verenigde Staten in het begin van de jaren '80, kunnen beschouwd worden als de eerste die vragen bij dat zogenaamde nieuwe kindzijn hebben gesteld. Het gaat om het boek van David Elkind “The Hurried Child”, verschenen in 1981, dat van Marie Winn “Children without Childhood” uit 1984 en dat van Neil Postman “The Disappearance of Childhood”. De eerste twee dragen elk een symbolische ondertitel, die nog sterker de morele paniek van de auteurs weet weer te geven. Bij Elkind is dat “Growing Up Too Fast Too Soon”, bij Winn “Growing Up Too Fast in the World of Sex and Drugs”.

1.1 “The Hurried Child” van David Elkind

Het vertrekpunt van “The Hurried Child” (1981), het boek van de kinderpsycholoog Elkind, vormt de stress waarmee de huidige generatie kinderen geconfronteerd wordt. Kinderen zouden steeds vaker psychische onevenwichten vertonen en de oorzaak hiervoor zou in het toenemend aantal echtscheidingen en tienerzwangerschappen liggen, alsook in druggebruik en de ervaring van een religieus tekort. Kinderen worden opgejaagd, moeten zo snel mogelijk door hun kindertijd heen en ervaren daarbij een immense druk van zowel ouders, school als media (Elkind, 1981). Ouders, gestresseerd en gefrustreerd door hun eigen werkomgeving, projecteren hun angsten op hun kinderen. Ze zetten hen onder druk door hen bvb. reeds op heel jonge leeftijd naar de sportclub te sturen en dit werkt verlamdend voor hun kinderen. Getuige hiervan is de sterke toename van faalangst bij kinderen. Niet alleen de ouders, maar ook de school treft schuld. De school is immers sterk productgeoriënteerd geworden. Ze is tot een drilschool verworden waarin het curriculum gedomineerd wordt door de permanente dreiging van gestandaardiseerde testen. De media tenslotte representeren en reproduceren dit beeld van het opgejaagde kind. De media zijn verantwoordelijk voor het feit dat kinderen vandaag geconfronteerd kunnen worden met beelden en woorden die vroeger enkel aan ouders waren voorbehouden. Dit heeft voor gevolg dat “television homogenizes children with adults” (Elkind, 1981, p. 78). Maar laat ons daar vooral niet te veel bij voorstellen, aldus Elkind, want “we as adults are often mislead by children’s pseudosophistication about products and may even follow their suggestions or imprecations” (Elkind, 1981, 79).

Het hoofdprobleem volgens Elkind is kinderen aan allerlei maatschappelijke situaties en fenomenen blootgesteld worden, terwijl ze daar emotioneel niet klaar voor zijn. De ontwikkeling van gevoelens en emoties heeft zijn eigen timing en ritme en kan bijgevolg niet in een versneld tempo plaatsvinden. “Growing up emotionally is complicated and difficult under any circumstances but may be especially so when children’s behaviour and appearance speak *adult* while their feelings cry *child*” (Elkind, 1981, 11). De oplossing ligt dan ook in een slowing down van de ontwikkeling. Voortbouwend op Piagets ontwikkelingsmodel, stelt Elkind dat kinderen enkel kunnen en zullen leren wanneer ze er klaar voor zijn.

1.2 “Children without childhood” van Marie Winn

Marie Winns “Children without Childhood” (1984) is op velerlei vlakken de echo van Elkind’s bekommernissen. Ook zij wijst immers op de groeiende epidemie van sociale problemen die de leefwereld van kinderen beïnvloedt. En ondanks het feit dat ze hierin niet wil overdrijven, spreekt ze toch in termen van een algemeen controleverlies bij de ouders en een steeds sterker afnemende supervisie over kinderen. Winn (1984) beschuldigt de seksuele revolutie, de teloorgang van het klassieke kerngezin, de vrouwenbeweging en de opmars van de televisie als het leermiddel bij uitstek ervan bijgedragen te hebben tot een

Geen kinderspel

verlies van kindzijn³⁶. Volgens Winn zijn de verschillen tussen kinderen en volwassenen grotendeels verdwenen, wat resulteert in een kind dat “looks, talks and behaves in ways that do not seem very childlike” (Winn, 1984, 71). Kinderen kunnen de dag van vandaag niet anders dan zo snel mogelijk volwassen worden. Hierdoor is er geen ruimte meer voor een periode van bescherming van het kind door de volwassene en is er tevens geen ruimte meer voor een onbezorgd kind kunnen zijn zoals we dat enkele decennia geleden nog wel kenden. “They incorporated the flora and fauna of the natural world into their elaborate fantasy life. These occupations, so different in every way from those of adults, sharpened the difference between childhood and adulthood, giving the young a distinctly more childlike aspect than the more permissively raised children of the eras that followed” (Winn, 1984, 188). Kortom, we worden momenteel geconfronteerd met kinderen die in se niet langer kind meer mogen en kunnen zijn. Winns houding tegenover de nieuwe media is daarbij heel ambigu. Hoewel ze ervan overtuigd is dat kinderen meer zijn dan passieve ontvangers van allerlei media, neemt ze niettemin een sterk conservatief standpunt in, daarbij refererend naar argumenten die baden in een sfeer van morele paniek. “It may be that the various sordid or violent sexual matters that children are exposed to in the media today leave less of a mark on a child’s spirit than observers imagine, so long as nothing connects the extrinsic material with his crucial inner circle of parents, siblings and himself. But for the children of divorce, the old secrets of parental sexuality are hard to hide. Now they must relate the confusing and often frightening actions they have been watching on television screens for so many years to their own parents” (Winn, 1984, 73).

Ongeacht hun vele overeenkomsten zijn de diagnose van deze twee auteurs en bijgevolg ook hun voorstellen tot verandering duidelijk verschillend (Buckingham, 2000a). Winns positie is in essentie die van het moreel conservatisme. Ze betreurt het verdwijnen van het klassieke kerngezin, de groeiende onafhankelijkheid van de vrouw, het verlies aan seksuele normen en de verminderde rol van de georganiseerde religie. Kortom, haar boek geldt als het prototype van de morele paniek als reactie op de permissiviteit van de jaren ’60. Voor Elkind lijkt het probleem niet zozeer deze permissiviteit te zijn, maar eerder een tekort eraan. Hij betreurt het verdwijnen van opvoedingspraktijken waarin de notie zelfexpressie centraal staat. Waar deze benadering op zeker moment geleid heeft tot bedorven kinderen, die veel te lang kind bleven, is de wijzer nu de compleet tegenovergestelde kant opgegaan. Zodanig dat we nu te

³⁶ Vanuit eenzelfde moreel-conservatieve overweging zijn er bewegingen die niet zozeer de veranderingen in het kindzijn beklemtonen, maar veeleer focussen op een gewijzigde positie van de volwassene in de opvoedingsrelatie. Van Crombrugge (1986) bijvoorbeeld wijst er in zijn analyse van de Toughlove-beweging in de Verenigde Staten op hoe ouders in de confrontatie met de huidige maatschappij en de daarmee verwante jeugdproblemen hun opvoedingsverantwoordelijkheid sterk gaan reduceren. Op die manier menen zij hun ‘persoonlijk systeem’ gemakkelijker in stand te kunnen houden.

maken hebben met opgejaagde kinderen, onderwerp van te veel druk en discipline door de ouders.

Beide auteurs geven aan hoe de beschreven ontwikkelingen in feite deel uitmaken van een bredere beweging naar gelijkheid in de samenleving. Elkind merkt daarbij op dat het niet zozeer aangewezen is de gelijkheid en gelijkwaardigheid uit te breiden naar kinderen, maar dat het interessanter is hen de tijd te geven om los van de volwassenen te leren en te groeien. "To treat them differently from adults is not to discriminate against them but rather to recognize their special estate" (Elkind, 1981, 21-22). Slechts op die manier kan, aldus Elkind (1981,22) "equality and true equal opportunity" verzekerd worden. Voor Winn is de implicatie van dit gegeven duidelijk: ouders dienen de grenzen tussen volwassenen en kinderen opnieuw duidelijk te trekken. Ouders moeten minder voorbereidend, maar meer beschermend te werk gaan. Elkind's analyse lijkt op het eerste gezicht minder dwingend, toch is ze even normatief. Men moet ouders niet zozeer vragen hun kinderen onschuldig te houden, dat zal eerder natuurlijk verlopen eenmaal kinderen niet langer gedwongen worden sneller op te groeien dan ze aankunnen.

1.3 "The Disappearance of Childhood" van Neil Postman³⁷

De centrale stelling van Postman, ongetwijfeld de *godfather* van deze kritisch-conservatieve beweging, is dat het onderscheid tussen volwassenen en kinderen in een gecommercialiseerd tijdperk zo goed als verdwenen is. Postman betreurt dit omdat dit onderscheid volgens hem fundamenteel is voor het in stand houden van de maatschappelijke waarden en normen. "Those adult language secrets to which we give the name "dirty words" are now not only fully known to the young but are used by them as freely as they are by adults. (...) This fact is significant because it is an example of the erosion of a traditional distinction between children and adults. It is also significant because it represents a loss in the concept of manners." (Postman, 1983, 133). Volgens Postman is kindzijn als aparte periode ontstaan kort na de Middeleeuwen bij de uitvinding van de boekdrukkunst. Met het boek ontstond immers een symbolische wereld waar enkel de volwassene toegang toe had en waarin kinderen geleidelijk aan via die volwassene konden ingewijd worden. Van die inwijding, van die introductie resten ons anno 2003 niets meer dan enkele ruïnes. Het boek heeft plaats moeten ruimen ten voordele van meer hedendaagse kanalen als tv shows, concerten en computerspelen die geen inwijding vragen, maar waar een louter onderdompelen en mee glijden met de stroom volstaan. Dit resulteert uiteindelijk in een

³⁷ Postman heeft verschillende boeken over de teloorgang van opvoeding en onderwijs gepubliceerd. In 1996 bijvoorbeeld verscheen 'The End of Education: Redefining the Value of School' waarin hij technologie, multiculturaliteit en een sterke economische gerichtheid als de nieuwe goden van het onderwijs van vandaag beschouwd. In onze studie focussen we uitsluitend op 'The Disappearance of Childhood' omwille van de door Postman vermeende relatie tussen de maatschappelijke teloorgang, een welbepaald opvoedingsconcept en een duidelijk afgelijnd kindbeeld.

Geen kinderspel

volwassene die, verblind door een verlangen naar de eeuwige jeugd, enkel nog kindsheid belichaamt en in een kind dat, in 'prime time' geconfronteerd met alle geheimen van volwassenheid, veel te snel volwassen is. "The world of the known and the not yet known is bridged by wonderment. But wonderment happens largely in a situation where the child's world is separate from the adult world, where the children must seek entry, through their questions, into the adult world. As media merge the two worlds, as the tension created by secrets to be unravelled is diminished, the calculus of wonderment changes. (...) We are left with children who are given answers to questions they never asked. We are left, in short, without children" (Postman, 1983, 90).

Veiligheid en onschuld, eeuwenlang metaforen voor een gelukkig kindzijn, hebben plaats gemaakt voor de indringendheid van geweld, agressie en seksualiteit. De televisie reveleert geheimen, maakt publiek wat tot voor kort privaat was. Kindzijn is volgens Postman bijgevolg niet langer een echt kindzijn, want zonder geheimen is er van een kindzijn geen sprake. Postman sluit zich op die manier aan bij de idee dat om controle te kunnen houden over de wenselijke leerervaringen waarmee het kind geconfronteerd moet worden in de verschillende fasen van zijn ontwikkeling, volwassenen bepaalde zaken voor kinderen verborgen moeten houden. De gebieden waarop controle van volwassenen op culturele geheimhouding mogelijk is, veranderen in onze samenleving echter ingrijpend. Postman beklemtoont terecht de blijvende pedagogische verantwoordelijkheid en aansprakelijkheid van volwassenen, maar heeft nauwelijks oog voor het paradoxale karakter ervan. Dit resulteert in een vrij eenzijdige benadering van de geheimen van de kindertijd, één waarbij enkel gefocust wordt op "het geheim van het kind-zijn als een functie van de volwassen cultuur" (Levering & van Manen, 1997, 159). Zaken als kinderen ruimte bieden om een eigen innerlijke ruimte te kunnen ontwikkelen – waar er plaats is voor geheimen tussen kinderen onderling bijvoorbeeld – zijn hier niet aan de orde.

Sedert het verschijnen van "The Disappearance of Childhood" in 1983 heeft de teneur van Postmans ideeën behoorlijk wat navolging gekend. Denken we bijvoorbeeld aan het werk van Joshua Meyrowitz "No Sense of Place. The Impact of Electronic Media on Social Behaviour" uit 1985 of dat van Barry Sanders "A is for Ox. The Collapse of Literacy and the Rise of Violence in an Electronic Age" uit 1995. Gezien de originaliteit van Postman en gezien zijn grote aandacht voor opvoeding en de status van kindzijn, focussen we in wat volgt op zijn gedachtegoed.

1.4 Kindzijn volgens Postman

1.4.1 De geheimen van het kindzijn

Zoals aangegeven ligt volgens Postman de kern van een opgroeiend kind-zijn in de geleidelijke inwijding in geheimen. Hoe we ons deze geheimen moeten voorstellen, daarover is hij eerder vaag. Hij verwijst naar handelingen en

Vertogen over kindzijn - de aanzet

activiteiten die plaats vinden binnen een agressieve of seksuele context, maar zijn verhaal baadt veeleer in een “je weet wel” vertoog dan dat het gekenmerkt wordt door een duidelijke afbakening van grenzen en concepten. In feite kan de aanwezigheid van geheimen geïnterpreteerd worden als de afwezigheid van bepaalde thema’s in de kindercultuur. “One might say that one of the main differences between an adult and a child is that the adult knows about certain facets of life – its mysteries, its contradictions, its violence, its tragedies – that are not considered suitable for children to know; that are, indeed, shameful to reveal to them indiscriminately. In the modern world, as children move toward adulthood, we reveal these secrets to them, in what we believe a psychologically assimilable way” (Postman, 1983, 15). Kortom, het gaat om thema’s die binnen de Westerse samenleving sinds de Moderniteit geen publiek karakter hadden en die niet thuishoorden bij het geïdealiseerde beeld van de gevormde mens. Of – om de woorden van Hengst (2000, 17-18) te hanteren – thema’s die de ontwerpers van het bourgeoisie childhood script misselijk maken omdat ze zo sterk indruisen tegen hun missie: “to keep children sheltered when preparing them for the future and feed them with selected cultural material with this end in mind”. Het gaat om thema’s die we niet graag associëren met mens zijn, waarvoor we ze een zekere schaamte dragen. “We are in a constant danger of being possessed by barbarism, of being overrun by violence, promiscuity, instinct, egoism. Shame is the mechanism by which barbarism is held at bay, and much of its power comes, as Chesterton holds, from the mystery and awe that surround various acts” (Postman, 1983, 85). Volgens Postman staat de consumptiecultuur bol van deze thema’s, waardoor zij tot een vloek verwordt. Kenway & Bullen (2001) hanteren de dichotomie *sacraal* versus *profana* en tonen aan hoe alles wat niet strookt met de idee van het onschuldige kind het label profaan opgekleefd krijgt. “The objects of consumer culture are profane. (...) Consumer culture is an anathema to many schools, parents and educators. Its presence in schools is seen to defile, adulterate and contaminate” (Kenway & Bullen, 2001, 157-158). Ouders en leerkrachten handelen alsof de volwassen samenleving de norm is, terwijl de leefwereld van kinderen als verschillend en minderwaardig wordt beschouwd. Of zoals Oelkers (2002, 557) opmerkt: “Die pädagogische Theorie erwartet vom Kommerz nichts Gutes, Kommerzialisierung ist geradezu das Gegenteil der glücklichen Kindheit.”

1.4.2 Opvoeden tot schaamte

Postman (1983, 85) definieert kindzijn in de eerste plaats als een periode van ontvangen en gevormd worden, aangezien “children are a group of people who do *not* know certain things that adults know.” Over de aard en de richting van dit weten lijkt geen twijfel te bestaan, evenmin als over de weg die opvoeding dient te bewandelen: opvoeding en onderwijs zijn de middelen in de evolutie van een “not yet” naar een “fully formed” wezen. Postmans idee van kindzijn krijgt bijgevolg volledig vorm op basis van zijn idee van volwassen zijn. “The modern paradigm of childhood is also the modern paradigm of adulthood. In saying what we wish a child to become, we are saying what we are” (Postman, 1983, 63).

Geen kinderspel

Volwassen zijn verschijnt daarbij als een geheel van duidelijk gedefinieerde schoonmenselijke karakteristieken. "Manners, one might say, are a social analogue to literacy. Both require a submission of body to mind. Both require a fairly long developmental learning process. Both require intensive adult teaching. As literacy creates a hierarchical intellectual order, manners create a hierarchical social order. Children must earn adulthood by becoming both literate and well-mannered" (Postman, 1983, 88). Onschuldig zijn staat binnen deze conceptualisatie voor onwetend zijn over de *zonden* van de wereld. Zoals Scutter (1996, 11-12) in haar analyse van kinderliteratuur aangeeft: "the child is characteristically associated with values that seem to be in opposition to those ascribed to adults, just as Peter Pan seems to be set in antithesis to the adult growing world".

Door zijn groot geloof in de *Bildsamkeit* van kinderen, geeft Postman de indruk zich binnen de lijn van het pedagogisch optimisme te plaatsen. Ook de mogelijkheid tot een open, betere en zelfs paradijselijke toekomst is hier aan de orde. Postmans afkeer van de huidige consumptiesamenleving en het daarmee inherente kindzijn herbergt een duidelijk verlangen naar een betere samenleving en dus ook naar een anders en beter kindzijn. Dit beter kindzijn dient vorm te krijgen vanuit het verleden, waarbij opvoeding en onderwijs bovenal disciplineringsinstrumenten ter herinrichting van gewezen en zinvol gebleken (maatschappelijke) relaties worden. Of zoals Kincheloe (2002, 113) opmerkt: "The ideology of childhood innocence undermines such an effort to help children make more sense of their lives. The innocent child is passive and can operate in a domain of protection. He or she is objectified by adult fetishization and is denied the right of self-direction".

Gevolg is dus dat in de opbouw van Postmans Utopia voor kinderen niet onmiddellijk een actieve rol is weggelegd. Integendeel, Postmans kindbeeld vertoont grote gelijkenissen met wat Jenks (1996) omschreven heeft als het Dionysische kind, het type kinderen waarin een permanent gevaar voor de samenleving schuilt. "Such children must not fall into bad company, establish bad habits, or develop idle hands – all of these contexts will enable outlets for the demonic force within, which is, of course, potentially destructive not just of the child but also of the adult collectivity" (Jenks, 1996, 71). Hendrick (1997, 38) benoemt dit type kind als het Evangelische Kind, waarbij men het kind beschouwt als diegene die het corrupte en het kwade in de wereld binnenbrengt en waarbij men sterk doordrongen is van de idee van een "Original Sin and the need for redemption". Conrad (1999) merkt in dit verband op hoe in de jaren tachtig en negentig er een toegenomen publiek bewustzijn ontstaan is voor het *slechte* kind. Het opduiken van steeds meer slechte kinderen zou een gevolg zijn van onder meer verdwijnende familiewaarden. Kindzijn wordt binnen deze redenering niet langer gedefinieerd op leeftijdsbasis, maar op basis van een set kwaliteiten zoals onschuldig, goed en afhankelijk. Die kinderen die aan deze voorwaarden niet tegemoet kunnen komen, worden buitengesloten. "'Good' kids are to be protected, 'bad' kids are increasingly and vengefully disallowed into the space of childhood." (Conrad, 1999, 318). Volgens Giroux (2000) geldt de

onschuldretoriek en de daaruit voortvloeiende waarborg op ondersteuning en bescherming enkel voor blanke middenklassekinderen. Hij analyseerde de commentaren in de media naar aanleiding van de schietpartij in Columbine High School en stelt vast hoe sterk de assumptie leeft dat *zoiets* onmogelijk binnen het blanke middenklassemilieu kan voorvallen. Blanke middenklassekinderen worden niet in staat geacht crimineel 'at risk' gedrag te vertonen omdat dit helemaal niet strookt met het onschuldige beeld dat men van deze kinderen doorgaans heeft. En als deze kinderen dan toch afwijkend gedrag vertonen, krijgt de vervreemdende invloed van de populaire cultuur onmiddellijk een beschuldigende vinger toegewezen. In plaats van het verlies van de op Victoriaanse principes geïnspireerde blanke middenklassefamilie te betreuren, zou Postman zich volgens Giroux beter wat meer zorgen over hoe zwarte en arme kinderen in de media worden gerepresenteerd. "Historically poor kids and children of color have been considered to be beyond the boundaries of both childhood and innocence; they have been associated with the cultures of crime, rampant sexuality, and drug use." (Giroux, 2000, 9).

2 Het verdwijnende kindzijn als een 'moral panic'

Het 'het verdwijnende kindzijn' vertoog wordt door heel wat onderzoekers geïdentificeerd als een 'moral panic' (Thompson, 1998; Drotner, 1999; Conrad, 1999; Cook, 2001). Zonder ons onvoorwaardelijk bij deze stelling aan te sluiten, vormt het concept 'moral panic' een interessante en dankbare kapstok om het tweede deel van onze studie aan op te hangen. Niet alleen laat het immers toe om het 'het verdwijnende kindzijn' vertoog in meerdere deelaspecten (i.c. assumpties) uit te spitten, tegelijkertijd biedt het mogelijkheden om de tegenvertogen in een transparante structuur aan te bieden.

2.1 'Moral panic'?

"It is widely acknowledged that this is the age of the moral panic", vat Thompson (1998, 1) zijn boek over 'moral panics' aan en hij vervolgt: "For a century and more there have been panics over crime, and the activities of 'youth' in particular have often been presented as potentially immoral and a threat to the established way of life". Gedoeld wordt daarbij onder meer op muziekstromingen als de jazz en later de rock and roll die jongeren tot promiscue gedrag zouden aanzetten, op het feminisme van de jaren zestig en op het beeld van de jonge, zwarte roofoordenaar dat begin de jaren zeventig voor het imago van de 'law and order' een waar gevaar inhield. Vanaf de jaren tachtig meent Thompson (1998) twee opmerkelijke verschillen met betrekking tot 'moral panics' te kunnen noteren. Vooreerst zou de snelheid waarmee 'moral panics' elkaar opvolgen sterk toegenomen zijn. De ene 'moral panic' lijkt nog maar net uitgedoofd of de volgende gluuft al om de hoek. En ten tweede raken steeds grotere groepen van de samenleving verstrikt in het net van de 'moral panics'. Waar voorheen vooral gefocust werd op bijvoorbeeld jongeren of zwarte

Geen kinderspel

minderheden, stellen we vandaag vast dat, na bijvoorbeeld enkele opeenvolgende gevallen van kindermishandeling, de rol van de vader onderwerp van een 'moral panic' vormt.

De grondlegger van het concept 'moral panic' is Stanley Cohen. Hij ontwikkelde het in "Folk Devils and Moral Panics", zijn studie naar de reacties van de pers en de volwassenen op de Mods en de Rockers, twee jeugdgroepen uit de jaren '50. Cohen (1972, 9) definieert een 'moral panic' als volgt: "A condition, episode, person or group of persons emerges to become defined as a threat to societal values and interests; its nature is presented in a stylised and stereotypical fashion by the mass media; the moral barricades are manned by editors, bishops, politicians and other right-thinking people; socially accredited experts pronounce their diagnoses and solutions; ways of coping are evolved or (more often) resorted to; the condition then disappears, submerges or deteriorates and becomes more visible". Impliciet in het gebruik van de twee woorden 'moral panic' is de suggestie dat er een dreiging uitgaat naar iets sacraal of fundamenteel in de samenleving. Het is niet zomaar paniek, het gaat om een morele paniek, waarbij 'moreel' slaat op het feit dat niet iets wereldlijk zoals de economische output bedreigd wordt, maar wel een geïdealiseerd concept dat essentieel is voor het in stand houden van de sociale orde. Bijna dertig jaar later, in de inleiding op een themanummer van *Paedagogica Historica* over 'moral panics' meent Cohen (1999) dat zijn definitie van een 'moral panic' nauwelijks wijzigingen behoeft. Opmerkelijk is wel dat hij een onderscheid maakt tussen 'bad moral panics' ("those that result in more social harm than good") en 'good moral panics' ("those that result in more social good") (Cohen, 1999, 589). Deze laatste vervullen een belangrijke rol als dam tegen de negativiteit en onverschilligheid in onze samenleving. Als voorbeeld van een 'good moral panic' verwijst Cohen naar de massale (media)campagnes naar aanleiding van de genocide in Rwanda.

Thompson (1998) onderscheidt vijf kenmerken van een 'moral panic': (1) ze nemen de vorm aan van een kruistocht die gedurende een bepaalde tijd aangehouden wordt, (2) ze zijn steeds het gevolg van een acute breuk in de sociale orde, (3) de geformuleerde morele richtlijnen zijn allesbehalve transparant, (4) enkele politici en sommige media nemen het voortouw in de kruistocht en geven hierbij de indruk de dreiging de kop te kunnen indrukken en (5) de morele campagne laat de ware oorzaken van de breuk in de sociale orde ongemoeid. Dit laatste kenmerk wordt mooi geïllustreerd door Springhall (1999) in zijn analyse van de dramatische schietpartij in Columbine High School. Springhall toont aan hoe op scholen als Columbine High School de studenten onder enorme druk staan omdat van hen prestaties op én academisch, én sportief én sociaal vlak verwacht worden. Volgens hem ligt hier een centrale oorzaak van het drama. Hij meent dan ook dat strengere wapencontroles, een doorgedreven ratingsysteem voor films en een media die zichzelf steeds meer aan banden legt, op zich weinig uithaalt. "But until busy and hard-working parents across America face up to the problem in their own homes, talk to troubled, isolated children and recognize signs of mental and emotional disturbance, then terrifying forms of violent revenge will remain the ultimate solution to adolescent

alienation and harrasment within a seemingly uncaring and sadly flawed high school system” (Springhall, 1999, 641).

Drotner (1999) tenslotte stelt dat er aan een ‘moral panic’ drie onderliggende assumpties ten grondslag liggen. De eerste heeft betrekking op de positiebepaling van de media – als onderdeel van de populaire cultuur – als diametraal tegenovergesteld aan de hoge cultuur. De dichotomie tussen hoge en lage cultuur is daarbij gestoeld op een waardehiërarchie die zich laat vertalen in spanningsvelden als kunst versus entertainment of authenticiteit versus imitatie. Ten tweede heerst de overtuiging dat media een rechtstreekse impact hebben op het gedrag van de mens. Dit leidt tot redeneringen als “het zien van geweld op het scherm maakt de mens tot crimineel” en “hoe vaker men met geweld geconfronteerd wordt, hoe toleranter men ervoor wordt”. In beide redeneringen valt op hoe de klemtoon komt te liggen op het effect van de media op de mens en niet op wat de mens met de media doet. Ten derde beschouwt men culturele ontwikkeling en menselijke ontwikkeling als deel uitmakend van eenzelfde proces. De redenering luidt daarbij dat de culturele vorming van kinderen moet bewaakt en beschermd worden omdat het vitaal is voor hun mentale ontwikkeling. “Following this logic, if adults watch *Oprah Winfrey* or *Melrose Place* every week, then their humaneness is gradually undermined. But if children watch the same programmes every week, then they never even get a chance to develop this humaneness” (Drotner, 1999, 611).

2.2 ‘Moral panics’ rond kindzijn vandaag

In de ‘moral panics’ omtrent kinderen en kindzijn vandaag zijn duidelijk elementen van bovenstaande assumpties en definities terug te vinden. Sommige van deze ‘moral panics’ hebben een eerder lokaal of nationaal karakter, andere worden gedragen door een gebeurtenis die internationaal ontsteltentis teweeg weet te brengen. Wat deze laatste betreft, kan onder meer gedacht worden aan de moord op de tweejarige Britse jongen James Bulger in 1992 door twee andere kinderen, de moord in 1996 op de zesjarige, “blonde and blue-eyed” JonBenet Ramsey in de Verenigde Staten en meest recent, het reeds aangehaalde drama in Columbine High School.

Analyses van recente ‘moral panics’ rond kindzijn tonen in eerste instantie aan hoe door experts en media een directe link tussen het voorval en bepaalde elementen uit de populaire cultuur van kinderen of jongeren gelegd wordt (Thompson, 1998; Drotner, 1999; Conrad, 1999; Springhall, 1999; Cook, 2001). “Popular amusements are seen as posing a threat to contemporary childhood precisely because they are popular, that is, not only due to their content, but also because of their source and reach into children’s life-worlds” (Cook, 2001). Thompson (1998) verklaart dit door op de samenhang tussen populaire cultuur en technologische ontwikkelingen te wijzen, waarbij deze laatste steeds een zekere angst inboezemen. De nieuwe technologie lijkt immers te ontsnappen aan vroegere controlemechanismen, wat maakt dat men over de neveneffecten ervan aanvankelijk in het duister tast. Hij wordt daarin bijgetreden door Luke & Luke

Geen kinderspel

(2001) die een belangrijke reden tot morele paniek zien in de kenniskloof op vlak van nieuwe technologieën tussen kinderen en jongeren enerzijds en volwassenen anderzijds. “One reason why adults are panicking about the dangers of cyberporn, paedophile stalking, or the multilogues that transpire in real-time chat rooms, is that adults have become outsiders to kids’ insider know-how, their exclusive community anti-languages, symbol systems, and frames of reference” (Luke & Luke, 2001, 103). Als grootste boosdoener binnen de populaire cultuur verschijnen doorgaans die vormen van populaire cultuur die expliciet geweld en agressie etaleren. Zo geeft Springhall (1999, 632) aan hoe naar aanleiding van Columbine “The Matrix, The Basketball Diaries, computer games such as Doom, and Marilyn Manson, were again singled out”. Tegelijkertijd wordt daaraan het beeld gekoppeld van het passieve kind dat gewillig en zonder al te veel nadenken de neiging vertoont het ongepaste gedrag te imiteren. We komen hierop in het volgende hoofdstuk uitgebreid terug. Merken we nu alvast al op dat het beeld van het passieve kind geen puur Amerikaans of Brits fenomeen is, maar ook in onze contreien sterk vertegenwoordigd is³⁸.

Een tweede vaak terugkomende assumptie in de analyses van de ‘moral panics’ rond kindzijn, is de idee van kindzijn in termen van onschuld, natuurlijke goedheid en afhankelijkheid (Thompson, 1998; Conrad, 1999; Drotner, 1999). De leidende gedachte daarbij is die van een romantisch kindzijnideaal. Kindzijn wordt daarbij voorgesteld als een geïdealiseerde zijnsvorm die als een soort geweten voor de samenleving functioneert. “This sentimentalized vision of childhood is exaggerated and processed through the emerging technologies of visual media, and marketing and publicity, which require that these children increasingly conform to visual standards and be sweet, attractive, and innocent” (Conrad, 1999, 317). In het derde hoofdstuk van dit tweede deel besteden we ruim aandacht aan de historische achtergronden van het geromantiseerd kindzijnideaal en tonen tevens aan hoe dit beeld ook vandaag nog een belangrijke invloed uitoefent op zowel de pedagogische als commerciële praxis.

³⁸ In De Standaard van 12 februari 2003 laat men psychotherapeut Bob Vansant aan het woord naar aanleiding van enkele voorvallen van buitensporig gedrag door film- en rocksterren. Plots werpt hij in het gesprek op “Daarom ben ik ook niet zo te vinden voor Eurosong voor kinderen” (...) Psychologisch worden ze behandeld als minivolwassenen, terwijl ze nog kinderen zijn. Zo kunnen ze hun eigen psychologische ontwikkeling niet afmaken. Natuurlijk gaat zich dat later wreken. Ze denken dat ze zich alles kunnen permitteren.”

‘Het kind is’ versus ‘Het kind wordt’

Hoofdstuk 4

‘Het kind is’ versus ‘Het kind wordt’

*‘Wat wil je worden’ vroeg de juf,
’t was in de derde klas,
ik keek haar aan en wist het niet,
’k dacht dat ik al iets was.*

Toon Hermans

De sterk toegenomen aanwezigheid van (nieuwe) media in de leefwereld van kinderen en het gegeven dat kinderen steeds vaker rechtstreeks als consument aangesproken worden, heeft geresulteerd in een overvloed aan effectstudies. Sommige daarvan zijn opgezet vanuit de consumentenpsychologie. Zoals uit de besproken voorbeelden blijkt (cfr. hoofdstuk twee), lijken deze studies weinig begaan met de maatschappelijke betekenis van het kind als consument. Veeleer betonen zij interesse in onderzoeksresultaten die betrekking hebben op het optimaliseren van de context waarbinnen het kind als consument functioneert. Anders is het gesteld met het onderzoek dat zich kenmerkt door een ontwikkelingspsychologische invalshoek. Hierin valt doorgaans wel een bepaalde vorm van maatschappelijk engagement te noteren. Zo is er bijvoorbeeld het onderzoek naar de relatie tussen kinderspel en de aard van het speelgoed dat de verzadiging van de kindermarkt met elektronisch speelgoed beklemtoont en tegelijkertijd op de beperkingen wijst die dit soort speelgoed in zich draagt. Elektronisch speelgoed – getypeerd als sterk gestructureerd en geprogrammeerd – zou negatief zijn voor de ontwikkeling van kinderen omdat het te weinig mogelijkheden biedt voor actief en creatief spelen. Blokken en dozen daarentegen helpen “toddlers to be the creators and controllers of their play and help parents to play in imaginative, give-and-take ways with their children” (Levin & Rosenquest, 2001, 243). Problematisch aan dit soort onderzoek is evenwel het vaak moraliserende karakter ervan. Dit maakt, zoals zo net beschreven, dat onderzoeksopzetten als het bovenstaande doorgaans het predikaat ‘moral panic’ meekrijgen. “Recognising children’s agency means that we have to question arguments in which they are positioned as passive recipients of adult narratives of childhood, powerless against the whims of multinational toy manufacturers and advertising agencies” (Marsh, 2002, 135). De door Drotner (1999) aangegeven assumptie van een kijk op kinderen als een passief (media)publiek is duidelijk een strijdthema. Het vormt, samen met de idee van een kindzijn als een sociale constructie, het kernthema van dit hoofdstuk. Een ideale aanzet lijkt alvast de wetenschappelijke discussie omtrent de (vermeende) relatie tussen agressie en (nieuwe) media.

1 De moeilijke relatie tussen agressie en (nieuwe) media

1.1 If you want blood, you've got it!

Vanuit de media- en ontwikkelingspsychologie is heel wat wetenschappelijk onderzoek verricht naar de invloed van het bekijken van agressie op tv of het spelen van agressieve videospelletjes op de (sociale) ontwikkeling van kinderen. De leidende theorie hierbij vormt de sociale leertheorie, hoofdzakelijk ontwikkeld door Bandura (Bandura, 1986). Volgens de sociale leertheorie is agressie een vorm van gedrag dat net als veel andere gedragingen aangeleerd wordt. Het aanleren van agressief gedrag ontstaat volgens Bandura niet alleen door directe ervaring met positieve en negatieve gevolgen van bepaald gedrag, maar ook door te kijken hoe bepaald gedrag anderen vergaat (het zogenaamde observationeel leren). Naast de sociale leertheorie, zijn in mindere mate ook de cognitieve scripttheorie, de 'priming' theorie³⁹, de opwindingstheorie en de gewinningstheorie inspiratiebronnen bij het opzetten van onderzoek (Valkenburg, 2002). Al deze theorieën gaan ervan uit dat mediageweld een negatieve invloed op kinderen heeft. Zo wordt o.m. gewezen op toenemende ongevoeligheid voor de wreedheid van geweld of op een groeiende angst om zelf slachtoffer te worden van gewelddaden (Donnerstein, 2000). De catharsistheorie gaat van het tegenovergestelde uit. Aanhangers van deze theorie nemen aan dat kinderen door naar agressie te kijken, hun agressieve impulsen kunnen ontladen⁴⁰. Meer recent zien we hoe nieuwe theoretische modellen ontstaan die een integratie vormen van eerder geformuleerde verklaringstheorieën. Een voorbeeld hiervan vinden we bij Anderson & Dill (2000), waarbij hun General Affective Aggression Model (GAAM) o.m. gebaseerd is op de sociale leertheorie van Bandura, het Cognitive Neoassociationist Model van Berkowitz en het sociaal informatie-proces model van Dodge.

Het wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van (nieuwe media) op het gedrag en de ontwikkeling van kinderen valt bijzonder moeilijk te interpreteren. Vaak wordt men als lezer geconfronteerd met een sterk selectief selectieproces van de auteur(s) bij het parafraseren van de diverse wetenschappelijk onderzoeksresultaten. Met andere woorden, naar wetenschappelijk onderzoek dat aansluit bij het eigen denken wordt uitgebreid verwezen, over wetenschappelijk onderzoek dat op *andere* resultaten wijst, wordt met geen woord gerept. Daarom ondernamen we begin maart 2002 onderstaande oefening. In de Web of Science

³⁹ De 'priming' theorie zou kunnen vertaald worden als de ontstekingsstheorie: het zien van agressieve handelingen via de media heeft andere agressieve gevoelens, gedachten en zelfs gedragingen tot gevolg (Berkowitz, 1990).

⁴⁰ Ook Alfred Hitchcock was hiervan overtuigd, getuige hiervan volgende uitspraak aangehaald in Bushman & Anderson (2001, 479-480). "One of television's greatest contributions is that it brought murder back into the home where it belongs. Seeing a murder on television can be a good therapy. It can help work off one's antagonism".

‘Het kind is’ versus ‘Het kind wordt’

databank gaven we “children”, “games” en “violence” als zoektermen in en bekeken we de eerste 10 artikels die ons aangereikt werden. We focussen op de topic videospelletjes en agressie bij kinderen omdat dit een typische topic is waarover iedereen het eens lijkt.

Om de ontwikkeling van het onderzoek naar de invloed van mediageweld op agressie goed te begrijpen en kritisch te kunnen evalueren, is het nodig om inzicht te hebben in de aard van het onderzoek dat tot op heden is uitgevoerd. In de door ons geanalyseerde artikels komen drie vormen van experimenteel onderzoek aan bod: (1) laboratoriumexperimenten: waarbij nagegaan wordt of de kinderen uit de experimentele groep agressiever zijn dan die uit de controlegroep, (2) correlatieel onderzoek: waarmee men het verband nagaat tussen de frequentie waarmee men in geweld in contact komt en de mate waarin men effectief agressief gedrag vertoont⁴¹ en (3) meta-analyses: waarbij de statistische gegevens van individuele empirische studies samengebracht worden in een nieuw databestand.

Een typisch voorbeeld van een laboratoriumexperiment vinden we terug bij Kirsh (1998). Deze liet 52 basisschoolkinderen tussen 8 en 11 jaar een kwartiertje met en videospelletje spelen. De helft van de kinderen speelde daarbij met een agressief videospel (Mortal Kombat) en de andere helft met een basketbalspel (NBA JAM:TE). Na het spelen werden aan de kinderen zes verhalen voorgelezen. In deze verhalen veroorzaakte een leeftijdsgenoot een ongeluk (iemand krijgt een bal in zijn gezicht, bijvoorbeeld), maar het is daarbij onduidelijk of dit toevallig of met opzet gebeurt. De kinderen krijgen vervolgens een aantal vragen voorgeschoteld met betrekking tot de vermeende intenties van de leeftijdsgenoot, alsook van mogelijke straffen die hem te wachten staan. De resultaten tonen aan dat kinderen die het agressieve videospelletje speelden significant negatiever op 3 van de 6 verhalen reageerden dan de andere kinderen, waaruit Kirsh besluit dat agressieve videospelletjes leiden tot de ontwikkeling van een vijandige vooringenomenheid tegenover de medemens “and subsequently seeing the world in a negative way” (Kirsh, 1998, 183). Hij geeft wel aan dat verder onderzoek noodzakelijk is aangezien het niet duidelijk is hoelang die vijandige vooringenomenheid blijft duren.

Een ander voorbeeld van een laboratoriumexperiment vinden we terug bij Fleming & Rickwood (2001). Zij lieten een groep van 71 kinderen tussen 8 en 12 jaar achtereenvolgens met 3 verschillende spelletjes spelen: (1) een niet-agressief videospel (Bouncer II), (2) een agressief videospel (Herc’s Adventures) en (3) een puzzel. Na ieder spel dienden de kinderen een vragenlijst in te vullen die peilde naar hun mate van opgehitst zijn, hun algemene gemoedsgesteltenis en

⁴¹ Het probleem met correlatiele studies is dat zij een lage interne validiteit hebben. In correlatiele studies kan uitsluitend vastgesteld worden dat er een verband bestaat tussen kijkfrequentie en agressief gedrag. Zo’n verband betekent echter niet noodzakelijk dat de kijkfrequentie van mediageweld agressief gedrag stimuleert. Het verband kan immers ook andersom worden uitgelegd in de zin dat kinderen die agressief zijn, meer naar mediageweld willen kijken.

Geen kinderspel

naar een agressiviteitsscore. Tevens werd tijdens het spelen telkens de hartslag van de kinderen geregistreerd. Uit de resultaten blijkt dat zowel jongens als meisjes een snellere hartslag krijgen bij het spelen van het agressieve videospel dan bij de twee andere spelen. Er blijkt echter geen positief significant verband te bestaan tussen het spelen van een agressief videospel en een hoge score voor agressiviteit. "The results of the present study do not support the hypothesis that playing a violent versus a nonviolent video game will result in more aggressive mood for either boys or girls" (Fleming & Rickwood, 2001, 2064). Verder was er geen significant verschil "in general mood between playing the nonviolent game and the violent game" (Fleming & Rickwood, 2001, 2062). De conclusie van beide onderzoekers voelt dan ook wat vreemd aan wanneer zij stellen dat "it is important to be aware of the potential for aggressive learning from these games" (Fleming & Rickwood, 2001, 2066).

Een voorbeeld van een correlatieel onderzoek vinden we onder meer bij van Schie & Wiegman (1997, 1998). In deze Nederlandse studie werd aan 346 kinderen van het vijfde en zesde leerjaar gevraagd om gedurende een week een dagboek bij te houden van hun naschoolse activiteiten. Een week later dienden de kinderen enkele vragenlijsten in te vullen die peilden naar hun mate van sociale isolatie en eenzaamheid. Tevens werd gebruik gemaakt van de peernominatietechniek, waarbij de kinderen gevraagd wordt hun klasgenoten te beoordelen op vlak van agressief en prosociaal gedrag. De resultaten geven aan dat kinderen die vaak videospelletjes spelen niet zwakker scoren voor sociale integratie en geen slechtere schoolresultaten behalen. Ook werd er geen positieve correlatie gevonden tussen de tijd die kinderen spenderen aan videospelletjes en het vertonen van agressief gedrag. Wel kon een negatieve relatie tussen het spelen van videospelletjes en het vertonen van prosociaal gedrag worden aangetoond. Bij afzonderlijke analyses voor jongens en meisjes verdween echter dit effect. Interessant is verder de uitgebreide literatuurstudie waarbij van Schie & Wiegman (1997) een overzicht geven van 10 studies die wijzen op een toenemend agressief gedrag en het spelen van videospelletjes en 6 studies die aangeven dat er een relatie bestaat tussen videospelletjes spelen en de toename in prosociaal gedrag. Wiegman & van Schie (1998) besluiten daaruit "that research findings concerning effects of aggressive video games are rather inconsistent and that the theoretical basis is somewhat weak" (Wiegman & van Schie, 1998, 369). Anderson & Dill (2000) combineren experimenteel laboratoriumonderzoek met correlatieel onderzoek teneinde zowel uitspraken te kunnen doen over korte en lange termijn effecten van agressieve videospelen. In de correlatieve studie waren 272 studenten (geen kinderen) betrokken die naast het invullen van een vragenlijst over hun spelgedrag, ook vragenlijsten met betrekking tot hun agressief en delinquent gedrag, hun wereldvisie en hun academische resultaten voorgeschiedt kregen. Anderson en Dill besluiten deze correlatieve studie met de stelling dat "playing violent video games often may well cause increases in delinquent behaviors, both aggressive and nonaggressive (het stelen van een auto, bijvoorbeeld)" (Anderson & Dill, 2000, 782). Toch voegen ze eraan toe dat "the correlational nature of the study means that causal statements are risky at best" (Anderson & Dill, 2000, 782).

‘Het kind is’ versus ‘Het kind wordt’

Vanaf het begin van de jaren '90 tenslotte zijn er verschillende meta-analyses verricht naar de invloed van mediageweld op agressief gedrag. Eén van de meest gekende is die van Paik & Comstock (1994) naar het effect van televisiegeweld op agressief gedrag⁴². Deze meta-analyse – die 217 studies omvat – wijst op een gemiddeld positieve correlatie tussen het zien van televisiegeweld en het vertonen van crimineel geweld en andere illegale activiteiten (gemiddelde $r = .31$). De verschillen tussen jongens en meisjes dienen daarbij geminimaliseerd, “which implies that females merit equal attention with males in this area of inquiry and theory construction, and merit equal social concern as well” (Paik & Comstock, 1994, 538). Verder stellen de auteurs een positief significant verband vast tussen het bekijken van erotische beelden – los van het al dan niet gepaard gaan met gewelddadig gedrag – en het vertonen van agressie. Een tweede interessante meta-analyse is die van Anderson & Bushman (2001) naar het verband tussen gewelddadige videospelletjes en agressief gedrag, agressieve cognitie en prosociaal gedrag. Voor de eerste wordt een gematigd positief verband vastgesteld, voor de laatste een gematigd negatief effect. De auteurs besluiten dan ook dat “exposure to violent video games poses a public-health threat to children and youths, including college-age individuals” (Anderson & Bushman, 2001, 358). Beide auteurs eindigen hun studie met een mijns inziens bijzonder naïeve suggestie. Ze stellen voor om videospelletjes waarin sterk prosociaal gedrag gedemonstreerd wordt te promoten via gelijkaardige campagnes waarmee men destructieve videospelletjes promoot in de hoop daarmee geweldloze oplossingen voor sociale conflicten aan te leren. Anderson en Bushman varen daarnaast uit tegen de geschreven pers die volgens hen de effecten van agressief gedrag in de media sterk onderschatten. “As it became clearer to the scientific community that media violence effects were real and significant, the news media reports actually got weaker (Bushman & Anderson, 2001, 485). Als belangrijkste reden voor het stilzwijgen of het verschaffen van foutieve informatie wijzen zij op de sterke banden tussen de geschreven pers en andere media door het gegeven dat zij vaak samen deel uit maken van bredere media concerns.

1.2 Een eerste poging tot nuance

Het beeld dat nogal wat wetenschappelijk onderzoek van kinderen als mediapubliek wenst op te hangen is dat van een ongedifferentieerde massa. Men gaat ervan uit dat de massamedia een grote en uniforme invloed heeft en dat het publiek passief is en gemakkelijk te beïnvloeden. Deze effecttheorieën worden daarom ook wel injectienaaldtheorieën genoemd (Valkenburg, 2002). Televisie en videospelletjes vragen binnen dit denken geen intellectuele of emotionele investering: zij worden als automatisch inwerkend op het bewustzijn van kinderen beschouwd. Illustratief hiervoor is de volgende uitspraak van Winn (1984, 79): “Even if a child has a video game at home requiring no coin outlay,

⁴² We verruimen hier even de aandacht door ook oudere media als televisie in de analyse op te nemen. De voornaamste reden hiertoe is het gering aantal meta-analyses tot nu toe waarin de invloed van nieuwe media is nagegaan.

Geen kinderspel

the play it provides is less than optimal. The noise level of the machine is high – too high, usually, for the child to conduct a conversation easily with another child. (...) Meanwhile the perceptual impact of a video game is similar to that of watching television – the action, after all, takes place on a television screen – causing the eye to defocus slightly and creating a certain alteration in the child's natural state of consciousness.” Aan de kinderen zelf wordt nauwelijks enige verantwoordelijkheid geschonken, laat staan dat hen een zekere onafhankelijkheid in denken en handelen wordt toegedicht. Net zoals in hun relatie tot elektronische media, worden kinderen in deze denkwijze gezien als passieve ontvangers van wat controlerende en manipulerende ouders hen aanreiken. Het idee van de almachtige media is tot aan het begin van de jaren '50 het dominante model van media-effecten geweest. Toen empirisch onderzoek daarna liet zien dat de effecten van media niet zo groot en universeel waren als men aanvankelijk dacht, werd het model van de uniforme effecten vervangen door het model van de beperkte effecten. Toch blijft het paradigma van de almachtige media tot op vandaag inspirerend werken voor heel wat auteurs die zich daardoor vaak binnen de moreelconservatieve hoek situeren.

De laatste twee decennia is het psychologisch onderzoek geleidelijk aan minder behavioristisch en meer cognitief-constructivistisch van aard geworden. Dit betekent concreet dat men niet allen meer aandacht heeft voor de studie van stimuli, maar dat men steeds meer de evaluaties en interpretaties van wat kinderen zien en lezen onder de loep is gaan nemen. Het wetenschappelijk onderzoek is zich daarbij gaan concentreren op cognitieve scripts en schema's die kinderen hanteren en die zij opbouwen op basis van vroegere ervaringen met media en met de wereld in het algemeen. Voorbeelden hiervan zijn studies die aandacht hebben voor de ontwikkeling van het leren begrijpen van media verhaallijnen of voor de mate waarin kinderen in staat zijn het onderscheid tussen fictie en realiteit te maken (Chandler, 1997). Hoewel de constructivistische benadering als een waardevol alternatief voor de behavioristische effectstudies kan worden gezien, hebben ook zij echter een aantal grondige beperkingen. Zo wordt het actief zijn van kinderen nog heel sterk asociaal en geïndividualiseerd ingevuld: het gaat om een ontmoeting tussen mind en medium. Het merendeel van het onderzoek vindt plaats binnen een laboratoriumcontext en deze verschilt grondig van de dagelijkse leef- en interactieomgeving van kinderen. Bovendien wordt het actief zijn vaak geconceptualiseerd als een interveniërende variabele binnen een proces dat in essentie in termen van oorzaak en gevolg wordt gedefinieerd. Cognitieve processen worden beschouwd als mediërend tussen stimulus en respons; zij representeren wat binnen dit soort onderzoek vaak aangeduid wordt met “individuele verschillen tussen kinderen”. Zo wordt aangetoond dat wanneer een kind zich sterk identificeert met gewelddadige mediahelden of wanneer het een grote bewondering heeft voor een agressieve televisieheld, de kans op agressief gedrag het grootst is (Wiegman & van Schie, 1998).

2 Op zoek naar een alternatief voor een eenzijdig ontwikkelingspsychologisch perspectief op kinderen

2.1 Van kritieken op de theorieën van Piaget en Parsons...

Eén van de meest opvallende rode draden in de bovenstaande geformuleerde kritieken op de sterke aanwezigheid van allerlei nieuwe media in de leefwereld van kinderen is de presentatie van kinderen en jongeren als een overwegend passief publiek dat gemakkelijk te beïnvloeden is. Olesen (2000) omschrijft deze benadering van kindzijn studies als essentialistisch: men legt een te sterke klemtoon op het onderscheid tussen kinderen en volwassenen. “The greatest problem in applying an essentialist perspective to children’s use of the media is not in the actual attention to the effects of the media, but in the ontologization of the child audience. That is, it is regarded as fundamentally different from other audience groups” (Olesen, 2000, 70). Kinderen worden beschouwd als deel uitmakend van een constant en a-historisch kindzijn en worden dan ook bestudeerd los van de historische en sociale context waarbinnen zij met media omgaan. “Essentialist researchers do not differentiate between children according to social and economic factors such as gender, class and race, because for these researchers, children are – essentially – children” (Hughes, 2001, 357).

Dit essentialisme vormt de kern van het ontwikkelings- en socialisatieperspectief op kinderen, een perspectief waarop sedert het midden van de jaren ’80 van de 20ste eeuw heel wat kritieken zijn geformuleerd.

“‘Development’, an essentially temporal notion, is the primary metaphor through which childhood is made intelligible, both in the everyday world and also within the specialist vocabularies of the sciences and agencies which lay claim to an understanding and servicing of that state of being”, aldus Jenks (1996, 36). Geef het kind tijd en het zal veranderen en zich ontwikkelen, luidt het devies. Jenks wijst hierbij op die cruciale rol die Piaget in de realisatie van dit ontwikkelingsdenken gespeeld heeft en geeft tegelijkertijd aan hoe de psychologische theorie van Piaget en de sociologische theorie van Parsons in een symbiotische relatie tegenover elkaar stonden. Voor Parsons staat het kind symbool voor het afwijkende en bijgevolg vormt het een bedreiging voor de orde in de sociale wereld. De sociale activiteiten van het kind dienen daarom volledig gesitueerd binnen het socialisatiediscours. Of zoals Corsaro (1997, 9-10) het verwoordt: “In Parsons’ view the child is a threat to society; he must be appropriated and shaped to fit in. Parsons envisioned a society as an intricate network of interdependent and interpenetrating roles and consensual values. The entry of the child into this system is problematic because although she has the potential to be useful to the continued functioning of the system, she is also a threat until she is socialized”. Mayall (2002, 23) omschrijft Parsons en Piaget als

Geen kinderspel

“the twin towers of sociology and psychology which provide the interlocked and complementary framework for commonplace notions of childhood”.

Zowel aan de ontwikkelingspsychologie van Piaget als aan de socialisatietheorie van Parsons ligt een min of meer zelfde kindbeeld ten grondslag. Het kind verschijnt hier als een *nog niet* wezen dat gewillig de fasen binnen zijn ontwikkeling doorloopt of zich gemakkelijk laat inpassen in de bestaande sociale systemen. Niet het kindzijn of de kindfase op zich wordt als waardevol beschouwd, maar ze wordt steeds bekeken vanuit het perspectief van de volwassenheid. De kindfase is in die zin niet meer dan een overgangsfase.

2.2 ... naar pleidooien voor meer gecontextualiseerde denkkaders

De tegenreacties op dit kindbeeld situeren zich in verschillende hoeken en disciplines. Vooreerst zijn er binnen de ontwikkelingspsychologie onderzoekstendensen ontstaan die zich minder universalistisch en meer gecontextualiseerd in hun onderzoeksopzetten presenteren (Burman, 1994; Morss, 1996). Kinderen worden binnen deze meer gecontextualiseerde denkkaders beschouwd als actief vormgevend aan hun leerprocessen waarbij de interactie met anderen een sleutelfunctie vormt. Nauw daarbij aansluitend zijn er bewegingen zoals de *Critical Perspectives on Early Childhood* die vanuit een sterk op Foucault geïnspireerd denkkader erop gericht zijn om “to problematize the notion of ‘childhood’ as a predetermined human condition and to examine how our constructions of the “child” serve to limit and devalue the multiple ways in which we may learn to know children” (Cannella, 1997, 20). Een laatste groep van tegenreacties tenslotte situeert zich binnen het sociologische kamp en spitst zich daarbij vooral toe op de zoektocht naar een alternatief voor het functionalistische socialisatiemodel. Het vertrekpunt wordt daarbij gevormd door de dagelijkse sociale en culturele activiteiten van kinderen en hun interesses in het middelpunt te stellen. “Das neue Paradigma des Studiums von Kindheit betrachtet Kinder nicht als “Werdende”, sondern als hier und jetzt so “Seiende”, als Subjekte, als vollwertige Mitglieder einer Gesellschaft (Honig, Leu & Nissen, 1996, 13).

In wat volgt, willen wij deze verschillende tegenreacties toelichten. We maken daarbij de opsplitsing tussen de theorievorming rond kindzijn als sociaal construct en de theorievorming die tracht recht te doen aan het concept ‘agency’ binnen het denken over kindzijn. Deze laatste komt daarbij veel uitgebreider aan bod dan de eerste. De reden hiertoe is eenvoudig: de theorievorming omtrent ‘agency’ kent een grotere diversiteit dan het ‘kindzijn als sociaal construct’ discours.

3 Kindzijn als sociaal construct

“Nowadays the status of developmental psychology is not clear. Some say that it is a perspective or an approach to investigating general psychological problems, rather than a particular domain or sub-discipline. According to this view we can address all major areas of psychology, such as memory, cognition, etc., from this perspective. The unit of development under investigation is also variable. We could be concerned with the development of a process, or a mechanism, rather than an individual. This is in marked contrast with the popular representations of developmental psychology which equate it with the practicalities of child development or, more recently, human development.” (Burman, 1994, 9). Dit lange citaat uit “Deconstructing Developmental Psychology” geeft bijzonder goed weer voor welke uitdaging de ontwikkelingspsychologie anno 2003 staat. Enerzijds wenst zij blijvend bij te dragen aan de wetenschappelijke verhalen over kinderen, maar anderzijds worstelt zij met een verleden dat – vaak nogal *hardhandig* – door post-structuralistische theoretici en hun adepten is gedeconstrueerd⁴³. De ‘popular representations’ waarnaar Burman verwijst, hebben betrekking op het werk van Piaget en zijn theorieën over de ontwikkeling van kinderen die een enorme impact hebben gehad op de vormgeving van zowel de kinderopvang als de klas- en schoolpraktijk (voor een voorbeeld van zo een analyse, zie Vandenbroeck, 2003). ‘Geef het kind tijd en het zal ontwikkelen’ kan daarbij beschouwd worden als het leidmotief van Piagets denken over kinderen. Piaget was ervan overtuigd dat alle kinderen hun cognitieve vaardigheden volgens een universeel stappenplan verwerven, aanvangend met de sensomotorische fase en uitmondend in de fase van het formeeloperationeel denken. De dynamiek tot ontwikkeling wordt geleverd door het samenspel van twee fundamentele en complementaire processen, zijnde assimilatie en accommodatie. Kenmerkend voor dit verloop is bovendien de klemtoon op de eerste levensjaren. Deze zouden van kapitaal belang zijn voor de latere ontwikkeling van het kind. Binnen de logica van Piaget ligt de waarde van de voorschoolse leeftijd hoofdzakelijk in wat nog komen moet. De finaliteit van de ontwikkeling (en de opvoeding) situeert zich steeds in een latere ontwikkelingsfase. De babyleeftijd heeft als finaliteit de peuter, die dan als finaliteit de kleuter heeft. De kleuterleeftijd is op zijn beurt een voorbereiding op de lagere schooltijd, die op zich weer voorbereidt op de adolescentie en de volwassenheid.

Ontwikkeling als leidend concept is in de eerste plaats binnen de ontwikkelingspsychologie zelf reeds grondig gethematiseerd en

⁴³ Vanuit de ontwikkelingspsychologie is – vaak door dezelfde auteurs die zich bereid hebben verklaard met de geformuleerde kritieken rekening te houden - eveneens gewezen op de sterk eenzijdige interpretaties en lezingen van het werk van Piaget door heel wat Angelsaksische onderzoekers. Onder meer Burman (1994, 151-161) doet deze problematiek rond de verschillende interpretaties van de theorie van Piaget heel mooi uit de doeken.

Geen kinderspel

geproblematiseerd. Morss (1996) geeft weer hoe enkele alternatieve benaderingen zich gedurende de voorbije decennia naast de klassieke ontwikkelingspsychologie proberen ontwikkelen hebben. Zo is er vooreerst de benadering die de sociale context waarbinnen kinderen zich ontwikkelen een centrale plaats in de theorievorming toekent. Naast onder meer de studies van Bronfenbrenner en Bruner, bekleedt het werk van Vygotsky binnen deze benadering een belangrijke positie. Vygotsky's aandacht voor de sociale context vertaalt zich onder meer in zijn concept van de 'zone van de naaste ontwikkeling', waarin hij het belang van de *ander* weergeeft voor de ontwikkeling van kinderen. De aanzet van de 'sociale context' benadering wordt radicaal doorgetrokken door de benadering die ontwikkeling als een sociale constructie gaat beschouwen. Kinderen kunnen binnen deze redenering onmogelijk beschouwd worden als passieve objecten van natuurkrachten, maar geven actief vorm aan hun ontwikkeling en kunnen op hun verantwoordelijkheid voor hun acties en keuzes aangesproken worden. Deze benadering, waar we straks nog uitgebreider op terugkomen door onze aandacht voor het werk van Cannella, is sterk aan de invloed van postmoderne en poststructuralistische denkers à la Foucault en Derrida onderhevig. Dit blijkt onder meer uit volgend citaat van Walkerdine, één van de andere hedendaagse, toonaangevende stemmen binnen dit vertoog. "The very idea of development is not natural and universal, but extremely specific and, in its specificity, occludes other marginalized stories, subsumed as they are within the bigger story. The big story is a European patriarchal story, a story from the centre which describes the periphery in terms of the abnormal, difference as deficiency" (Walkerdine, 1993, 455). Burman (1994) stelt uitdrukkelijk dat het hierbij niet gaat om een benadering die het kind centraal stelt. Het vertrekpunt is dat kinderen en kindzijn als concept geconstrueerd zijn. "We therefore have to study not only 'the child', but also the context (that is, the interpersonal, cultural, historical and political situation) that produces her." (Burman, 1994, 6).

We kunnen stellen dat ontwikkeling als concept de voorbije decennia zwaar onder vuur is komen te liggen. Het zou te statisch zijn, waarmee bedoeld wordt dat de eigen inbreng en de activiteit van de kinderen sterk verwaarloosd wordt. Bovendien zou het zich ook te veel lenen voor de statistiek. Hiermee bedoelen we dat de ontwikkelingspsychologie lange tijd veel meer de studie van de overeenkomsten, het gemeenschappelijke, de gemiddelden en de normen is geweest en veel minder de studie van de variatie en de diversiteit (Burman, 1994). Men gaat uit van de idee dat alle mensen groeien en ontwikkelen volgens een vooraf vastgelegd schema, wat maakt dat iemand die afwijkt van dit schema vrij snel als 'anders' en bijgevolg als een probleem wordt ervaren (Cannella, 1997). Ook Jenks (1996) bekritiseert de vaststelling dat het denken over ontwikkeling sterk aan de tijdsnotie gekoppeld is. Popkewitz (1999) wijst in dit verband op het gevaar van deze dominantie van de tijdsnotie op bijvoorbeeld de ruimtenotie waardoor een denken in universele termen in de hand gewerkt wordt. "From the use of Piaget's conception of 'stages' to Vygotsky's 'zones of proximal development', research emphasized time dimensions that 'tell' the

'Het kind is' versus 'Het kind wordt'

researcher whether some intervention is significant or not.” (Popkewitz, 1999, 23). De dominantie van de tijdsnotie gaat gepaard met een sterk geloof in een voortdurende vooruitgang van de mensheid, het geloof dat niet alleen groepen mensen, maar ook individuen permanent evolueren naar een hogere toestand. Ontwikkeling wordt op één lijn geplaatst met ideeën als groei en vooruitgang, wat bijdraagt tot het tot stand komen van een competitieve ethiek waarbij mentale en manuele vaardigheden onderhevig worden aan een hiërarchische evaluatie (bvb. wanneer begon jouw kind te lopen? Mijn kind sprak reeds toen hij 13 maand was). “Progress implies a predetermined direction for humanity and individuals and establishes moving forward as a standard for ‘normalcy’. (...) Progress implies stable laws of nature that can be applied to all beings in all contexts” (Cannella, 1997, 51-52).

Het gedrag van kinderen wordt bijgevolg niet enkel genormaliseerd, maar ook gedecontextualiseerd. Men bekijkt bij voorkeur individuele kinderen of moeder-kind dyades zonder hun sociale en economische of culturele context in beschouwing te nemen. “Cultural issues are treated as informing the ‘content’ of development rather than entering into its structure in any more fundamental way” (Burman, 1994, 50). Door op het individuele kind als sociale eenheid te focussen, houdt men geen of nauwelijks rekening met verschillen in gender, sociale klasse en culturele kennis (Cannella, 1997). Het gevolg bestaat erin dat men niet de minste schroom vertoont bij het formuleren van universele claims met betrekking tot de ontwikkeling van kinderen. “These sciences have produced a mass of literature using ‘children’ from the western world that have psychologized and biologized younger human beings, creating the universal condition of childhood” (Cannella, 1999, 37).

Nauw gerelateerd aan de idee van een universeel toepasbare ontwikkelingstheorie, is de voorstelling van ontwikkeling als deel uitmakend van de natuurwetten. Dit komt grotendeels voort uit het gegeven dat er steeds een sterke link geweest is tussen de psychologie en de evolutieleer. “The perspective underlying this project partakes of the theory of ‘cultural recapitulation’, that is, that the individual in her or his lifetime reproduces the patterns and stages of development exhibited by the development of the species – ‘ontogeny recapitulates phylogeny’” (Burman, 1994, 10).

Door kinderen en kindzijn op deze wijze te presenteren, ontstaat het beeld van het kind dat wezenlijk grondig verschilt van de volwassene. “They are the ultimate ‘Other’ than the adult – those who must have their decisions made for them because they are not yet mature – those who must gain knowledge that has been legitimised by those who are older and wiser – those whose ways of being in the world can be uncovered through the experimental and observational methods of science – those who can be labelled as gifted, slow, intelligent, or special.” (Cannella, 1999, 36). De beelden die bestaan over de verschillen en verwantschappen tussen kinderen en volwassenen komen in het volgende hoofdstuk uitgebreid aan bod.

“Kritik am Entwicklungsparadigma ist ein bedeutsames Element der Profilierung einer eigenständigen sozial- und erziehungswissenschaftlichen

Geen kinderspel

Kindheitsforschung”, merkt Honig (1999, 66) op en je kan hem alleen maar gelijk geven. De geformuleerde kritieken op het ontwikkelingsparadigma leidden uiteindelijk tot het stand komen van een nieuw paradigma binnen de kindzinstudies, het paradigma van de *Sociology of Childhood*. De basisassumpties van dit nieuwe paradigma worden daarbij sterk in tegenstelling tot het ontwikkelingsparadigma geformuleerd. Volgens Jenks (1996) & James & Prout (1997) luiden de basisassumpties van het nieuwe paradigma als volgt: (1) Kind-zijn wordt begrepen als een sociale constructie en biedt zo een raamwerk voor de interpretatie van de eerste levensjaren, (2) kind-zijn kan onmogelijk beschouwd worden als een natuurlijk of universeel kenmerk binnen een groep mensen, maar verschijnt veeleer als een specifiek structurele en culturele component binnen diverse samenlevingen en (3) de sociale relaties en culturen van kinderen op zich zijn het bestuderen waard, onafhankelijk van het perspectief en de bekommernissen van volwassenen en (4) kinderen zijn actief in het bepalen van hun sociaal leven, het leven van diegenen waarmee ze samenleven en de maatschappij waarbinnen ze vertoeven en zijn bijgevolg geen passieve subjecten van sociale structuren en processen.

Zo gepresenteerd, suggereren deze basisassumpties een eenheid, die er tot op heden niet geweest is. In wat volgt lichten wij deze stelling toe.

4 De Sociology of Childhood: kind van vele vaders en moeders

Vanaf het midden van de jaren '90 van de twintigste eeuw beginnen de verschillende initiatieven die zich kanten tegen het ontwikkelingsparadigma, zich te verenigen en presenteren zich steeds vaker als één onderzoeksstroming, namelijk de *Sociology of Childhood*. Dit weerspiegelt zich bijvoorbeeld in de oprichting van allerlei netwerken of secties binnen de schoot van de verschillende sociologische wetenschapsorganisaties. Zo kent de International Sociological Association (ISA) een sectie “Sociology of Childhood”, is er binnen de American Sociological Association (ASA) een netwerk “Sociology of Children” en is er in de Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) een *Arbeitsgruppe* “Soziologie der Kindheit” (Honig, Leu & Nissen, 1996). Ook in Frankrijk bestaat er vanuit verschillende disciplines – gaande van de “Sociologie de Langue Française” tot de “Société d’ethnologie” - aandacht voor een “Sociologie de l’enfance”, maar deze aandacht kenmerkt zich voorlopig hoofdzakelijk nog door “la multiplicité et l’ignorance réciproque” (Sirota, 1998, 12).

Hoewel de verschillende onderzoekers binnen de *Sociology of Childhood* zichzelf presenteren als allen deel uitmakend van hetzelfde paradigma, vallen er toch wel opmerkelijke verschillen te situeren in de wijze waarop men zijn alternatief voor het functionalistische socialisatiemodel in kaart tracht te brengen. In de volgende paragrafen proberen we deze (nuance)verschillen te verduidelijken aan de hand van het onderzoek van enkele vooraanstaande (en alom geciteerde) onderzoekers binnen het *Sociology of Childhood* paradigma.

4.1 Corsaro’s ‘interpretive reproduction’

Anders dan de meeste aanhangers van het *Sociology of Childhood* paradigma situeert Corsaro (1997) de oorsprong van zijn alternatief model bij Piaget en meer bepaald bij diens constructivistische benadering van kinderlijke ontwikkeling. Hij verwijt daarbij de functionalistische stroming van onder meer Parsons een zeer eenzijdige interpretatie van Piagets equilibratiemodel, het model waarbij elke ontwikkelingsfase aanvangt met een relatieve onevenwichtstoestand en eindigt in een evenwichtstoestand die steeds hoger is dan de voorgaande. Equilibratie kan volgens Corsaro niet geïnterpreteerd worden als een toestand van maximale rust en balans – waar volgens Parsons elke samenleving voortdurend naar streeft – maar als een toestand van maximale activiteit van het kind. “Although Piaget believed children have an innate tendency to compensate for environmental intrusions, the nature of the compensations is dependent on the activities of children in their social-ecological worlds” (Corsaro, 1997, 13). Ten tweede beschouwt Corsaro ook Vygotsky’s theorie over de zone van de naaste ontwikkeling als een sleutelelement in de uitbouw van zijn constructivistisch geïnspireerd socialisatiemodel. In de zone van naaste ontwikkeling in sociaal perspectief kunnen kinderen immers participeren aan maatschappelijke activiteiten waaraan zij alleen onmogelijk zouden kunnen deelnemen.

Hoewel hij niet blind is voor de tekorten in de theorieën van Piaget en Vygotsky – hij sluit zich bijvoorbeeld aan bij de kritiek op de te sterke focus op de individuele ontwikkeling van kinderen – gelooft Corsaro sterk in een koppeling van het constructivistische gedachtegoed aan een vorm van socialisatie die het collectieve en gemeenschappelijke in activiteiten van kinderen centraal stelt. “Two different models of the socialization process have been proposed. The first is a deterministic model, in which the child plays a basically passive role. In this view the child is simultaneously a “novice” with the potential to contribute to the maintenance of society and an “untamed threat” who must be controlled through careful training. In the second, a constructivist model, the child is seen as an active agent and eager learner. In this view, the child actively constructs her social world and her place in it” (Corsaro, 1997, 9). Corsaro’s positie tegenover socialisatie is op zijn minst ambigue te noemen. Enerzijds wil hij in zijn denken over de verhouding tussen het kind en de samenleving aan dit concept blijven vasthouden, maar anderzijds beseft hij ook het problematische karakter ervan. “It has an individualistic and forward-looking connotation that is inescapable. One hears the term and the idea of training and preparing the individual child for the future keeps coming right back to mind” (Corsaro, 1997, 18).

Corsaro tracht deze ambiguïteit op te lossen door het introduceren van de notie ‘interpretive reproduction’. De ‘interpretive’ component verwijst daarbij naar de vernieuwende en creatieve aspecten in de maatschappelijke participatie van kinderen. De ‘reproduction’ component omvat de idee dat kinderen niet simpelweg de maatschappelijke en culturele normen internaliseren, maar actief bijdragen aan culturele productie en maatschappelijke verandering. Tegelijkertijd betekent de term dat kinderen in hun maatschappelijke participatie de

Geen kinderspel

beperkingen ervaren die samenhangen met de bestaande sociale structuren. Kinderen ontkomen niet aan de invloed van de maatschappij en cultuur waarvan ze zelf deel uit maken. Tegenover een lineaire kijk op ontwikkelingsprocessen – d.i. het trapsgewijs doorlopen van een aantal ontwikkelingsstadia vooraleer de volwassen wereld te kunnen binnentreden – plaatst Corsaro een reproductieve visie, opnieuw vanuit de idee dat kinderen niet zomaar de wereld rondom hen gaan imiteren. “They strive to interpret or make sense of their culture and to participate in it. In attempting to make sense of the adult world, children come to collectively produce their own peer worlds and cultures” (Corsaro, 1997, 24). Vanaf hun geboorte raken kinderen via hun familie geïntroduceerd in de cultuur, waarna ze vrij snel met andere kinderen en volwassenen andere culturele contexten leren exploreren. Kindzijn volgens Corsaro is dus een periode binnen een individu zijn levensloop waarbij dat individu een bepaalde cultuur (met zijn subculturen) binnenkomt, er vervolgens aan deelneemt en op die manier zijn naaste cultuur mee (re)produceert.

Tot zover situeert Corsaro’s *Sociology of Childhood* zich vooralsnog enkel op microniveau: de sociale wereld wordt geproduceerd en gereproduceerd in de intermenselijke interacties (Alanen, 2000). Corsaro introduceert echter nog een tweede element in zijn conceptualisatie – deze keer op macroniveau – dat bevestigt dat door ‘interpretive reproduction’ kinderen niet alleen een bijdrage leveren aan hun nabije leefcultuur, maar ook aan de culturele reproductie en verandering van de samenleving waarin ze leven. Hiertoe behoeft zijn theorie een conceptuele link tussen het niveau waarop zich de culturele activiteiten van kinderen afspelen en het niveau van de sociale structuren waarbinnen zich maatschappelijke reproductie en verandering kunnen voordoen. Corsaro vindt deze link in het structurele perspectief, zoals dit hoofdzakelijk door Qvortrup uitgewerkt werd (Qvortrup, 1990)⁴⁴. De notie van kindzijn als een periode binnen een individu zijn levensloop wordt gekoppeld aan een tweede notie van kindzijn als zijnde een permanente structurele categorie in de samenleving (en op die manier vergelijkbaar met concepten als sociale klasse). Samengevat beslaat ‘interpretive reproduction’ drie types van gemeenschappelijk handelen: (1) de creativiteit waarmee kinderen zich de informatie en de kennis vanuit de volwassen wereld eigen maken, (2) de participatie van kinderen in een reeks van *peer cultures* en (3) de bijdrage van kinderen aan de reproductie en expansie van de volwassen cultuur.

Ondanks zijn aandacht voor het structurele perspectief, is het duidelijk dat Corsaro de fundamentele van zijn *Sociology of Childhood* legt en ziet in het etnografisch onderzoek met en bij kinderen. De door kinderen collectief geproduceerde *peer cultures* vormen het vertrekpunt van zijn alternatief voor een

⁴⁴ Hoewel wij het belang van Qvortrups bijdrage aan het kindzijn-onderzoek zeker niet willen onderschatten, krijgt het binnen het bestek van dit artikel slechts marginaal aandacht. De reden hiervoor is dat het in wezen hetzelfde beoogt als het onderzoek van Corsaro – de actuele leefwereld van kinderen in kaart brengen – maar dan op macro-niveau.

‘Het kind is’ versus ‘Het kind wordt’

eenzijdig ontwikkelingsgerichte benadering en het is van hieruit dat hij zijn sociologische theorie verder tracht te conceptualiseren. Een *Sociology of Childhood* zoals hier gepresenteerd kenmerkt zich door een sterke subject- en leefwereldoriëntatie. Honig, Leu & Nissen (1996, 21) spreken in dit verband over een “akteursbezogene Kinderforschung”, waarbij de meeste aandacht uitgaat naar “das alltägliche Kinderleben sowie auf das Erleben, die Äußerungs- und Aneignungsformen der Kinder und ihre Sozialformen”. De pendant van de “akteursbezogene Kinderforschung” is de “structurbezogene Kindheitsforschung”, binnen de welke het werk van James, Jenks & Prout als baanbrekend kan worden beschouwd.

4.2 Doorbraak van “the sociological child”

“Die Kindheitsforschung faßt ‘Kind’ als ein Konstrukt auf, das sozial und kulturell variabel ist. ‘Kindheit’ ist insofern nicht nur die Bezeichnung für eine Lebensphase individueller Sozialisationsprozesse, sie geht diesen Prozessen als ein historisch-spezifisches soziokulturelles Muster auch immer schon voraus” (Honig, Leu & Nissen, 1996, 21). Kindzijn verschijnt hier met andere woorden als een discursief – als een cultureel geconstrueerd – fenomeen en is daarom altijd contextafhankelijk. In hun boek ‘Theorizing Childhood’ (1998) formuleren James, Jenks & Prout de ambitie om de verschillende (pre)sociologische modellen van kindzijn in kaart te brengen en deze tegenover elkaar af te wegen. Zij gaan hierbij chronologisch te werk en situeren in deze chronologie een duidelijke overgang naar een denken over kinderen in termen van *agency*. Hun belangrijkste onderscheid hierbij is dat tussen het traditionele beeld van het zich sociaal ontwikkelende kind – James, Jenks en Prout (1998, 23) spreken in dit verband over een “transitional theorizing about the child” met daarin als centraal concept het socialisatieproces – en een viervoudige classificatie van *nieuwe* benaderingen van kindzijn waarin het *zijn* en niet het *worden* het leidmotief vormt. Het kind wordt daarbij opgevat als een persoon, als een status, als een geheel van noden, rechten en verschillen.

Een eerste kindbeeld binnen de nieuwe kindzijnstudies is het ‘social structural child’. Kinderen vormen een structurele categorie, zij maken deel uit van het sociale leven en dienen bijgevolg begrepen te worden als deel uitmakend van om het even welk sociaal systeem. Binnen deze benadering wordt het kind opgevat als een analyse-eenheid *sui generis* die vergelijkbaar is met elke andere analyse-eenheid binnen de samenleving. “Discourses centred around the social structural child claim childhood as a generalizable category, an enduring (though changing) feature of the social structure of any society and one which is universal, global and in possession of a recognizable identity” (James, Jenks & Prout, 1998, 210).

Het tweede kindbeeld is het ‘minority group child’, omschreven als de politieke versie van het ‘social structural child’. De klemtoon binnen deze benadering ligt op het gegeven dat kinderen in de samenleving vaak structureel gediscrimineerd

Geen kinderspel

worden door allerlei geïnstitutionaliseerde vormen van machtsuitoefening. Net zoals bij het eerste kindbeeld wordt deze vorm van kindzijn ervaren als een universele ervaring. Alle kinderen, weliswaar in verschillende gradaties, worden in hun mensenrechten tekort gedaan. Deze benadering legt vaak de link met de vrouwenbewegingen, met dit verschil dat niet langer *gender* maar *age* het onderwerp van de strijd vormt.

De derde benadering omschrijft in zijn vertogen over kindzijn het kind als het 'socially constructed child'. Hierbij neemt men een sterk radicaal relativistisch standpunt in door het bestaan van het kind op zich niet te aanvaarden, maar het steeds te zien als het resultaat van constitutieve praktijken. "Childhood is always structured, in either a strong or weak fashion but it is none the less temporal and susceptible to change" (James, Jenks & Prout, 1998, 214). Hierdoor is het 'socially constructed child' eerder een lokaal dan een globaal fenomeen en krijgen we een sterk particuliere conceptualisatie van kindzijn.

Het laatste – sterk antropologisch geïnspireerd - vertoog over kindzijn tenslotte verwijst naar het kind als een 'tribal child', op zijn beurt de politieke versie van het 'socially constructed child'. Kindzijn wordt hier hoofdzakelijk gedefinieerd in termen van een apart staan van andere culturen binnen een samenleving. Dit apart staan is niet het resultaat van een natuurlijk proces, maar dient gezien als het resultaat van de autonomie van kinderen, wat wijst op een duidelijke overwinning van *agency* op *structure*. "Tribal children's culture is to be regarded as the self-maintaining system of signs, symbols and rituals that prescribes the whole way of life of children within a particular sociohistorical setting" (James, Jenks & Prout, 1998, 215). Een dergelijke conceptualisatie van kindzijn heeft heel wat kritisch potentieel in zich. Het biedt immers tal van verzetsmogelijkheden tegen bijvoorbeeld de normaliserende effecten van leeftijdshiërarchieën, socialisatietheorieën en opvoedingspraktijken.

Deze vier sociologische kindbeelden dienen volgens James, Jenks & Prout (1998) geplaatst binnen een raamwerk van een reeks conceptuele dualismen, waarvan de dichotomie *agency* – *structure* de meest toonaangevende en bepalende is. Een tweede belangrijk dualisme wordt gevormd door een meer particuliere versus een meer universalistische invulling van kindzijn. Dit heeft als resultaat dat het 'socially constructed child' thuishoort in de 'structure/particularism' cel, het 'minority group child' in de *agency/universalism* cel, het 'tribal child' in de *agency/particularism* cel en het 'social structural child' in de *structure/universalism* cel.

De aanpak van James, Jenks & Prout (1998) heeft als grote verdienste de verschillende *nieuwe* sociologische vertogen over kindzijn helder te ordenen en zodanig te presenteren dat de nuanceverschillen tussen deze vertogen scherper in beeld gebracht worden. Deze onderneming heeft echter op hetzelfde ogenblik ook iets problematisch. Zo is het bijvoorbeeld niet duidelijk waarom de politieke versie van een bepaald kindbeeld meteen in een andere cel thuishoort. James, Jenks en Prout (1998, 207) geven trouwens zelf ook het problematische karakter van hun classificatie aan wanneer ze stellen dat "we shall emphasize the overlaps

‘Het kind is’ versus ‘Het kind wordt’

and areas of agreement between the four discourses rather than attempt to demarcate their differences and begin an arid process of rigid and permanent separation”.

De belangrijkste kritiek op de door James, Jenks en Prout (1998) onderscheiden modellen ligt echter in de aanname dat de meest aangewezen eenheid in de sociologische studie van kindzijn kinderen zouden zijn, zij het als individu in al zijn particulariteit – zoals bijvoorbeeld het ‘socially constructed child’, zij het als groep of cohorte – zoals bijvoorbeeld het ‘minority group child’ (Alanen, 2000). Tegenover dit denken in termen van categoriseren van kinderen, plaatsen verschillende auteurs een relationele benadering van kindzijn. In deze relationele benadering van sociologie vormen de relaties tussen mensen en niet de mensen als individu de analyse-eenheid. “Relational thinking is both structural and processual, and agential without confining agency exclusively to the level of individual actors” (Alanen, 2000, 500). Op die manier verschijnt een derde en laatste interpretatie van *agency* als centraal concept binnen de *Sociology of Childhood* theorievorming. Een interpretatie die momenteel gedragen wordt door zowel vertegenwoordigers van de Duitse als van de Angelsaksische *Sociology of Childhood* traditie.

4.3 Over ‘generationing processes’ en ‘generationelle Ordnung’

Onder ‘generationing’ verstaat Mayall (2002, 27) “the relational processes whereby people come to be known as children, and whereby children and childhood acquire certain characteristics, linked to local contexts, and changing as the factors brought to bear change”. In hun relatie met volwassenen worden kinderen geconfronteerd met kennis en ervaringen die hun oorsprong vinden in een vroeger tijdstip. Volwassenen ervaren op hun beurt dat kinderen de sociale wereld op een verschillende manier dan henzelf begrijpen, omdat het leren van deze kinderen gebonden is aan hun lidmaatschap van een andere generatie. Alanen (2000, 14) formuleert het als volgt: “‘generationing’ refers to processes through which some individuals become (“are constructed as”) ‘children’ while others become (“are constructed as”) ‘adults’, having consequences for the activities and identities of inhabitants of each category as well as for their interrelationships”. Generatie wordt op die manier een sleutelconcept voor de studie van kindzijn. Volgens Mayall is hierbij nood aan twee verschillende programma’s. Vooreerst zijn analyses vereist die nagaan via welke processen kindzijn geconstrueerd en bepaald worden. Analyse-eenheid vormen dus de ‘generationing processes’, waarbij het doel van de analyse ligt in het ontdekken van die karakteristieken op basis waarvan men kinderen en volwassenen gaat onderscheiden. Deze ‘generationing processes’ kunnen zich afspelen op verschillende niveaus, gaande van individuele interacties tussen een leerkracht en zijn leerlingen tot beleidsmaatregelen tegenover kinderen als sociale groep. Mayall laat zich hierbij sterk inspireren door het generatieconcept zoals Mannheim dit ontwikkeld heeft. Volgens Mannheim kunnen mensen op een zelfde plaats en tijdstip dezelfde sociohistorische processen ondergaan, maar sterk

Geen kinderspel

variëren in hun mogelijkheden en beperkingen in het omgaan met deze processen. Waar Mannheim deze idee vooral toepaste op de verschillende sociale klassen in een samenleving, ziet Mayall mogelijkheden om dit toe te passen op kinderen. “If we accept that children are a distinct social group exploited by adults at school, then it is a short step to thinking of children as being specifically *located*, and having specific experiences of social developments” (Mayall, 2002, 160-161). Volgens Mayall vertoont deze conceptualisatie van ‘generationing’ grote parallellen met ‘gendering’, als het proces waarbij *vrouw zijn* gedefinieerd vanuit een *niet man zijn*. Het tweede onderzoeksprogramma omvat een zoeken naar de reikwijdte van generaties, “to consider the extent to which people can be said to inhabit a generation” (Mayall, 2002, 35). Dit tweede programma is binnen het opzet van deze studie minder relevant.

Alanen (1999) koppelt aan deze aandacht voor ‘generationing processes’ een pleidooi voor een sterk doorgedreven constructionistische onderzoeksmethodologie. Volgens haar vertonen de meeste Childhood Studies – ondanks hun uitgangspunt dat kindzijn een sociale en historische constructie is – een onaanvaardbaar constructionistisch deficit door het feit dat “the condition of being a child is simply assumed as a startingpoint without giving attention to the complexity of material, social and discursive processes and their interplay through which childhood is daily reproduced as a specifically generational condition” (Alanen, 1999, 14). *Agency* kan binnen deze optiek niet beperkt blijven tot een constructionisme op microniveau dat enkel klemtoon legt op het kind als sociaal acteur. Veeleer verwijst het naar de macht en de mogelijkheden van diegene die in een positie van kind geplaatst zijn om de activiteiten die in hun dagelijkse leefwereld plaatsgrijpen mee te beïnvloeden, te organiseren en te controleren. Hiertoe dient *agency* rechtstreeks bestudeerd in relatie tot de generationele structuren waarbinnen kinderen zich bewegen, “the source of their agency as ‘children’ is to be found in the social organization of generational relations” (Alanen, 2000, 15).

De auteur die er tot nu toe in geslaagd is het grootste synthesevermogen binnen de vormgeving van *agency* aan de dag te leggen is ongetwijfeld Michael-Sebastian Honig. Honig (1999) betoogt dat er wel degelijk een plaats is voor het ontwikkelingsdenken binnen het denkkader van de *Sociology of Childhood*. Alleen kan dit ontwikkelingsdenken zich niet enkel zuiver op een toekomstbeeld oriënteren en bijgevolg niet enkel naar ontwikkelings- en socialisatieprocessen refereren. “Entwicklung ist definitiv kein teleologisches Konzept mehr. Dem Individuum kommt als ‘Konstrukteur’ seiner Biographie eine zentrale Stellung zu” (Honig, 1999, 73). Tegenover groei en ontwikkeling komt levensloop als sleutelbegrip te staan, waarbij kindzijn als één fase binnen de levensloop van de mens beschouwd kan worden, een fase die enkel in verhouding tot andere levensfasen kan bekeken worden.

Ook kindzijn als relationeel construct wordt deels vanuit ontwikkelingsoogpunt en deels vanuit generationeel oogpunt ingevuld. Vanuit ontwikkelingsoogpunt verwijst het naar het verschil tussen kind en volwassene en hun wederzijds

‘Het kind is’ versus ‘Het kind wordt’

gerelateerd zijn binnen een historisch-biografische context. Vanuit generationeel oogpunt verwijst het naar verwantschapsrelaties binnen een bredere maatschappelijke context. Kindzijn binnen de context van de laatmoderniteit kenmerkt zich door een verweven zijn van beide aspecten. Kindzijn is op die manier geen arbitrair discursief product, maar het verwijst naar een discursieve praktijk of een set van praktijken. Analyse van deze generationele praktijken moet het mogelijk maken zicht te krijgen op wat kindzijn vandaag betekent. De studie van kindzijn vraagt dus om multiperspectiviteit, waarbij het doel van het kindzijnonderzoek gesitueerd wordt in het in kaart brengen van de “kulturelle Grammatik” die de sociale en generationele relaties tussen kinderen en volwassenen in een samenleving structureert. “So gewinnt die Kindheitsforschung einen konzeptuellen Raum für Selbstbeschreibungen von Kindern sowie für Analysen von Generationenbeziehungen und generationellen Verhältnissen, die an Konzepte von Modernisierung und Modernität anschließen können (Honig, 1999, 188).

Kortom, Honig houdt een pleidooi voor conceptuele reconstructie en hiertoe introduceert hij de notie “generationelle Ordnung”. “Die Kindheit der Gegenwart zu beschreiben heißt, die generationelle Ordnung der Kindheit zu beschreiben” (Honig, 1999, 190). Hét voorbeeld van zo’n ‘generationelle Ordnung’ betreft de wijze waarop de opvoedingsrelatie lange tijd is geconcipieerd, als zijnde een relatie die hoofdzakelijk in functie stond van bescherming en training. Tegenover een begrip als pedagogisering – de toegenomen invloed van het pedagogische op het dagelijkse leven van kinderen en jongeren (Depaepe, 1998) – plaatst Honig bijgevolg begrippen als “Biographisierung und De-Standardisierung der Lebensphase Kindheit” (Honig, 1999, 152-153).

5 Coda

De pedagogiek, de ontwikkelingspsychologie en de sociologie hebben zich van oudsher met kinderen bezig gehouden. Alle drie delen ze de interesse voor het probleem van het opgroeien als probleem van individuele ontwikkelingsprocessen. Het nieuwe kindzijn-onderzoek propageert geen theorie van het ‘groot worden’, maar trekt juist het moderne beeld van volwassenen versus kinderen sterk in twijfel. De grootste verdienste van de *Sociology of Childhood* – met de Scandinavische variant als voortrekker – situeert zich tot nu toe hoofdzakelijk op maatschappijpolitiek vlak. Haar sterk gerelateerd zijn aan het VN-verdrag van de Rechten van het Kind is daar niet vreemd aan (Verhellen, 2000). In wezen streeft zij immers naar een permanente onderzoeksmatige vertaling van dit verdrag. Men hanteert daarbij een zekere vorm van ideologiekritiek die de structuren van afhankelijkheid en bevoogding bloot wenst te leggen. Daartegenover plaatst men een conceptuele autonomie die kinderen als competente sociale actoren erkent en van wie in het onderzoek en de politiek de stem dient gehoord te worden (Honig, Lange & Leu, 1999).

Geen kinderspel

De meeste onderzoekers binnen de *Sociology of Childhood* hebben tot nog toe weinig aandacht besteed aan de rol van media in het leven van kinderen en evenmin aan de rol van andere vormen van commerciële cultuur. Hun onderzoeksagenda is hoofdzakelijk bepaald door conventionele sociologische thema's zoals de veranderende rol van kinderen in het huishouden (Solberg, 1997), kinderen en gender (McNamee, 2000) of kinderen en burgerschap (Wyness, 2000). Een uitzondering hierop vormt bijvoorbeeld de studie van Hunt & Frankenberg (1997) over hoe een *cleane* en geïdealiseerde versie van kindzijn in Noord-Amerika gearticuleerd wordt in de wereld van Disneyland. Het ontbreken van populaire cultuur in het onderzoek van de *Sociology of Childhood* wordt vermoedelijk veroorzaakt door het beschouwen ervan als iets onauthentiek (Livingstone, 1998). Populaire cultuur zou culturele waarde missen en kan bovendien opgevat worden als voorbeeld van hoe culturele producten van volwassenen opgelegd worden aan kinderen. Dit maakt dat het *nieuw* sociologisch kind in een wereld zonder media lijkt te leven of zoals Livingstone (1998, 437) opmerkt "this is a carefree child playing hopscotch with friends in a nearby park, not a child with music on the headphones watching television in her bedroom".

Een opmerkelijke uitzondering vormt "Sold Separately. Parents en their Children in Consumer Culture" (1993) van Ellen Seiter. Seiter stelt dat het gepassioneerd bezig zijn van kinderen met voorwerpen uit de populaire cultuur de idee van pure materiële consumptie overstijgt. Kinderen zijn volgens haar creatief in het omgaan met consumptiegoederen en de betekenissen die zij aan deze artikelen verbinden liggen niet noodzakelijk binnen de lijn van het materialistische ethos. "Children create their own meanings from the stories and symbols of consumer culture" (Seiter, 1993, 10). Speelgoed en televisie dienen dan ook binnen een breder kader van kindzijn bekeken te worden, met bijvoorbeeld aandacht voor de link tussen ouders en kinderen of de link tussen consumptie en sociale identiteit. Aansluitend bij dat laatste voorbeeld verwerpt Seiter dan ook vroegere interpretaties van animatiefilms voor jonge meisjes. Waar heel critici bedenkingen hebben bij de wijze waarop vrouwelijke personages afgebeeld worden in tekenfilms zoals *My Little Pony*, stelt Seiter dat deze films in zekere zin voor meisjes een emancipatorische functie hebben. Meisjes krijgen in deze animatiefilms immers voor het eerst een 'starring role'. Bovendien beklemtonen de films gevoelens van dominantie en avontuur, gevoelens die doorgaans enkel met het leven van jongens geassocieerd worden. Seiter lanceert bijgevolg de oproep naar ouders en leerkrachten om zich geen zorgen over debilerende effecten van media op kinderen te maken, maar er eerder over te waken dat alle groepen van kinderen in de commerciële kindercultuur gerepresenteerd worden. Het onderzoek van Seiter kreeg vrij snel heel wat kritiek te verwerken. Dergelijk onderzoek lijkt te sterk bepaald door de idee een tegenreactie te willen vormen tegen de morele paniek, tegen de angst om de negatieve effecten van media en tegen de wijze waarop dit geëffectueerd wordt door de psychologische effectenstudies. "This has led to a rather simplistic 'child-centred' approach, which seeks to celebrate the sophistication of the 'mediawise' child, and to prove (endlessly) that children are not as gullible or as passive as they are often made

‘Het kind is’ versus ‘Het kind wordt’

out to be” (Buckingham, 2000b, 54). Het gevaar bij deze manier van werken en denken is dat de visie op kinderen als zijnde gemakkelijk te beïnvloeden simpelweg vervangen wordt door de visie als zouden kinderen een natuurlijke aanleg tot mediageletterdheid bezitten. “There is a similar risk here in simply replacing the notion of children as incompetent with the opposite notion of children as innately competent” (Buckingham, 2000b, 55). Op deze manier ontstaat een nieuwe vorm van romantiek, of liever sentimentalisme, één waarbij de verantwoordelijkheid van volwassenen tegenover kinderen niet aan de orde is. “Likewise, children’s ‘sophistication’ as viewers has definite limits; and it depends to no small extent on the critical perspectives that are made available to them from other sources, such as parents and teachers” (Buckingham, 2001, 66).

Aan Honigs oproep om kindzijn als relationele structuur te analyseren, is onder meer gevolg gegeven door Ullrich (2000). Ullrichs vertrekpunt ligt in de teloorgang van een klassengebonden kindzijn. “Inzwischen haben sich die sozialen, regionalen und beruflichen Unterschiede stärker angeglichen; die Erwerbsarbeit hat sich immer mehr spezialisiert und ist für die Kinder aus allen Schichten meistens nicht mehr direkt erfahrbar.” (Ullrich, 2000, 686). Dit maakt dat het huidige kindzijn veeleer begrepen kan worden als een spanningsveld tussen minstens drie verschillende vormen van kindzijn: kindzijn binnen de gezinscontext, het publieke kindzijn en het kindzijn binnen de commerciële context. Ullrich wijst erop hoe binnen deze verschillende contexten de relaties tussen kinderen en volwassenen telkens op een verschillende wijze gedefinieerd worden. Binnen de publieke ruimte bijvoorbeeld is er de tendens om kinderen binnen gespecialiseerde en afgegrensde ruimtes zoals de school of de kinderkamer *onder te brengen*, terwijl binnen de commerciële context van deze afzondering absoluut geen sprake is aangezien kinderen als een volwaardige consument worden aangesproken. Het doet Ullrich (2000, 691) besluiten dat “Kinder leben heute in einem immer spannungsreicheren Geflecht von emotionalen Bindungen, institutionalen Beanspruchungen und kommerziell-medialen Verführungen.”

Met het pleidooi om kindzijn te beschouwen als een sociale constructie en met de aandacht voor het vertoog van de *Sociology of Childhood* hebben wij een eerste stap gezet in de richting van het deconstrueren van het ‘kindzijn in crisis’ vertoog. Op basis van beide ontwikkelde gedachtegangen menen wij voldoende argumenten aangebracht te hebben om de aan de ‘*moral panic*’ rond kindzijn inherente assumptie als zouden kinderen passieve objecten zijn binnen hun multimediale leefwereld, sterk te nuanceren. De tweede aangegeven assumptie, die verband houdt met de idee van een geromantiseerd kindzijnideaal, bekijken en analyseren we in het volgende hoofdstuk.

Geen kinderspel

Hoofdstuk 5

Het geromantiseerde kindzijnideaal

*Man hat die Tiere beneidet, weil sie ganz Natur sind
ohne störendes Bewußtsein. Man hat Gott beneidet,
weil er ganz Geist ist ohne störende Natur. Und man
hat schließlich das Kind beneidet, dieses göttliche
Tier. Man hat damit sich selbst um seine verlorene
Kindheit beneidet, seine Spontaneität und
Unmittelbarkeit. Unsere Erinnerung läßt uns
glauben, daß wir alle die Austreibung aus dem
Paradies schon einmal erlebt haben, als unsere
Kindheit zu Ende ging.*
Rüdiger Safranski

“Implicit in the use of the two words ‘moral panic’ is the suggestion that the threat is to something held sacred by or fundamental to the society. The reason for calling it a moral panic is precisely to indicate that the perceived threat is not to something mundane – such as economic output or educational standards – but a threat to the social order itself or an idealized (‘ideological’) conception of some part of it.”, aldus Thompson (1998, 8). De reeds in de inleiding vermelde analyses van de ‘moral panics’ rond kindzijn suggereren een dergelijke geïdealiseerde status van kindzijn. Conrad (1999) verwoordt dit heel treffend. Volgens hem is de algemene reactie na de moord op JonBenet Ramsey te beschouwen als een rouwen om een verlies van een kind dat nooit bestaan heeft. “We accept the images of JonBenet as they were originally intended, as fantastic beauty queen photos, not as posthumous testimony to a failed perfect world.” (Conrad, 1999, 320). Eurosong for kids? Sponsoring en reclame op school? Een herversing van “Roodkapje” door Wim Hofman, waarin Roodkapje uit de buik van de wolf ontsnapt en getraumatiseerd door het leven verder moet? “Liever niet, kinderen moeten toch nog kinderen kunnen zijn”, zegt men dan. Kinderen – en ook jongeren – vormen een onderwerp van onrust. Niet zozeer omdat zij vaak een pioniersfunctie vervullen bij het *hopen* van telkens nieuwe media, of omdat zij een uitdaging betekenen voor de bestaande maatschappelijke en culturele machtsconstellaties. Maar wel omdat zij bepaalde ervaringen en emoties representeren die volwassenen onherroepelijk verloren hebben. “To modern adults, children become captive symbols of what is lost not only in an individual sense, but in a social sense. The male-female opposition is malleable, it may be negotiated and confronted. But the child-adult opposition is not open to the same kind of options: childhood becomes a ‘paradise lost’” (Drotner, 1999, 617). In wat volgt besteden we ruim aandacht aan de metafoor van het verloren kindzijnparadijs en zijn varianten. Doorheen de geschetste historiek zal het persistente karakter van deze romantische metafoor duidelijk worden. Het zal de

lezer op het einde van het verhaal dan ook niet verwonderen dat ook vandaag nog de metafoor van de kinderlijke onschuld zowel de pedagogische als commerciële praxis sterk blijft beïnvloeden.

1 Van Christelijk heil tot pedagogische utopie

In de jaren zeventig en tachtig van de achttiende eeuw doen zich op het vlak van vertogen over kindzijn opmerkelijke veranderingen voor (Ewers, 1989; Baader, 1996). Over kinderen wordt voortaan gesproken in termen van een “in sich vollendetes Wesen eigener Art, als ein vollkommenes Ganzes, das sich von der Ganzheit des erwachsenen Menschen von Grund auf unterscheidet.” (Ewers, 1989, 9). Volgens Ewers zijn deze veranderingen binnen heel wat onderzoek niet adequaat geïnterpreteerd, in die zin dat zij enkel met het gedachtegoed van Rousseau werden verbonden en men met de aangegeven breuklijn het onderscheid tussen de Verlichting en de Romantiek meende aan te geven. Ewers meent evenwel dat ook in de Verlichting aan kinderen een utopisch karakter toegekend wordt, waarbij de kinderen beschouwd worden als hoop op een nog te realiseren rationaliteit. Kindzijn als symbool voor de belofte op een betere wereld, is bijgevolg een idee van zowel de Verlichting als de Romantiek. Op de vraag hoe deze betere wereld er dan wel moet uitzien, antwoorden beide denkstromingen echter opmerkelijk anders. Het utopisch karakter van het Verlichte idee over kindzijn situeert in het kind niet zozeer een eigenwaarde of een eigen specifieke volmaaktheid – het kenmerk van de romantische visie op kindzijn –, maar eerder een potentieel dat op basis van een duidelijk afgelijnd maatschappelijk programma gerealiseerd kan worden.

Dit aan de Verlichting toegeschreven toekomstperspectief heeft binnen onze Westerse cultuur religieuze wortels (Baader, 1996; Ullrich, 1999; Tremp, 2000). De hoop op een betere toekomst was in eerste instantie een religieuze hoop. In de christelijke opvatting is de heilsverwachting verbonden met de idee van het optreden van een redder, een heiland. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen ‘civitas terrena’ en ‘civitas Dei’. De eerste fungeert daarbij als een soort wachtzaal, de tweede als datgene wat verwacht wordt.

Binnen de Christelijke traditie heeft de heilsverwachting aanleiding gegeven tot stromingen die die nieuwe toekomst hebben proberen voorspellen. Een voorbeeld van zo’n stroming is de Chiliastische beweging die zich niet langer tevreden stelde met het wachten, maar de nieuwe wereld daadwerkelijk ook wou realiseren (Tremp, 2000). De Chiliastische beweging is hiermee voorloper van een geseculariseerd verlossingsdenken. Dit kenmerkt zich door: (1) het heil niet langer te verwachten aan de ‘andere zijde’, maar hier op deze wereld en (2) er van de mensen een actieve bijdrage aan de vormgeving van deze nieuwe wereld te verwachten. Dit laatste aspect zorgt ervoor dat opvoeding en de moderne pedagogiek een doorbraak zullen kennen. Opvoeding wordt een middel om de toekomst vorm te geven en het kind wordt daarbinnen een belangrijk project. Bij de overgang van een Christelijke heilsverwachting door de genade van God naar een toekomstverwachting waarin de mens een actieve rol in vervult, laten zich tal

Het geromantiseerde kindzijndeal

van overgangsmoedellen onderscheiden waarin meer traditionele en meer moderne elementen verbonden worden met elkaar. Deze overgangsmoedellen begeleiden de overgang van een middeleeuws en religieus georiënteerd naar een modern en geseulariseerd wereldbeeld en koppelen daar een belangrijke functie van opvoeding aan vast. Moderne opvoedingsconcepten combineren namelijk de voorstelling van een open en betere toekomst met de idee van opvoeding die hieraan vorm moet geven. Binnen deze modellen staat de vormbaarheid van mensen voorop. Deze evolutie legde de weg open voor denkers als Locke die met hun *tabula rasa*-principe de mens als een product van hun omgeving zagen. Binnen Lockes denken vormt opvoeding een machtig instrument: het kan nieuwe mensen vormen en daarmee aan een nieuwe wereldorde vorm geven.

De verbinding van een open en betere (zelfs paradijslijke) toekomst met de vormbaarheid van mensen komt tot volle glorie in het werk van Condorcet (Trempp, 2000). Het is het toppunt van een sterk Verlichtingsgeloof in opvoeding in combinatie met een veronderstelde maatschappelijke ontwikkeling die resulteert in een blindelings vooruitgangsoptimisme. Er is enkel nog ratio en vooruitgang, het theologische onderscheid tussen de wil van God en de wil van de mens valt weg. Het enige wat telt, is de toekomst als paradijs vormgeven. Het kind en de opvoeding treden hiermee in het centrum. "Mit diesem Bild verbindet sich leicht ein pädagogischer Machbarkeitsoptimismus und eine Belehrungswut, die dem wohlverstandenen Interessen des Kindes widersprechen kann." (Ullrich, 2000, 685). De toekomst wordt via kinderen vorm gegeven. Opvoeding wordt als middel begrepen om deze toekomst te conceptualiseren. Het kind wordt hierdoor drager van een hoop op een betere toekomst. Kinderen belichamen immers openheid en vrijheid, dé wegen naar een betere wereld. Het model dat het kind in eerste instantie als vrij en open en als de basis voor een betere toekomst beschouwt, kan men als een socialisatie-pedagogische utopie benoemen. Het vertrekpunt ligt daarbij in de wens de maatschappij te hervormen. Problematisch aan dit utopisch model is dat zij evenwel de subjectiviteit van de opvoeding verwaarloost. "Sie vernichtet tendenziell das Pädagogische, weil sie Erziehung auf eine Praxis der Sozialisierung und das Kind auf ein Substrat reduziert, auf jene berühmte Wachstafel (...) in die die Gesellschaft und die Erziehung ihre beliebigen Normen und Werte hineinschreiben, so dass das sich entwickelnde Individuum am Ende keinen eigenen Anteil an der Konstruktion der sozialen Ordnung mehr hat und die Pädagogik zu einem Instrument der Durchsetzung sozialer Ordnungsvorstellungen wird." (Harten, 1997, 263).

De interesse voor de mens *an sich* op het einde van de achttiende eeuw hangt sterk samen met de doorbraak van de burgerij als opponent van de adel. Een belangrijk thema hierbij is volgens Richter de toenemende afstand tussen kinderen en volwassenen. "Die Erfahrung des Kindes als eines fremden Wesens, im Prozeß der Zivilisation verstärkt und im Verlauf der Säkularisation verallgemeinert, wird zum entscheidenden Konstitutionsmerkmal der Kindheitsbilder der bürgerlichen Epoche" (Richter, 1987, 24). De kindbeelden uit deze periode verschillen van die van de premoderniteit door de sterke ambivalentie tussen een grotere afstand tussen kinderen en volwassenen, naast

Geen kinderspel

een toenemende aandacht van volwassenen voor kinderen. Enerzijds krijgen we een sterke klemtoon op het belang van het kerngezin waarin het koesteren van de familiale intimiteit een opvallende plaats gaat innemen. “Die Familie wird zum Kontrastprogramm, zum Refugium.” (Trempe, 2000, 140). Anderzijds krijgen we een enorme verschooning en pedagogisering van kindzijn waardoor de centrale functie van het gezin tegelijkertijd sterk gereduceerd wordt. Hönig (1999, 24) vat deze dualiteit tussen toenemende afstand en toenemende aandacht als volgt samen: “Kindheit wird zum Erwachsen-Werden und Erwachsenwerden zu einer widersprüchlichen Lebensaufgabe, zu einer Leistung, für die die Erfahrungen des Kindseins aufgegeben werden müssen”. Richter verklaart de toenemende afstand door gebruik te maken van de civilisatietheorie van Norbert Elias. Civilisatie dient hierbij geïnterpreteerd als een proces van segmentatie, niet alleen tussen de verschillende sociale klassen, maar ook tussen kinderen en hun ouders. Volwassen worden betekent niet langer een kind zijn, opgroeien is het kind in jezelf achter laten. Dit leidt tot een polarisatie tussen kinderen en volwassen. Kinderen worden voorgesteld als komende volwassenen, als nog niet zijnden. Tegelijkertijd verkrijgt deze omschrijving ook een meer romantische interpretatie. Gaat het bij het eerste beeld om een ontfermen over kindzijn, in het andere presenteert zich de wens naar de terug versmelten met een verloren kindzijn. Kinderen zijn de beteren, de onschuldigen, wat resulteert in een soort nostalgie naar het eigen kinderverleden. Richter meent dat dit kindbeeld gelieerd is aan de idee van de Erfzonde, maar evenzeer gerepresenteerd wordt in meer seculiere theorieën zoals de recapitulatiehypothese.

Dit romantisch kindbeeld zal inspirerend werken voor de vormgeving aan een utopie die een alternatief wil bieden voor de socialisatie-pedagogische utopie. Opvoeding die autonoom wil zijn en dus alle instrumentalisering uit wil sluiten, moet naar een andere basis op zoek. Deze opvoeding dient zich radicaal naar het kind te oriënteren, waarbij opvoeding de ontwikkelingslogica van kinderen dient te volgen. “Der Grundimpuls der Erziehung ist nun nicht mehr das Führen, sondern eher das Wachsenlassen.” (Ullrich, 2000, 685). Deze utopie wordt benoemd met de term ‘ontwikkelingspedagogische utopie’ en richt zich volledig naar de natuur van het kind (Trempe, 2000). Doel van de opvoeding ligt erin het kind zijn individuele behoeften te laten realiseren. De verschillende modi van het romantisch kindbeeld bekijken we in de volgende paragraaf.

2 De aanzet tot het romantisch kindbeeld

Zoals aangegeven krijgen we te maken met een kindzijn dat niet langer gedefinieerd wordt in termen van wat nog moet komen, maar als “a quality that had to be kept alive in adulthood in order to provide nourishment for the whole life” (Hendrick, 1997, 37). Het kind verschijnt als eigenaar van een eigen natuur en niet simpelweg als onrijp creatuur. Dit kindbeeld vindt zijn oorsprong in de Romantiek en dient gelezen als een scherpe kritiek op de Verlichting. Volgens Ullrich (1998, 1999) laat het romantisch kindbeeld of het beeld van het kind als

Het geromantiseerde kindzijnideaal

scheppende oorsprong zich in twee sporen vertalen. Ullrichs opsplitsing sluit aan bij de idee als zou de romantische bestaanservaring niet zozeer gebonden zijn aan een bepaalde historische periode. Veeleer zouden doorheen de Moderniteit en de Verlichting bepaalde ‘typische’ houdingen tegenover de romantische bestaanservaring kunnen waargenomen worden (Van Crombrugge, 1999). Van Crombrugge (1999) onderscheidt in aansluiting bij Vietta in de romantische bestaanservaring drie dimensies. De eerste heeft betrekking op het lijden aan de onvolkomenheid, de verscheurdheid en de gespletenheid van het bestaan. Dit lijden kan door de vooruitgang van de wetenschap niet gezalfd worden, gezien het zijn oorsprong vindt in de ontplooiing van de Rede. De tweede dimensie behelst het verlangen en een zoeken naar een *Gouden Tijd*, zijnde een harmonisch en gelukkig bestaan. De derde dimensie tenslotte omvat de idee dat deze *Gouden Tijd* maar kan gerealiseerd worden door een vernieuwde aandacht voor wat door de Rede veronachtzaamd is: het gevoelsmatige, het verleden en het kinderlijke.

Het eerste spoor van een romantisch kindbeeld is de preromantische-rousseauïstische vertaling (Ullrich, 1998, 1999). Verschillende auteurs schuiven Rousseaus “*Emile, ou de l’éducation*” (1762) en Herders “*Abhandlung über den Ursprung der Sprache*” (1769) als belangrijkste werken voor het tot stand komen van dit preromantisch kindbeeld naar voor (Baader, 1996; Ullrich, 1998, 1999; Tremp, 2000). In het kind ontmoeten we opnieuw de volkomen natuurlijke en onschuldige mens vanuit het paradijs. Het kind is nog niet onderhevig aan de verderfelijke invloed van zijn cultuur en is nog niet van zichzelf vervreemd. Het kind leeft nog in eenheid met zichzelf en met de natuurlijke (dus door God vormgegeven) orde. In de ontwikkeling van het kind weerspiegelt zich de evolutie van de mensheid. “Die Daseinform des Kindes vergegenwärtigt nicht mehr nur den Ursprung und die Frühzeit, sondern auch das Ziel der Geschichte – sie wird zum Menschheitsideal schlechthin.” (Ullrich, 1999, 42). Eerst leven de kinderen in het gouden en goddelijk tijdperk van de vroege natuurvolkeren, vervolgens in het heroïsche tijdperk van de Oudheid, om dan tenslotte geleidelijk aan binnen te treden in het burgerlijke en rationele tijdperk van de Nieuwe Tijd. Concreet betekent dit dat het kind aanvankelijk de kenmerken vertoont van een edele wilde of van een naïef genie die met zijn poëtische wereldopvatting de goddelijke oorsprong van de *dingen* nog zeer nabij is. De scheppende en poëtische natuur van het kind manifesteert zich uitdrukkelijk in de aard van zijn spel, zijn drang naar vragen stellen en zijn fantasie. Opvoeding binnen dit denken ent zich volledig op de natuur van het kind. Zij moet het kind in zijn ontwikkeling ondersteunen en tegen schadelijke invloeden beschermen. “In einer solchen Umgebung mag es dem Erzieher gelingen, dem Kind die Reinheit seiner Gedanken und Gefühle zu bewahren. Kindliche Unschuld ist die gelegentlich sentimental erklärte und mit oft rigorosen Mitteln ins Werk gesetzte Wesenbestimmung des Kindes, das Ideal der neuen Erziehung.” (Vowinkel, 1991, 262). De opvoeder, die zijn tijd grotendeels in een verstarde en eenzijdige culturele context doorbrengt, moet proberen via zijn omgang met kinderen een nieuw en jong elan terug te vinden.

Geen kinderspel

Meer (politiek)filosofische studies contesteren de stelling dat de mensvisie van Rousseau kan gereduceerd worden tot de ‘de mens is van nature goed’ uitspraak. Volgens Van Crombrugge (1999), die daarmee aansluiting vindt bij onder andere het werk van Robert Spaemann, is de kern van Rousseaus preromantische houding de idee dat het verlangen naar een harmonisch bestaan onvervulbaar is. De terugkeer naar de natuur, waarmee Rousseau steeds weer wordt geïdentificeerd, is volgens diezelfde Rousseau onmogelijk. “De pre-romanticus Rousseau deelt met de romanticus de ervaring dat de modernisering een ambigu gebeuren is, dat niet alleen vooruitgang, maar ook verlies met zich meebrengt, (...). In tegenstelling tot de romanticus komt hij echter niet tot het uitwerken van nieuwe zingevingverhalen. Hij blijft steken in de analyse van de gespletenheid (*‘Entzweiung’*) van het bestaan.” (Van Crombrugge, 1999, 39).

Betrekken we het geschetste kindbeeld op de vraag naar de verhouding tussen opvoeding en samenleving, dan zien we hoe bij Rousseau de mens tot zijn oorspronkelijke goedheid dient gebracht te worden in een gecorrumpeerde wereld. Waar het kind aanvankelijk teruggetrokken wordt uit de wereld, moet het na verloop van tijd echter ook terugkeren. De negatieve opvoeding – het zich op de achtergrond houden van de opvoeder opdat de natuur zich zou kunnen doorzetten – moet met andere woorden aangevuld worden met een positieve opvoeding – een ingrijpen van de opvoeder in de vrijheid van het kind. Dit ingrijpen wordt op geen enkele andere wijze verantwoord dan door een getuigen van de eigen bekering of wedergeboorte. “Es ist also nicht der Inhalt des Glaubensbekenntnis, der Emile erzieht, sondern die Tatsache, dass sich sein Erzieher auf ein Glaubensbekenntnis eines andern berufen kann, das ihn erzogen hat, seinen Instinkt weckte und auf die Liebe der Ordnung in einer ungeordneten verdorbenen Welt lenkte.” (Osterwalder, 1999, 23). Rousseau zou hierbij sterk geïnspireerd zijn door de jansenistische pedagogiek en door Fénelon (Osterwalder, 1999; Van Crombrugge, 2000b). Fénelon, een invloedrijke geestelijke in Frankrijk in de tweede helft van de 17de eeuw, werd in 1689 aangeduid als huisonderwijzer voor de troonopvolger van Lodewijk de Veertiende. Gedurende de drie jaar die Fénelon aan het hof doorbracht, schreef hij o.m. *Les Aventures de Télémaque*, een historische roman geïnspireerd op het de Odysseus van Homeros. Tegelijkertijd wordt de *Télémaque* ook beschouwd als een pedagogische avonturentocht, in die zin dat het kan gelezen worden als een handleiding voor de jonge prins in zijn volwassen- en koningwording. De prins moet voorbereid worden op zijn wereldse taak, maar tevens ook opgevoed worden tot inzicht in wat werkelijk van belang is: het geloof en het zieleheil. “Il y a transmission non d’un savoir sur l’art de régner, mais de ce que la théologie chrétienne a tenté d’exprimer sous la notion de grâce et de ce que la spiritualité fénelonienne n’a cessé d’élaborer sous le nom d’amour pur et de désintéressement. » (Le Brun, 1995 blz. 13). Daarom gaat men de prins zo goed mogelijk onderrichten in wereldse zaken, maar cultiveert men ook bij de prins een innerlijkheid, waarin hij zich kan terugtrekken en van waaruit hij weerstand kan bieden aan de ijdele wereld (Van Crombrugge, 2000b).

Het geromantiseerde kindzijdeaal

De tweede vertaling van het kind als creatieve oorsprong kan als de eigenlijk romantische beschouwd worden (Ullrich, 1998). Met de geboorte van het kind verschijnt het goddelijke opnieuw in de wereld en wordt voor de volwassene een terugkeer naar de oorsprong mogelijk. Het kind kan de volwassene van zijn zelfvervreemding bevrijden aangezien de ziel van het kind nog nauw met het goddelijke verbonden is. Het kind wordt op die manier het voorbeeld voor de volwassene. “Mit der Vorstellung vom Kind als Vater des Menschen wird hier – zuerst von den Poeten, dann von den Pädagogen der Romantik – die uralte Idee des absoluten Kindes erneuert, die hermetisch-neuplatonischer Herkunft ist. Das Kind wird zum Vorbild des Erwachsenen, weil es noch eine besondere Nähe zum Urgrund des Seins bewahrt hat.” (Ullrich, 1998, 251).

Interessant binnen deze context is een essay van Friedrich Schiller (1759-1805) uit 1795, getiteld *Über naïve und sentimentalische Dichtung* (*On Naïve and Sentimental Poetry*), waarin hij uiteenzet hoe poëzie, maar ook theorie in het algemeen kan omgaan met de vraag van onschuld en nostalgie.

3 Schillers “Über naïve und sentimentalische Dichtung”: de Romantiek in bloei

3.1 “Sie sind, was wir waren”

Friedrich Schiller begint *Über Naïve und Sentimentalische Dichtung* met de volgende zinnen: “Es gibt Augenblicke in unserm Leben, wo wir der Natur in Pflanzen, Mineralen, Tieren, Landschaften, sowie der menschlichen Natur in Kindern, in den Sitten des Landvolks und der Urwelt, nicht weil sie unsern Sinnen wohlthut, auch nicht weil sie unsern Verstand oder Geschmack befriedigt (von beiden kann oft das Gegenteil stattfinden), sondern bloß weil sie Natur ist, eine Art von Liebe und von rührender Achtung widmen” (Schiller, 1795, 386). De zoektocht naar de redenen van de gevoelens die men ervaart bij het waarnemen van de beschreven fenomenen kan gezien worden als een rode draad doorheen Schillers essay. Deze gevoelens lijken zich niet alleen voor te doen wanneer natuur in contrast staat met cultuur – Schiller hanteert Kunst als metafoor voor cultuur -, maar evenzeer wanneer natuur cultuur in verlegenheid weet te brengen. Natuur verkrijgt op die manier het label naïef, “daß die Natur mit der Kunst im Kontraste stehe und sie beschäme” (Schiller, 1795, 386).

Volgens Schiller kunnen kinderen beschouwd worden als vertegenwoordigers van de natuur. “Das Kind ist uns daher eine Vergegenwärtigung des Ideals, nicht zwar des erfüllten, aber des aufgegebenen” (Schiller, 1795/1993, 389). De status van kindzijn wordt hierbij heel expliciet tegenover die van de volwassene geplaatst. “Sie sind, was wir waren; sie sind, was wir wieder werden sollen. Wir waren Natur wie sie, und unsere Kultur soll uns, auf dem Wege der Vernunft und der Freiheit, zur Natur zurückführen. Sie sind also zugleich Darstellung unserer verlorenen Kindheit, die uns ewig das Teuerste bleibt; daher sie uns mit einer gewissen Wehmut erfüllen. Zugleich sind sie Darstellungen unserer höchsten

Geen kinderspel

Vollendung im Ideale, daher sie uns in eine erhabene Rührung versetzen” (Schiller, 1795, 387). Net zoals Rousseau, benijdt Schiller de natuur en de kinderlijke manier van in de wereld zijn omwille van hun eeuwige eenheid (Baader, 1996). “Wir sind frei, und sie sind notwendig; wir wechseln, sie bleiben eins. (...) Wir erblicken in ihnen also ewig das, was uns abgeht, aber wornach wir aufgefordert sind zu ringen, und dem wir uns, wenn wir es gleich niemals erreichen, doch in einem unendlichen Fortschritte zu nähern hoffen dürfen” (Schiller, 1795, 387-388).

Belangrijk in deze manier van naar kinderen kijken, is het onderscheid tussen “Verstand” en “Vernunft”. Dit begrippenpaar laat zich niet zo gemakkelijk vertalen. “Verstand” zou kunnen beschouwd worden als een *intellectueel begrijpen*, terwijl “Vernunft” dan eerder voor *redelijk* zijn staat. Wat het kind mist op het vlak van “Verstand”, wint het op het vlak van “Vernunft”. Schiller zelf tracht het duidelijk te maken met volgend verhaaltje. “Wenn ein Vater seinem Kinde erzählt, daß dieser oder jener Mann für Armut verschmachte, und das Kind hingehet und dem armen Mann seines Vaters Geldbörse zuträgt, so ist die Handlung naiv; denn die gesunde Natur herrschte, würde es vollkommen Recht gehabt haben, so zu verfahren. Es sieht bloß auf das Bedürfnis und auf das nächste Mittel, es zu befriedigen; eine solche Ausdehnung des Eigentumsrechts, wobei ein Teil der Menschen zu Grunde gehen kann, ist in der bloßen Natur nicht gegründet. Die Handlung des Kindes ist also eine Beschämung der wirklichen Welt, und das gesteht auch unser Herz durch das Wohlgefallen, welches es über jene Handlung empfindet” (Schiller, 1795, 392). Het kind handelt hier in onwetendheid van de sociale normen en regels en het is precies deze onwetendheid die zijn onschuld uitmaakt. Nog niet vervreemd van zijn natuurlijk zijn, laat het kind zich leiden door zijn “Vernunft” en verschijnt op die manier als een rebel tegen maatschappelijke aanvaarde normen. “Sie vergessen aus eigener schöner Menschlichkeit, daß sie es mit einer verderbten Welt zu tun haben, und betragen sich selbst an den Höfen der Könige mit einer Ingenuität und Unschuld, wie man sie nur in einer Schäferwelt findet” (Schiller, 1795, 392). Kindzijn draagt bijgevolg een duidelijke belofte in zich. “The promise is a new kind of social life, based on the adult’s reappropriation of the child’s form of life on a “higher” level – a world characterized by, as Reinhard Kuhn put it, “the transparency of its inhabitants and subsequent perfection of their interrelationship” (Kennedy, 2002, 158).

In tegenstelling tot Postmans conceptualisatie van de relatie tussen kinderen en volwassenen, krijgt Schillers idee van volwassen zijn vorm op basis van zijn idee van kindzijn. Het kind staat hier niet voor een hulpbehoevend kind met beperkte mogelijkheden. Integendeel, het is het beeld van de kinderlijke zuiverheid, integriteit en oneindigheid dat ons weet te bewegen. “In this shifting moment, the condition of childhood comes gradually to be seen, no longer as an unformed adult subjectivity, but as a form of subjectivity in itself. (...) The child represents no longer an *incomplete* but an *alternative* epistemology.” (Kennedy, 2002, 157). Gevoelens van meerderwaardigheid of sublimiteit vanuit de kant van de volwassene zijn hier bijgevolg compleet misplaatst. “Mann irrt, wenn man

Het geromantiseerde kindzijnideaal

glaubt, daß es bloß die Vorstellung der Hilflosigkeit sei, welch macht, daß wir in gewissen Augenblicken mit so viel Rührung bei Kindern verweilen. Das mag bei denjenigen vielleicht der fall sein, welche der Schwäche gegenüber niet etwas anders als ihre eigene Überlegenheit zu empfinden pflegen. (...) Nicht weil wir von der Höhe unserer Kraft und Vollkommenheit auf das Kind herabsehen, sondern weil wir aus der Beschränktheit unsers Zustands, welche von der Bestimmung, die wir einmal erlangt haben, unzertrennlich ist, zu der grenzenlosen Bestimmbarkeit in dem Kinde und zu seiner reinen Unschuld hinaufsehen, geraten wir in Rührung, und unserer Gefühl in einem solchen Augenblick ist zu sichtbar mit einer gewissen Wehmut gemischt, als daß sich diese Quelle desselben verkennen ließe ” (Schiller, 1795, 388-389).

3.2 Onschuld en kindzijn: Postman versus Schiller

Zowel Postman als Schiller definiëren de kinderlijke onschuld in termen van een onwetendheid van de bestaande maatschappelijke regels en normen, waarbij deze laatste als typisch kenmerk voor het volwassen zijn geduid worden. Postman lijkt te menen dat deze onwetendheid gedurende een bepaalde tijd gecultiveerd te worden aangezien het een *conditio sine qua non* vormt voor een veilig kindzijn. Opgroeien betekent dan het adapteren aan de maatschappelijke normen, waarbij zij geleidelijk aan hun statuut van geheim verliezen. Schiller benadert dit niet weten van de maatschappelijke normen vanuit het concept “Vernunft”. “Eine Urkunde dieser konventionellen Gesetze, verbunden mit natürlicher Aufrichtigkeit, welche jede Krümme und jeden Schein von Falschheit verachtet, erzeugen ein Naives des Ausdrucks im Umgang, welches darin besteht, Dinge, die man entweder gar nicht oder nur künstlich bezeichnen darf, mit ihrem rechten Namen und auf dem kürzesten Wege zu benennen. (...) Sie erregen Lachen durch ihren Kontrast mit den Sitten, doch wird man sich immer im Herzen gestehen, daß das Kind Recht habe.” (Schiller, 1795, 397). Schillers kindzijn draagt bijgevolg de mogelijkheid tot een radicaal in vraag stellen en dus een radicale verandering van de bestaande orde in zich. Vertaald naar opvoeding en onderwijs, betekent dit dat deze niet als een middel tot een bepaald doel gedacht kunnen worden. Integendeel, opvoeding verschijnt hier als deel uitmakend van wat Tremp (2000, 131) als “entwicklungspädagogische Utopie” heeft benoemd, een utopie die geïnspireerd is door de idee *natuur* en waarin het kind staat als symbool voor de hoop.

De verdienste van Schillers conceptualisatie van de kinderlijke onschuld ligt in haar presentatie van een kindzijn waarvan de wegen en contouren niet a priori vastgelegd zijn. Kindzijn staat niet in dienst van een komend volwassen zijn, maar wordt beschouwd als iets waardevol op zich. Door kindzijn op die manier te omschrijven, vertoont Schillers pleidooi gelijkenissen met de kritieken op Postman die het belang benadrukken van “the present tense of childhood – the character of people’s experience now” (Mayall, 2002, 22). Kinderen zijn daarbij producenten van hun eigen biografie, waarbij “die einseitige Fremdperspektive

Geen kinderspel

auf diese Lebensphase durch das Einbeziehen von Selbstperspektiven korrigiert wird” (Behnken & Zinnecker, 2001, 25).

Schiller wijst echter niet alleen op het belang van kindzijn als aparte levensfase, maar ook op de betekenis van kindzijn voor het volwassen zijn. Hij formuleert het immers als een heel nadrukkelijke opdracht van de volwassene op zoek te gaan naar de kinderlijke onschuld of naïviteit die verloren is gegaan bij de culturele initiatie. Schiller – en met hem de vertegenwoordigers van de Romantiek – slagen er op die manier in een alternatief te bieden voor het gesloten systeem van subjectiviteit zoals dit o.m. door Plato’s drievoudige zelf gerepresenteerd wordt (Kennedy, 2002). Kindzijn en volwassen zijn vormen zo niet langer twee aparte levensfasen, maar veeleer een continuüm⁴⁵. Hun beperking ligt echter in het feit dat zij het nieuwe subject niet anders dan als een profetische, utopische figuur kunnen voorstellen. De culturele initiatie – of opvoeding of onderwijs, zo men wil – verkrijgt op die manier bij Schiller een heel paradoxaal karakter. Enerzijds is zij voorwaarde tot maatschappelijke verandering, anderzijds resulteert zij in een breuk tussen kindzijn en volwassen zijn waardoor er een verlies optreedt. Immers, door het kind als subject aan te spreken verliest het zijn onschuld. Culturele initiatie leidt bijgevolg tot een onvermijdelijk gedeeld zijn van het subject.

3.3 Excursus: Onvermijdelijk gedeeld zijn en (onvermijdelijke) nostalgie?

Gedeeld zijn, verlies,... het pad voor de nostalgie lijkt geëffend. Want hoe sterk Schiller ook de mogelijkheid van het overbruggen van de breuklijn tussen kindzijn en volwassen zijn beklemtoont, de breuklijn lost er niet in op. Het gevoel blijft dat volwassen worden een verlies aan mogelijkheden met zich meebrengt. “Im Übrigen haftet die Utopie – oder der Roman – der Jugendlichkeit – dass jederzeit, wenn nicht alle, so doch viele Möglichkeiten offen stehen sollen, dass jederzeit vom eigenen Leben noch eine andere Wendung soll erzählt werden können” (Rutschky, 2002, 8). Dat het verlies aan mogelijkheden gepaard gaat met pijn en weerstand, illustreert bijvoorbeeld de huidige tendens om via diverse medische technieken *de natuur* in haar inperken van mogelijkheden de pas af te snijden (waardoor ook zestigjarige vrouwen bijvoorbeeld nog steeds zwanger kunnen zijn).

⁴⁵ Volgens Kennedy (2002) heeft de psychoanalyse via Freud, Jung en later Kristeva het voorbereidende werk van de Romantici rond intersubjectiviteit voltooid. De zone tussen kindzijn en volwassen zijn verschijnt hier als een “transitional space”. “Childhood development is about constructing boundaries, both within the self and with the Other, and these boundaries are constructed in and as the body (...) The adult who takes up the task of continual reconstruction of these boundaries, based on ongoing experience and belief, puts herself again in the position of the child: of starting again, of admitting to the position of the decentered Ego, of (like the child) not having all the information” (Kennedy, 2002, 165).

3.3.1 De naïeve en sentimentele dichter

Volgens Schiller heeft iedereen binnen zijn persoonlijke geschiedenis een herinnering aan een paradijselijke toestand of een staat van onschuld. “Alle Völker, die eine Geschichte haben, haben ein Paradies, einen Stand der Unschuld, ein goldnes Alter; ja jeder einzelne Mensch hat sein Paradies, sein goldnes Alter” (Schiller, 1795, 432). Een paradijselijke toestand die verlaten wordt wanneer de mens binnen de culturele wereld geïntroduceerd wordt. “Die Übereinstimmung zwischen seinem Empfinden und Denken, die in dem ersten Zustande wirklich stattfand, existiert jetzt bloß idealisch; sie ist nicht mehr in ihm, sondern außer ihm, als ein Gedanke, der erst realisiert werden soll, nicht mehr als Tatsache seines Lebens” (Schiller, 1795, 406).

Op dit punt introduceert Schiller het personage van de dichter als “Bewahrer der Natur” (Schiller, 1795, 402). De enige taak van de dichter daarbij is het ideale in kaart proberen brengen om zo menselijkheid zo compleet mogelijk tot uitdrukking te laten komen. Wanneer hij hier niet langer toe in staat is, wanneer hij met andere woorden reeds de onderdanigheid aan het kunstmatige ervaart, kan het niet anders of hij zal verschijnen als “die Zeugen und als die Rächer der Natur” (Schiller, 1795, 402). De dichter heeft bijgevolg twee opties: of hij wordt natuur, of hij zal op zoek gaan naar en zo getuigen van de verloren natuur. “Jenes macht den naiven, dieses den sentimentalischen Dichter” (Schiller, 1795, 405).

Als we dit niet metafysisch interpreteren, zouden we hieraan de volgende betekenis kunnen toekennen. De naïeve dichter kenmerkt zich door zichzelf te beschouwen als deel uitmakend van de natuur en zal om die reden de natuur niet gaan idealiseren. Zijn creativiteit heeft een fundamenteel kinderlijk iets, omdat, net zoals een kind de context kan vergeten waarbinnen het speelt, de naïeve dichter zodanig gefascineerd raakt door zijn object dat hij zijn subjectiviteit volledig buitenspel zet. De sentimentele dichter daarentegen voelt zich geweerd door de natuur en in de pijn die daarmee gepaard gaat bestaat zijn enig doel in het herstel van een verdwenen eenheid. “Der naïve Kindheitsdichter weiß von keiner anderen als der kindlichen Welt. Dem sentimentalischen Kindheitsdichter ist dagegen nur zu bekannt, was aus Kindern einmal werden wird; Enthusiasmus kann es ihm nicht entlocken” (Ewers, 2001, 59).

Hoe zouden beide soorten dichters op hun kindertijd terugblikken?

De sentimentele dichter lijkt geen onderscheid te kunnen maken tussen wat gebeurd is en de herinnering aan wat gebeurd is. Nostalgie wandelt daarbij hand in hand met amnesie. Zo vergeet Postman – als sentimenteel dichter - niet alleen dat *gaming* en internet angsten ontlokken die een grote gelijkenis vertonen met die rond Batman en Dick Tracey vijftig jaar geleden (Cross, 1997), hij vereert ook nog eens zijn eigen kindertijd als een tijd van kommerloze vreugde. “His own childhood and therefore the child today is envisioned as a form of nostalgia, a longing for times past, not as a futurity” (Jenks, 1996, 106-107). Het lijkt wel of hij zich verbannen weet uit de Tuin van Eden, waarbij hij zijn verloren eenheid tracht te herstellen in de creatie van een geïdealiseerd kindbeeld en

Geen kinderspel

(eigen) kindzijn. Postman rouwt dus niet enkel om het verdwijnen van het kind, maar eveneens om het verdwijnen van zijn eigen kindperiode. Een kindzijn, niet in termen van materiële objecten, maar als een idee, als een manier van in de wereld zijn. Zoals een ouder, nostalgisch door het raam van de woonkamer turend naar de spelende kinderen in de groene tuin, overvallen wordt door een diep, mistroostig gevoel omwille van de vergankelijkheid van de mooie dingen des levens. “Childhood - a temporary state - becomes an emblem for our anxieties about the passing of time, the destruction of historical formations, or conversely, a vehicle for our hopes for the future. The innocent child is caught somewhere over the rainbow - between nostalgia and utopian optimism, between the past and the future” (Jenkins, 1998).

3.3.2 Nostalgie of het verlangen naar wat (nooit) geweest is

En de naïeve dichter? Die heeft uiteraard ook een verleden. Maar hij slaagt erin door de herinneringen heen te kunnen kijken. Zij het dat ook hij niet buiten de heimwee kan. Rest ons de achterliggende vraag naar “Welk geluk het kind lijkt te verliezen wanneer het in zijn cultuur geïnitieerd wordt?” Het infantiele, het kinderlijke, de semiotische chora, stelt Kristeva (1974). Kristeva leent de term ‘semiotische chora’ van Plato. Deze term staat daarbij voor een ongearticuleerde en onbepaalde chaos. De semiotische chora kan niet beschouwd worden als een positie waarbij iets iemand vertegenwoordigt en evenmin is het een positie die iemand voor een andere positie vertegenwoordigt. Het gaat veeleer om een fase in onze ontwikkeling die elke orde, structuur, wet, ruimte en tijd vooraf gaat. Na de fase van de semiotische chora, volgt de fase van de symbolische wet. Het zelf wordt geconstitueerd via de taal en wordt op die manier symbool van zichzelf. Vanaf dat ogenblik verdwijnt de oorspronkelijke eenheid tussen moeder en kind en rest ons enkel nog een verlangen naar wat geweest is, of beter naar wat wij denken wat geweest is. “Alsof we staren naar een foto die geleidelijk de plaats heeft ingenomen van wat we ooit met eigen ogen hebben gezien.” (Hertmans, 1999, 77).

Al kan die indruk misleidend zijn, omdat hij steunt op de overweldiging die door diverse filosofen aan de hand van even diverse concepten op taal gebracht is: het *Es gibt* of *Ereignis* bij Heidegger, het *Il y a* van Levinas, het *Il arrive* van Lyotard, het *différance* van Derrida of het *événement* bij Foucault. Of nog eens met Hertmans (1999, 77): “Het is het ogenblik dat ontsnapt aan de reflectie, maar dat haar daardoor juist eindeloos op gang lijkt te trekken.” Levinas omschrijft deze gebeurtenis, dit *Er is* als volgt: “Het is niet meer gegeven. Het is geen wereld meer. Wat je noemt het ik, wordt zelf overstroomd door het duister, bezet, gedepersonaliseerd, erdoor verstikt. De verdwijning van de dingen en de verdwijning van het ik leiden tot wat niet verdwijnen kan, tot het pure feit van zijn waar men deel aan heeft, goedschiks of kwaadschiks, zonder er het initiatief toe genomen te hebben, anoniem” (Levinas, 1988, 64). De toestand van verlangen komt dan voort vanuit een ontrukt zijn aan het *Er is*. “De verschrikking is, in zekere zin, een beweging die erop gericht is het bewustzijn

Het geromantiseerde kindzijdeaal

van zijn eigenlijke 'subjectiviteit' te ontdoen. (...) Zijn subjectiviteit, zijn vermogen om op zichzelf te staan raakt het subject juist kwijt in de verschrikking. Het wordt gedepersonaliseerd." (Levinas, 1988, 66-67).

Volgens Heidegger is de aangewezen houding die van het bezonnen na-denken en de gelatenheid (van Doosselaere, 1993). Met het bezonnen na-denken plaatst hij zich in de lijn van Schillers klemtoon op het belang van het "Vernunft". Bezonnen na-denken is immers een zich ontdoen, een zich bevrijden van de mentaliteit die steeds maar wil gronden, berekenen en beheersen. Het vraagt een ommekeer in het denken waarbij men aanvaardt dat er een dimensie is die in geen rekenschapgevend-berekenend kader is in te passen. De gelatenheid als grondhouding dient zeer positief begrepen te worden. Zij is tweevoudig: (1) enerzijds veronderstelt zij een vorm van ontleding, met nadruk op het onvoorstelbare van wat gegeven is en (2) anderzijds brengt deze ontleding vereniging met het goddelijke en wordt zij een bron van vertrouwen en doorzettingsvermogen. Nauw verbonden met deze gelatenheid is de openheid voor het geheim, de verborgen zin die heerst in al wat geschiedt. "De mens kan enkel openstaan voor dit geschieden, voor dit zuiver schenken (*Es gibt*) of schikken (*Geschick des Seins*). Het bezonnen na-denken is zich bewust dat alles wat geschiedt een lotsbestiering van het zijn is; wat nog niet zeggen wil dat men de zin van die lotsbestiering begrijpt. De zin blijft verborgen." (van Doosselaere, 1993, 89).

4 De reformpedagogiek

"Die Reformpädagogik kann man freilich nicht beschreiben. Sie ist ein nationales/internationales Phänomen, theoretisch uneinheitlich, sehr heterogene Strömungen berücksichtigend, politisch sich höchst verschieden artikulierend und nicht einmal in pädagogischer Hinsicht eine konstante Größe.", aldus Oelkers (1989, 7). Het is niet helemaal fair een tekst over een bepaalde pedagogische stroming aan te vatten met één van haar belangrijkste critici. Met Oelkers' citaat willen we vooral aangeven dat het binnen het bestek van deze studie niet mogelijk is om een veelomvattende beweging als de Reformpädagogik in al haar pluriformiteit te respecteren. Bovendien ligt het ook niet onze bedoeling. Veeleer interesseren we ons voor het achterliggende kindbeeld van de Reformpädagogik en hoe dit bijdraagt (en bijgedragen heeft) tot het in stand houden van het beeld van het onschuldige kind. Want dat er een duidelijke link tussen beide bestaat, daar lijken zowel aanhangers als critici van de Reformpädagogik het over eens (Oelkers, 1989; Röhrs, 1994; Ullrich, 1999). In wat volgt, trachten we de kern van de Reformpädagogik kort weer te geven, om vervolgens te focussen op het wezen van het kindbeeld zoals dit door de belangrijkste vertegenwoordigers van de Reformpädagogik verhaald wordt.

4.1 "Vom Kinde aus"

De Reformpädagogik is een pedagogiek van de kritiek, die gedragen wordt door een veel ruimere maatschappelijke beweging dan de puur pedagogische

Geen kinderspel

vertaling. Doorgaans benoemt men er de periode tussen 1890 en 1950 mee (in Duitsland officieel 1933), waarbinnen men zowel in Europa, de Verenigde Staten als Palestina een pedagogisch programma ontwikkelt dat sterk geïnspireerd is door de toen vigerende cultuur- en maatschappijkritieken (Ullrich, 1999). De term 'Reformpedagogiek' alsook de historische chronologie is geïntroduceerd door de onderzoeksschool van Nohl. Volgens Tenorth (1994) is het Nohls verdienste geweest om in de diffuse verscheidenheid aan pedagogische bewegingen die zich in de jaren twintig van de vorige eeuw manifesteerden een zekere eenheid te duiden. Volgens Oelkers (1989), die zich daarmee aansluit bij Nohl, valt de kritiek van de Reformpedagogiek te interpreteren als een kritiek aan de Moderniteit. Het belang en de originaliteit van de Reformpedagogiek begrijpen is haar diametraal tegenover het individualistisch utilitarisme van de Verlichting positioneren (Mouchet, 1995). Oelkers (1989, 163) stelt dat de Reformpedagogiek kan beschouwd worden "als Reflex einer strukturellen Angst vor der Moderne und also der Individuierung des Sozialen." De wereld zou van haar betovering ontdaan zijn. Techniek en mechanisering hebben de mensen van hun arbeid vervreemd en hebben bijgevolg meer schade dan nut bijgebracht⁴⁶. "Die Zustimmung, alle sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Entwicklungen und Fortschritte des auslaufenden und des beginnenden Jahrhunderts positiv zu werten, wird hier verweigert, vielmehr wird in der Entwicklung eine fortlaufende Zerfalls – und Verfallsgeschichte gesehen, die in völlige Entfremdung und in eine allgemeine Krise mündet" (Trempp, 2000, 144). In bijzonder het gedachtegoed van Rousseau en zijn principe van de negatieve opvoeding vormen voor de Reformpedagogiek een belangrijke, nieuwe maatstaf (Röhrs, 1994). "Da der Rousseauismus in der Fin-de-Siècle-Stimmung des vorigen Jahrhunderts ein Wesensbestandteil der pädagogischen Theorie ist, setzt eine heftige Kritik am Schul- und Bildungswesen in." (Röhrs, 1994, 49). Met de school wordt de geïnstitutionaliseerde concretisering van opvoeding en vorming bekritiseerd. Men verwijt de school haar sterk resultaatgericht karakter wat als bijzonder kind- en levensonvriendelijk wordt bestempeld. De school zou koud en levensarm zijn, zonder aandacht voor individualiteit. De school onderdrukt de natuurlijke aard van het kind, waardoor de school tot een leer- en boekenschool verworden is. De Reformpedagogen beogen de vorming van de volledige mens: zijn ziel, zijn moraal, kortom zijn hele persoonlijkheid. "Aus der Diskrepanzerfahrung zum Lernen vor und außerhalb der Schule, vor allem wenn

⁴⁶ Rülcker (1998) relateert deze stelling. Volgens hem kunnen binnen de vertegenwoordigers van de Reformpedagogiek twee groepen onderscheiden worden. De eerste groep – die het label conservatief-burgerlijk krijgen – zou sterk doordrongen zijn van de idee dat een zich doorzetten van techniek en industrie met een cultureel en moreel verval gepaard gaat. Eén van de leidende figuren binnen deze groep is volgens Rülckers Peter Petersen. Een tweede groep Reformpedagogen zou veel gematigder op de rationalisering van de samenleving reageren en absoluut niet afkerig staan tegenover de Verlichte idealen. "Der Modernisierungsprozeß ist für sie kein Verfallsprozeß, der auf einen Endpunkt des Untergangs hinsteuert, sondern auch ein Prozeß der Entstehung neuer Möglichkeiten im persönlichen, kulturellen und politischen Leben." (Rülckers, 1998, 74).

Het geromantiseerde kindzijdeaal

sie mit dem Leiden an der Schule einhergeht, resultiert die Sehnsucht nach dem verlorenen Reich der glücklichen Kindheit.” (Schultheis, 1995, 97). De algemene tegengeneur is er bijgevolg één die voorstelt om de ramen en deuren van de school te openen om de ontmoeting met de wereld en haar mogelijkheden én moeilijkheden mogelijk te maken. Het betekent de aanzet tot het oprichten van allerlei “Landerziehungsheime” – met de ‘New School of Abbotsholme’ van Cecil Reddie als grote voorbeeld - , “Arbeitsschulen”, werkplaatsen en allerlei onderwijsvormen die het projectwerk centraal stellen (Röhrs, 1994; Oelkers, 1995).

Tenorth (1994) heeft de positiebepaling van de Reformpedagogiek als kritiek op de Moderniteit sterk in vraag gesteld. Hij gaat daarbij uit van het gezichtspunt van een sociale onderwijsgeschiedenis en niet van een pedagogische ideeëngeschiedenis zoals Oelkers (Mouchet, 1995). De centrale idee is dat de Reformpedagogiek een adaptatieproces van de pedagogiek is aan de culturele, sociale en politieke problemen ten gevolge van de crisis van de Moderniteit. Volgens Tenorth lag het in Nohls bedoelingen om een vormingstheorie uit te werken die alle bewegingen groepeerde die sedert de Renaissance gestreefd hebben naar een bevrijding van opvoeding en onderwijs van het juk van de kerken, de staten en de maatschappelijke orde. Binnen deze optiek verschijnt de idee van een Reformpedagogiek die een duidelijke affiniteit heeft met de Moderniteit. De wens tot hervorming is de modaliteit bij uitstek om een antwoord te vinden op de veranderende eisen van de moderne samenleving. “Dès lors, le terme de *Reformpädagogik* ne désignerait plus, comme chez Nohl, une époque historique restreinte (1890-1933) et une volonté de transformer la société par l’intermédiaire de l’institution scolaire, mais cet essai de répondre par la pédagogie aux défis des sociétés modernes naissantes ou plus avancées, ce qui permet alors d’attribuer un nouveau cadre historique à *la Reformpädagogik* : de la disparition des sociétés d’ordres d’Ancien Régime jusqu’ à aujourd’hui. » (Mouchet, 1995, 772-773). De verhouding tussen de Reformpedagogiek en de Moderniteit is in het midden van de jaren negentig van de twintigste eeuw het onderwerp van discussie tussen Oelkers en Tenorth. De discussie wordt *uitgevochten* in enkele artikels die verschenen in het ‘Zeitschrift für Pädagogik’ in 1994. Uiteindelijk zou Oelkers zich bij Tenorths these aansluiten (Mouchet, 1995).

Binnen de retoriek van de Reformpedagogiek is het opmerkelijk hoe het kind tegenover de samenleving komt te staan. “Die Separierung lässt das Kind aus der gesellschaftlichen Lebenswelt verschwinden – es kehrt zurück als mythisches Wesen, analog zur Mythisierung der aus der Gesellschaft ausgegrenzten Weiblichkeit, als das ‘ganz Andere’, dessen Gestalt sich negativ aus den erfahrenden Leiden an der Gesellschaft strukturiert.” (Harten, 1997, 195). Het kind staat symbool voor het niet vervreemd zijn van het leven, verschijnt als metafoor voor een beter leven. Het kind wordt als de leermeester, als de verlosser voorgesteld. Voor de opvoeding betekent dit dat deze voortaan zich volledig moet richten op het kind zelf: alles moet uit het kind zelf komen. Het kind, niet het concrete individu, maar het mythische beeld, bekleedt voortaan een

Geen kinderspel

sleutelrol in de pedagogische discussies (Oelkers, 1989). “Für die meisten Reformpädagoginnen ist das Kind (und der Jugendliche) bereits eine Persönlichkeit, eine ursprüngliche, schöpferische Form des Menschlichen, deren Reichhaltigkeit es in Unterricht und Erziehung ‘verwandelt zu bewahren’ gilt.” (Ullrich, 1999, 330). Opvoeding wordt voortaan als iets zeer delicaat beschouwd: de opvoeder moet vooral de natuur haar eigen gang laten gaan. De sterke klemtoon op het “Vom Kinde aus” principe binnen de Reformpedagogiek levert tevens de aanzet tot wat de eeuw van het kind zal moeten worden, een aanzet mede mogelijk gemaakt door het gelijknamige boek van Ellen Key.

4.2 Ellen Key en Maria Montessori : religieus réveil en het kind als heilige

Volgens Baader (2002) gaat de Reformpedagogiek gepaard met de heropleving van een interesse in allerlei religieuze belevingsvormen. “Da, wo Reformpädagogik auf den ‘neuen Menschen’ zielt, ist dieser ‘neue Mensch’ nicht selten ein ‘neureligiöser Mensch’.” (Baader, 2002, 96). Deze religieuze oriëntering kenmerkt zich daarbij door een sterke diversiteit. Zo zijn er in het gedachtegoed van de Reformpedagogen invloeden terug te vinden uit het Christendom, het Boeddhisme, de natuurreligie en het evolutionair monisme. Al deze nieuwe vormen van religie kunnen geïnterpreteerd worden als antwoorden op de vraag hoe religie na Darwin en Nietzsche nog gedacht en geleefd kan worden. De religieuze dimensie binnen de Reformpedagogiek uit zich op verschillende terreinen. Zo zien we bijvoorbeeld hoe bij Dewey en Wyneken de leerkracht vorm krijgt naar het beeld van de priester (Oelkers, 1989; Baader, 2002). Onze interesse gaat uiteraard uit naar de betekenis van dit religieus réveil voor de beeldvorming van het kind. Ellen Key en Maria Montessori spelen op dit vlak een prominente rol (Ullrich, 1999; Tremp, 2000; Baader, 2002).

Eén van de belangrijkste studies binnen de Reformpedagogiek is ongetwijfeld “Barnets århundrade” (De Eeuw van het Kind) van Ellen Key geweest. De Duitse vertaling van het boek kende tussen 1902 en 1911 zeventien drukken, sterk gestimuleerd door Rainer Maria Rilke die zijn Zweedse vriendin in zijn besprekingen van het boek omschreef als de ‘Apostel des Kindes’ (Ullrich, 1999)⁴⁷. Het was Rousseau die het kind en zijn natuur reeds een centrale rol hadden toegekend. Key gaat de natuur echter anders gaan conceptualiseren. Key gaat van een ontwikkelingsdenken in de natuur uit (Tremp, 2000). Natuur verwijst daarbij niet meer naar een Schepper, maar ontwikkelt uit zichzelf een hogere vorm. Het kind staat zo symbool voor een ‘hogere’ mens, voor een majestueus wezen. En als het kind de majesteit is, dan rest de volwassenen enkel

⁴⁷ Rilkes enthousiasme over Key zou na verloop van tijd serieus getemperd worden. In zijn latere briefwisseling – toen hij had ingezien dat ze absoluut niet modern bleek te zijn – omschrijft Rilke haar onder andere als een ‘ouderwetse vod’ (Van Crombrugge, 2000c).

Het geromantiseerde kindzijdeaal

de rol van onderdanen⁴⁸. “Opvoeden is niet de persoon vormen door in de mens één of andere abstracte idee van menselijkheid of redelijkheid te realiseren, maar wel de individuele natuur van elke mens tot volle ontplooiing laten komen.” (Van Crombrugge, 2000c, 109).

Keys strijd voor de rechten van het kind gaat hand in hand met haar politiek engagement voor de internationale vrouwenbeweging en haar ijveren voor een mondiaal vredesdenken. Het wereldbeschouwelijk fundament van haar vooruitgangdenken vindt ze in haar syncretisch ‘Lebensglaube’, dat sterk geïnspireerd is op de ideeën van het biologisch evolutionisme (Ullrich, 1999; Baader, 2002). Volgens Key zal men pas wanneer men in het kind de openbaring van nieuwe mogelijkheden voor het menselijk geslacht vermoedt, behoedzaam met de fijne draden van de kinderlijke ziel omgaan, en dit vanuit het inzicht dat het deze draden zijn die het web van de wereldgeschiedenis vorm zullen geven. De eeuw van het kind heeft dan ook een dubbele doelstelling: volwassenen dienen eindelijk de betekenis van het kind te vatten én de eenvoud van het kind dient als richtinggevend ideaal voor de volwassene. De aldus gepresenteerde antropologie van het kind steunt duidelijk op Darwins these dat de eigenschappen die in de loop van de menselijke evolutie tot ontwikkeling komen het resultaat zijn van natuurlijke selectie. Key past deze idee toe op het sociale leven van mensen en meer specifiek op de verhouding tussen de generaties binnen een vormingsproces. Ullrich (1999) spreekt in dit verband over het pedagogisch naturalisme van Key. “Wenn das Kind bereits von sich aus Kenntnisdrang, Selbsttätigkeit und Beobachtungsgabe entwickelt, dann müssen Erziehung und Unterricht in der ‘Schule der Zukunft’ dieses Wachstum nur noch unterstützen, anstatt es wie in der alten Schule verkümmern zu lassen.” (Ullrich, 1999, 331). Honig (2000) merkt op dat ‘De Eeuw van het Kind’ een moderniteitsprogramma *pur sang* is. Hij wijst hierbij op de neiging tot verwetenschappelijking van opvoeding, het naar natuurwetenschappelijk model geïnspireerde vooruitgangsgeloof en het toekennen van een centrale rol aan de overheid in de realisatie van een sociaal-politieke orde. Tegelijkertijd vertoont Keys conceptualisatie van een door de opvoeding vormgegeven maatschappijhervorming duidelijke premoderne kenmerken. “Der ‘Mythos Kind’ bleibt in einer unüberbrückbaren Distanz zu den Tatsachen der sozialstaatlichen Vergesellschaftung der Kindheit, die er selbst mitiniitiert hat. Denn er erzählt von einer Einheit der Kindheit, die in der Durchsetzung von Marktrationalität und wohlfahrtsstaatlichen Eingriffen verlorengegangen ist.” (Honig, 2000, 256).

Net zoals voor Ellen Key zijn ook voor Maria Montessori de strijd voor de erkenning van de rechten voor kinderen en het vormgeven aan de wereld op *kindermaat* de belangrijkste sociale thema’s van de twintigste eeuw. “Maria Montessori ist eine echte Vertreterin der Reformpädagogik als Weltbewegung. Reform ist ihr kein technologischer Vorgang – kein Ersetzen aller Methoden durch vermeintlich bessere; sie schließt vielmehr an den Ursinn dessen an, was

⁴⁸ Key neemt hierbij soms zeer radicale standpunten in. Zo stelt ze onder meer dat het kind het recht op eigen keuze van zijn ouders zou moeten krijgen (Depaape, 1998).

Geen kinderspel

‘reformatio’ heißen kann: Lebenserneuerung durch Lebensumkehr.” (Röhrs, 1994, 228-229). Anders dan bij Key vinden we hier geen onvoorwaardelijk geloof in de wetenschappelijke kinderpsychologie. De oorspronkelijke betekenis van de ontwikkeling van kinderen is immers in het innerlijke van het kind verborgen. Bijgevolg is er niet alleen nood aan een empirische en experimentele ontwikkelingspsychologie, maar evenzeer aan een psychologie van het onbekende kind (Ullrich, 1999). Deze psychologie dient het geheime zielenleven van het kind te ontdekken om vervolgens het kind uit zijn gevangenschap te bevrijden. Naast de ontdekking van de geheimen van het kind, vormt de kosmische zending van het kind, die de verjonging en de bevrijding van de volwassene beoogt, een tweede belangrijk thema binnen Montessori’s denken. Volgens Montessori is het kind de leermeester, terwijl de volwassene de aangeklaagde is. Het kind dat zich harmonisch weet te ontwikkelen zal voor de volwassene een voorbeeld zijn en kan de volwassene op een hoger niveau brengen.

Wordt het denken van Key gedragen door een ‘Lebensglaube’, Montessori’s visie kent een sterke katholieke inspiratie⁴⁹. In “Il Segreto dell’Infanzia”, het boek dat twee jaar voor haar dood verschijnt, komt dit heel duidelijk tot uiting. Het beeld van het kind dat centraal komt te staan is het kind dat lijdt in en aan de wereld. Volgens Montessori is het kind op die manier de steeds terugkerende Messias: elk kind dient de lijdensweg te gaan die ook Christus heeft gegaan (Oelkers, 1989; Leenders, 1999; Tremp, 2000). Het kind openbaart ons een nieuwe mens. Binnentreden in het leven en de wereld van het kind weet de volwassen mens te zuiveren (Leenders, 1999). Net zoals Christus wordt het kind noch door de samenleving, noch door zijn familie begrepen. De weg van het kind is een *via dolorosa*, een lijdensweg, die het kind tekent voor het leven. Het lijden van het kind wordt structureel in stand gehouden door de verhoudingen binnen opvoeding en onderwijs. De volwassene is daarbij volgens Montessori sterk egocentrisch omdat enkel de volwassen maatstaf bij het opvoeden en onderwijzen de enige juiste is. De enige, juiste omgang met kinderen kenmerkt zich echter door een zich op de achtergrond houden. De volwassene dient zich aan het kind aan te passen. Niet het kind, maar de volwassene dient te veranderen.

Volgens Oelkers (1989) vinden we bij Montessori het hoogtepunt van de Mythe van het kind. “Sie stilisiert ein Bild des Kindes, in dem ein Geschehen erklärt werden soll, das nur mythisch zugänglich ist. Und dieses Bild hat zwei Züge, das leidende und das messianische Kind; beide Züge sind mythisch, nicht etwa nur der Grundzug des messianischen Kindes.” (Oelkers, 1989, 77).

⁴⁹ Schwegman (1999) besteed uitvoerig aandacht aan de houding van Montessori tegenover de Rooms-katholieke Kerk. Deze vertoont duidelijke kenmerken van een haat-liefde-verhouding, waarbij Montessori zich in bepaalde periodes duidelijk affilieert met het rooms-katholiciestische gedachtegoed en op andere momenten meer inspiratie zoekt en vindt bij bijvoorbeeld de theosofie en Indische religies.

Het geromantiseerde kindzijnideaal

Het denken van Key en Montessori over kinderen en opvoeding kan als exemplarisch beschouwd worden voor een beweging die een antropologie van het kind voorstaat waarvan de fundamenteën door het romantische kindzijnideaal worden gevormd. Het kind verschijnt er telkens weer als nieuwe mens, als hoop op een betere toekomst, als openbaring van een naïef en oorspronkelijk weten⁵⁰ en als verlosser van een verloren generatie volwassenen. Het opvoedingsconcept dat men hiermee vervolgens verbindt is er één van “organologischem Wachsenlassen und kultischem Dienst am Kinde” die een radicale vernieuwing van de opvoedings- en onderwijspraktijk beoogt (Ullrich, 1999, 344). Van de opvoeder verwacht men een streven naar dialoog en ontmoeting met het kind, wil hij althans het kind in zijn volle rijkdom kunnen begrijpen. Dit resulteert uiteindelijk in een methode van leren die zelfstandigheid en het laten *vrijkomen* van de veelzijdige, creatieve en originele expressies van kinderen centraal stelt. Dit (reform)pedagogisch denken vindt zijn origine in het gedachtegoed van Rousseau en Herder en kent zijn eerste concrete praktijkvertaling in Fröbels Kindergarten. In de bloeiperiode van de Reformpedagogiek verkrijgt dit gedachtegoed een internationale verspreiding. Hierbij richt men zich in de eerste plaats op het veranderen van het onderwijs en tracht men tegelijkertijd de romantische antropologie van het kind via de empirische kinderpsychologie meer wetenschappelijk allure te geven.

5 Kritieken op de idee van het onschuldige kindbeeld

Oelkers (1989) heeft in zijn studie ‘Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte’ de Reformpedagogiek grondig geanalyseerd en bekritiseerd. Vooreerst merkt hij op dat wat historici doorgaans aangeven met ‘Reformpedagogiek’ onmogelijk als een tijdperk of een sociale beweging met een originele pedagogische theorie en praxis kan worden beschouwd. Veeleer ziet hij de periode tussen 1890 en 1933 als een voortzetting van wat decennia daarvoor reeds op gang gebracht was. Wanneer men over Reformpedagogiek spreekt, lijkt het alsof de periode er voor het label ‘Nicht-Reform’ zou kunnen opgeplakt krijgen en dat is volgens Oelkers onaanvaardbaar. Wat geldt voor de theorie, geldt daarbij evengoed voor de praxis. Principes als aanschouwelijkheid, zelfstandigheid en natuurlijkheid waren volgens Oelkers reeds de leidende concepten in de discussies over onderwijsvernieuwingen in de eerste helft van de

⁵⁰ Een opmerkelijke stroming in dit verband is de ‘Kunsterziehungsbewegung’ die zich in de schoot van de Reformpedagogiek ontwikkelt. De beeld van het kind dat hier naar voor treedt is het kind als genie en kunstenaar, waarbij het kind verbonden wordt met concepten als creativiteit, fantasie en kunst. “Das Kind ist nicht mehr reine Natur, nicht einfach Kunstmensch, sondern Versöhnung beider: ungebrochener Ausdruck und Kreativität.” (Tremp, 2000, 149). De ‘Kunsterziehungsbewegung’ kent daarbij een belangrijke impuls van (toenmalig) toonaangevende cultuurcritici als Langbehn (‘Rembrandt als Erzieher’) en Nietzsche. Voor een analyse van de invloed van deze laatste op de Reformpädagogik, zie Niemeyer (2002, 143-164).

Geen kinderspel

negentiende eeuw. De Reformpedagogiek als tijdperk van eenheid in vernieuwing is dan ook grotendeels historische fictie. “Was so genannt wird, ist die Überschätzung einer Diskussion am Jahrhundertende, die zum einen nicht einheitlich war und zum anderen viel weniger gewirkt hat als es den Anschein hat.” (Oelkers, 1989, 57).

Oelkers' analyse beperkt zich evenwel niet tot een eenzijdige en negatieve eindbalans. Oelkers verdedigt de stelling dat de Reformpedagogen – zonder het zelf te bemerken – ook nieuwe vormen van reflectie en praxis ontwikkeld hebben die tot een breuk met de pedagogische traditie hebben geleid. Naast een duidelijke continuïteit in het pedagogisch denken, valt aan het begin van de twintigste eeuw een opmerkelijke discontinuïteit in de wijze waarop kinderen gestileerd worden te noteren. Het – overdreven - mythologiseren van kind en samenleving vormt volgens Oelkers het eigenlijke kenmerk van de Reformpedagogiek. “Das Bild des Kindes wird verändert, die Vorstellungen über das Kind im kollektiven Bewußtsein; ein Mythos der öffentlichen Kommunikation wird herausgebildet und dafür steht die ‘Pädagogik vom Kinde aus’, jene Richtung der Reformpädagogik, die am umstrittensten und zugleich am erfolgreichsten war.” (Oelkers, 1989, 74). De ontwikkeling van het kind, te beschouwen als een natuurlijke teleologie, vormt de maatstaf voor een negatieve opvoeding, die gekenmerkt wordt door een sterk afwijzen van enig ingrijpen van de opvoeder. Het probleem met dit mythologiseren schuilt volgens Oelkers (1996) in het ontstaan van een eenheidsantropologie die alle verschillen tussen kinderen veronachtzaamt. Dat ene kindbeeld, dat niet eens het resultaat is van grondig empirisch onderzoek, werkt op die manier begrenzend voor een ernstige pedagogische reflectie over kindzijn. De romantisch-reformpedagogische antropologie van het kind “beschreibt den schönen Schein, nicht die Wirklichkeit, aber sie beschreibt ihn so, daß wiederum Einheitsformeln bestärkt werden, figurative Vorstellungen des Kindes, als haben alle Kinder dieselbe Natur und als gäbe es nicht mindestens die Geschlechtsdifferenz.” (Oelkers, 1996, 191). Tegelijkertijd stelt Oelkers (1991) vast dat dit kindbeeld op het proberen begrijpen van opvoeding een sterke normatieve invloed uitoefent. “Freilich ist der Preis für diese rein moralische Option hoch, nämlich die Erziehung durch ästhetische Klischees unter Vermeidung eines originellen Zugangs durch die Kinder selbst.” (Oelkers, 1991, 177).

Nog andere studies hebben het romantische kindzijnideaal sterk bekritiseerd. George Boas bijvoorbeeld presenteert met ‘The Cult of Childhood’ (1966) een kritisch manifest tegenover de romantische cultus van kindzijn en de verheerlijking van primitieve uitdrukkingsvormen (Ullrich, 1999; Tremp, 2000). Boas ziet de cultus van kindzijn als een specifieke variant van het culturele Primitivisme, welke op zijn beurt een voorbeeld van anti-intellectualisme is. Ook Heydorn, van wie de vormingstheorie nog uitgebreid in hoofdstuk zes aan bod komt, zet zich af tegen de sentimentalisering van kindzijn. Met de verabsolutering van het kind wordt iedere vooruitgangsgeschiedenis van de beschaving genegeerd. Hierbij plaatst men de voorbewuste kinderlijke natuur tegenover de veranderingen die de mens via techniek en wetenschap op gang

Het geromantiseerde kindzijnideaal

heeft gebracht. Wat als religieuze sentimentalisering begon, aldus Heydorn, eindigde met een biologische en eerder primitieve cultus van het kind. “Der Übergang von der Vernunft-Natur zur Rousseauschen Natur zeigt den Übergang von der Vernunft zum Irrationalismus an. Das Kind wird zur Metapher des Irrationalismus.” (Heydorn, IV, 95). Volgens Heydorn probeert de volwassene zich te troosten door aan kinderen te denken, maar is geen kind hiermee gebaat. Belangrijk is inzicht te verkrijgen in die voorwaarden waaronder het kind lijdt en dit kan door die voorwaarden tot hun oorsprong te herleiden. “Die Natur des Menschen ist seine Geschichte. Das Kind ist die in die Geschichte ausgesetzte Natur.” (Heydorn, IV, 99). Heydorn blijft dus in zijn ideologiekritisch verdict over het op het verleden gerichte kindbeeld van het verloren paradijs niet steken. Hij bepleit daarentegen hartstochtelijk een op de toekomst gericht kindbeeld, waarin het kind gezien wordt als het begin van een mogelijke nieuwe vrijheid. “Dennoch ist Kindheit die Geburt eines neuen Menschen, eine stets wiederholte Möglichkeit, Fortsetzung und absoluter Anfang” (Heydorn, IV, 99). Maar, zoals gezegd, meer daarover in hoofdstuk zes.

6 ‘Commercie’: Een nieuw bevoogdingsproces?

“Das pädagogische Grundpostulat der ‘Kindzentrierung’ ist in der Entwicklung zur Kommerzkultur auf sehr ironische Weise *erfüllt* worden, nicht als Befreiung des Kindes aus der Macht historischer Autoritäten, sondern als Entwicklung des Kindes zum Konsumenten.” (Oelkers, 2002, 558). Generatie X (geboren tussen 1966 en 1979) is voorbij, vandaag hebben wij te doen met Generatie Y (kinderen en jongeren geboren tussen 1980 en 1995). Althans dat laten marketeers ons toch geloven. Generatie Y zou een generatie zijn die niet alleen dubbel zoveel uitgeeft in vergelijking met generatie X, ze zou daarenboven nog eens veel sterker wegen op het huishoudelijk budget⁵¹. Voorts wordt ze ook omschreven als de ICT-generatie bij uitstek door hun bijna dagelijks contact met computer en interactieve game technologie. Dit heeft duidelijke gevolgen voor de advertentiemarkt, die vooral via online marketing en het web deze groep jongeren en kinderen zal proberen bereiken. Tot slot gaat het om een generatie die opgroeit binnen een context van snelle socioculturele veranderingen – en in die zin lijkt ze een beetje op de ‘Options generation’ (geboren rond de jaren ’70) (Kenway & Bullen, 2001). Deze generatie beantwoordt aan de wereld zoals die zich aanbiedt en heeft geen schrik van snelle veranderingen. Ze hebben geen ander alternatief dan zich snel aan te passen, wat hen tot een zeer flexibele generatie maakt. Ze verwachten noch stabiliteit, noch voorspelbaarheid.

⁵¹ Volgens een rondvraag van het Onderzoeks- en Informatiecentrum van de Verbruikersorganisaties (Oivo) krijgen vier op vijf kinderen tussen tien en vijftien jaar wekelijks zakgeld. Wat ze krijgen verschilt sterk van gezin tot gezin, maar alles samen harken ze in België ruim 800 miljoen euro per jaar bijeen (Bron: De Standaard van 09/09/2002).

Geen kinderspel

Interessanter dan deze sloganische omschrijvingen van wat kindzijn vandaag zou zijn, is de analyse van de manier waarop marketeers kindzijn definiëren door het in relatie met volwassen zijn te plaatsen. Er blijkt zich, parallel aan een reeds eerder beschreven emancipatieproces, een nieuw soort bevoogdingproces binnen kindzijn te ontwikkelen, zij het veel impliciet dan voorheen. De kinderwereld zoals die gecreëerd wordt door het marktscrip – om Hengsts woorden te gebruiken – presenteert zich als een wereld voor en door kinderen, maar is in wezen een wereld op en top geconstrueerd door volwassenen. Zoals Kincheloe (2002, 84) terecht opmerkt: “Cultural pedagogy is structured by commercial dynamics, forces that impose themselves into all aspects of our own and our children’s private lives. Patterns of consumption shaped by corporate advertising empower commercial institutions as the teachers of the new millennium”. Volgens Giroux (2000) probeert de op kinderen gerichte commerciële industrie drie mythes in stand te houden. De eerste mythe heeft betrekking op “het einde van de geschiedenis”. Men laat uitschijnen dat de liberale democratie haar ultieme overwinning heeft geboekt en dat de markt en de daaraan gelinkte ideologie de universele waarden vertegenwoordigen. Door het marktdenken en de democratie zo sterk aan elkaar te linken, slaagt men erin het spanningsveld tussen de moraliteit van de markt en die van de samenleving grotendeels te neutraliseren. De tweede mythe is die van de kinderlijke onschuld. Kinderen worden beschreven in termen van passief en van nature puur, wat de claim op de bescherming van kinderen rechtvaardigt, maar voorbij gaat aan een zekere mate van autonomie en *agency* van kinderen. Bovendien presenteert men kindzijn als een natuurlijke staat van onschuld en maskeert men de idee van kindzijn als een historische constructie. De derde mythe tenslotte benoemt Giroux (2000, 2) met de term ‘disinterested scholarship’ en slaat op de stelling als zouden onderwijzen en leren niet langer betrekking hebben op het verbeteren van de wereld. Binnen het nieuwe bevoogdingproces speelt het vermythologiseren van de kinderlijke onschuld een heel belangrijke rol. Het onschuldbegrip vormt daarbij een alibi voor exclusie. Deze exclusie kan zich op twee verschillende wijzen manifesteren.

Vooreerst in de presentatie van een droomwereld – waar het vieren van onschuld door zowel kinderen als volwassenen centraal staat - die in schril contrast gesteld wordt met de *echte* wereld waar meedogenloos cynisme hoogtij viert. Volgens Giroux (1999) geldt de Disney Company hierbij als het voorbeeld bij uitstek. Zij slaagt er op grandioze wijze in een geromantiseerd kindbeeld te gebruiken om het denken van kinderen over cultuur, gender en ras te beïnvloeden. De grote verdienste van Giroux’ analyse is dat hij de mythe van het onschuldige kindbeeld gaat doorprikken in thema’s die absoluut niet onder de ‘moral panic’ sfeer ressorteren. In het volgende hoofdstuk zullen we deze analyse uitvoerig belichten. We beperken ons voorlopig tot de vaststelling dat Disney de onschuldmetafoor hanteert om kinderen en volwassenen in een droomwereld te plaatsen die veel aantrekkelijker is dan de *echte* wereld. Een kans op ontsnapping die volwassen, badend in een sfeer van nostalgie, graag met beide handen grijpen.

Het geromantiseerde kindzijndeal

Oelkers (1995) meent dat de droomwereld en andere afgeleiden uit de reformpedagogische praxis en theorievorming zich op drie verschillende terreinen manifesteren. Het eerste terrein is de semantiek waarbij producten en programma's zich proberen te verkopen aan de hand van allerlei populaire slogans die duidelijk hun wortels hebben in de Reformpedagogiek. Een tweede veel voorkomende vorm is die waarop de presentatie van een commercieel product stoelt op de reformpedagogische theorievorming. Lego is hiervan een mooi voorbeeld⁵². Tot slot verwijst Oelkers (1995, 26) naar media zoals film en televisie die "ästhetisch wie moralisch den Innovationsanspruch der Reformpädagogik bestätigen und festigen."

In de tweede plaats – en deze vorm komt veel frequenter voor – zien we hoe de consumptie-industrie via een strategie van *othering* kinderen en volwassenen elk in andere wereld gaat plaatsen, waarbij de volwassen wereld verschijnt als een *Dystopia* en de kinderwereld als een *Utopia*. "It is clear that school education, teachers and parents are outside this utopia. They are, at least in part, the real from which escape is sought." (Kenway & Bullen, 2001, 73). Door het feit dat advertenties sterk inspelen op de emoties, gevoelens en verlangens van kinderen, is er een hybride relatie tussen entertainment en adverteren ontstaan. Deze hybride relatie manifesteert zich op velerlei wijze. Een eerste voorbeeld hiervan is *cross-selling*, waarbij meerdere multinationals de handen in elkaar gaan slaan om elkaars product aan te prijzen. Voorbeelden hiervan zijn Disney en Nestlé of McDonald's en The Simpsons. Hierbij zien we hoe bepaalde karakters gekoppeld worden aan een product en waarbij vervolgens in een commercial dit karakter het product gaan aanprijzen. Op die manier zou men kunnen zeggen dat kinderprogramma's op tv verworden zijn commercials met de lengte van een programma. Immers, vaak ziet men dat eerst een nieuw karakter ontwikkeld wordt (en de hele merchandising er rond) en dat pas dan een programma bedacht wordt. Dit maakt het er voor jonge kinderen niet gemakkelijk op om inhoud en marketing van elkaar te scheiden. Een tweede vorm van hybridisering is *product placement*, waarbij Coca-Cola blikjes opduiken in de picknickmand van Barbie bijvoorbeeld of waarbij Kabouter Plop Samsenkoeken gaat serveren.

De voorkeuren van kinderen voor entertainment, advertenties en commercials wordt uiteraard veroorzaakt door het plezier dat ze eruit halen. Voor kinderen betekenen commercials een vorm van verzet, ze verwijzen naar verboden terreinen. Kinderen vinden plezier in datgene wat hun ouders afstoot: het scatologische, het macabere en het groteske. Bazalgette & Buckingham (1995) stellen dat heel wat actuele tv-programma's ontworpen zijn net om ouders en hun waarden uit te sluiten. Ook Walkerdine (1999) en Seiter (1995) laten gelijkaardige geluiden horen. De commerciële kindercultuur maakt op deze manier deel uit van het carnavalesque, als zijnde het verzet tegen de dominante betogen. Carnaval wordt gekarakteriseerd door subversief en pervers gedrag,

⁵² Op de website van Lego is een hele sectie gewijd aan de achterliggende visie op leren. Zo staat er bijvoorbeeld: "Children are natural learners, endowed from birth with a desire and need to investigate, grow, explore and learn about the world around them."

Geen kinderspel

maar tegelijkertijd omvat het georganiseerde chaos, gecontroleerde de-controle van emoties en bijgevolg eerder bekrachtiging in plaats van het in vraag stellen van de status quo. Seiter (1999) stelt binnen de *jouissance* ook een utopisch moment vast, namelijk in de wijze waarop de commerciële kindercultuur een mogelijkheid tot een vluchten uit de werkelijkheid presenteert. Kinderen worden daarbij een beeld voorgespiegeld waarin zij hun behoeften en verlangens kunnen realiseren en hun problemen kunnen oplossen via consumptie. Deze utopische gedachte is binnen deze context het meest interessant als het gaat om de wijze waarop kinderen gescheiden worden van volwassenen en entertainment gescheiden wordt van onderwijs. Consumer cultuur toont kinderen wat zij mogen verwachten wanneer ze volwassen zijn: een plaats waar spel de plaats ruimt voor hard werk, wederzijdsheid voor tirannie en spontaniteit voor eentonig werk. Het is dus duidelijk dat onderwijs, leerkrachten en ouders zich buiten dit Utopia situeren. Aronowitz & Giroux (1985) stellen dat leerkrachten en ouders doorgaans als een probleem geconstrueerd worden en zelden als een mogelijkheid tot oplossingen. "In other words, within this discourse there is no room for viewing schools as public places where students and others can learn and practice the skills for democratic participation necessary for a critical understanding of the wider political, social, and cultural processes that structure American society." (Aronowitz & Giroux, 1985, 212). Kortom, in commerciële kindercultuur worden entertainment en adverteren geconstrueerd als los van en zelfs waardevoller dan onderwijs. Het is binnen deze gedachtegang dat Bart Simpson verschijnt als een icoon van het verzet. Bart is immers "a failure at school and misunderstood at home. He is street smart, not school smart." (Fiske, 1996, 122). Kincheloe (2002) toont in zijn analyse van de complexe adverteerpolitiek van McDonald's aan hoe deze gestoeld is op de idee dat wanneer men kinderen aanspreekt binnen een context van anarchie en hyperactiviteit, kinderen de commercials zullen bewonderen en ouders ze zullen haten. "Subtle though it may be, McDonald's attempts to draw some of the power of children's subversive culture to their products without anyone but the kids knowing. Such slice-of-life ads are opaque to the degree that adults watching them don't get it – they don't see the advertiser's effort to connect McDonald's with the subversive kinder culture" (Kincheloe, 2002, 105).

De gevolgen van deze sterke kind-volwassene polarisatie kunnen meervoudig zijn (Kenway & Bullen, 2001). Vooreerst mag men verwachten dat kinderen weinig plezier zullen verwachten van het formele leren op school. Ten tweede mag men verwachten dat leerlingen zullen verwachten weinig waardevols te horen uit de mond van hun leerkrachten. Ten derde zal dit 'othering' ertoe leiden dat leerlingen niet geneigd zullen zijn om hun identiteit via de school te ontwikkelen.

Hoofdstuk 6

Opstap naar een kritisch perspectief binnen opvoeding

In dit tweede deel is de *Sociology of Childhood* of de ‘neue Kindheitsforschung’ als een belangrijke denkstroming en als een volwaardig alternatief voor het ‘moral panic’ vertoog aan bod gekomen. De twee belangrijkste componenten van het tegenvertoog vormen daarbij de idee van kindzijn als sociaal construct en het beeld van kinderen als actieve betekenisverleners binnen een sterk gewijzigde – lees: sterk gemediatiseerde – wereld. Het heeft daarom weinig zin om van een moreel verval of een algemene niveauverlaging binnen onze samenleving te spreken. Kindzijn de dag van vandaag is niet demonisch. Het lijkt alleen meer inspanningen van de volwassene te vragen. Opvoeding valt niet (langer?) gelijk te schakelen met de indringende invloed op de kinderen van een beperkt aantal personen binnen een sterk begrensde wereld en bijgevolg is het voor de volwassene wat zoeken naar een *nieuwe* plaats.

De sporen van de ‘neue Kindheitsforschung’ lopen voorts ten dele parallel met die van de Reformpedagogiek. Achter de idee om kinderen te zien als personen met eigen rechten bijvoorbeeld steekt een subjectbegrip dat duidelijke gelijkenissen vertoont met dat van Key en co (Honig, 2000). Het paradigma van ‘het kind als zijnde’ is geen *uitvindsel* van de *Sociology of Childhood*, maar kent een traditie die, zoals aangetoond, verder terug gaat dan de Reformpedagogiek. Door kindzijn evenwel te beschouwen als een socio-culturele constructie en niet als een natuurlijk fenomeen, heeft de *Sociology of Childhood* evenwel radicaal afstand genomen van het mythologiseren van kindzijn. “Annahmen über eine ‘Natur des Kindes’ werden problematisiert, die Benevolenz einer Orientierung am Wohl des Kindes als paternalistische Bevormundung und die Psychologie der Persönlichkeitsentwicklung als Rechtfertigung sozialer Marginalisierung entlarvt.” (Honig, 2000, 257). Het nieuwe kindzijnonderzoek zet zich af tegen een antropologie van het kind en weigert kinderen primair in termen van ‘in staat tot leren’ te omschrijven. In plaats van kinderen te zien als schoolkinderen of familieleden, heeft men het liever over de institutionele en socio-ecologische settings waarbinnen kinderen vertoeven (Alanen, 1999; Ullrich, 2000). Dit maakt dat het aldus tot stand gekomen kindbeeld in wezen structureel niet-pedagogisch is. Het kind is niet langer een project, aan kindzijn is niet langer een toekomstperspectief verbonden. De voorbije jaren zijn hiertegen verschillende kritieken geformuleerd.

De voornaamste kritiek op het nieuwe kindzijn-onderzoek luidt dat het kinderen te veel als kleine volwassenen beschouwt. Zo stelt Göppel (1997) dat deze nieuwe beweging enerzijds kinderen ernstig neemt, maar anderzijds het bijzondere karakter van kinderen verloochent en geen interesse betoont voor het specifieke denken en voelen van kinderen. “Es fragt sich, warum ein Ernstnehmen der Kinder als menschliche Wesen mit eigenen Ansprüchen und

Geen kinderspel

Rechten mit dem Preis der Verleugnung ihrer Besonderheit, mit dem Desinteresse für ihre spezifischen Weisen des Denkens und Fühlens erkaufte sein muß." (Göppel, 1997, 369). Wat hem de vraag doet rijzen "ob hier nicht das Kind mit dem Bade, sprich mit der Kindheitsforschung, ausgeschüttet wird." (Göppel, 1997, 369).

In deze kritiek van Göppel is de paradox van het mens worden van mensen aanwezig, wat zich laat vertalen in de prangende vraag naar het onderscheid tussen kleine volwassenen en een zelfstandig kind. Zelfstandigheid is daarbij niet alleen een zaak van zelfwaarneming, maar ook van beoordeling door anderen. Het predikaat zelfstandig omvat bijgevolg twee componenten: enerzijds moet het steeds door derden uitgesproken worden – dat is het extern aspect aan zelfstandigheid –, anderzijds dient het zelfstandige kind dit ook als dusdanig te ervaren – dit is het interne aspect van zelfstandigheid. "Eine dementsprechende Vermittlung des 'Innen-' und 'Außenaspekts' ist ein wesentliches Merkmal selbständigen Handelns. (...) Meine These ist, daß in diesem *Prozeß der Vermittlung von Innen- und Außenaspekt* das Kernproblem bzw. *der eigentliche Gegenstand von Sozialisationsforschung* liegt." (Leu, 1996, 176). Het kernprobleem van zowel de socialisatietheorieën als van het kind als sociale acteur discours is dat zij elk één van beide componenten van zelfstandigheid zo sterk benadrukken dat de andere component onvoldoende tot zijn recht kan komen. Functionalistische socialisatietheorieën hebben enkel oog gehad voor het extern aspect van zelfstandigheid met als gevolg dat in de wisselwerkingsprocessen tussen het individu en de hem omringende wereld het aandeel en de bijdrage van het individu onderbelicht is. De kritische socialisatietheorieën en in navolging daarvan ook het kindzijn-onderzoek hebben daar terecht kritiek op uitgeoefend. De ontwikkeling van subjectiviteit – vaak gekoppeld aan het concept identiteit – wordt daarbij steeds binnen een context van een zich afzetten tegen maatschappelijke normen gesitueerd. "Man bewegt sich gewissermaßen in feindlichem Land und muß stets auf der Hut sein." (Leu, 1996, 180). Het gevaar hier ligt in de evolutie naar een niet alleen rationeel, maar ook zeer individualistisch reductionisme, aangezien het element van verwevenheid, van aangewezen zijn op elkaar in het conceptualiseren van zelfstandigheid verdwijnt. Leu (1996, 181) stelt als consensusmodel het "Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts" voor, een dialectisch model dat het menselijk subject binnen een sociale en ecologische context plaatst, "der in diesem Sinne also auf das Subjekt einwirkt, aber zugleich immer auch durch das Individuum beeinflusst, verändert und gestaltet wird".

Lippitz (1999a) verwijt de *Sociology of Childhood* eerder een gebrek aan historisch besef. Hij herinnert aan de traditie van het fenomenologisch georiënteerd kindonderzoek en komt tot de conclusie dat het nieuwe kindonderzoek niet zo nieuw is als het zich presenteert. Het thema 'het kind tot zijn recht laten komen' is geen uitvinding van de *Sociology of Childhood*, maar was oorspronkelijk een topic binnen het fenomenologisch kindonderzoek. Lippitz (1999a) wijst daarbij onder meer op het baanbrekende werk van

Opstap naar een kritisch perspectief binnen opvoeding

Langeveld (1905-1989) in de totstandkoming van de Utrechtse School voor fenomenologisch onderzoek en op het werk van zijn *volgelingen* Beekman, Bleeker en Mulderij. In hun verwijzing naar het belang van de aandacht voor de specifieke leefwereld van kinderen verzwijgt het nieuwe kindzijn-onderzoek de systematische, filosofische achtergrond van het leefwereldbegrip. Men lijkt te vergeten dat de zogenaamde vreemde eigenheid van het kindzijn niet kindspecifiek is, maar eigen aan kinderen én volwassenen, gezien haar bepalend karakter voor de verhouding van de mens ten opzichte van de hem omringende wereld. “Neuzeitliche Subjektkonzeptionen wie die idealistische Variante eines autonomen Subjekt (= die Akteursvariante im Sozial-konstruktivismus) begründen sich eher aus der formalistischen Tradition kantischer Prägung, die den Menschen zum Bürger zweier Welten (der autonomen intelligiblen und der natürlichen, physikalisch deterministischen) macht, denn aus einem komplexen Wirklichkeitsverständnis.” (Lippitz, 1999a, 241).

Vanuit dit uitgangspunt kan het fenomenologisch georiënteerd onderzoek problemen oplossen die de *Sociology of Childhood* enkel kan signaleren. De fenomenologische traditie heeft immers de tegenstelling tussen kindzijn en volwassen worden overwonnen door een onderscheid te maken tussen (1) het zich profetisch eigen gaan maken van de volwassencultuur en (2) het zich identificatorisch eigen maken van de volwassencultuur. Zo een worden is niet te omschrijven als een lineaire ontwikkeling, maar als een aanwas en een verlies van mogelijkheden. “Unterschiede sind relational und nicht absolut, und Entwicklungsprozesse führen nicht bloß unumkehrbar und progressiv linear in einen wie auch immer definierten Erwachsenenstatus, sondern sie bilden eine differenzierte Schichtung von mehr oder weniger aktuellen und vergangenen, jedoch untergründig weiter fungierenden Bezugssystemen und Kompetenzen.” (Lippitz, 1999b, 91). Zij begrijpt zelfstandigheid uit het verbonden zijn van kinderen met de wereld, steunend op een vervlochten zijn van de wereld der dingen en de medemens. Deze manier van in de wereld zijn kent geen onderscheid tussen kinderen en volwassenen. Immers, zoals de volwassene geen autonoom subject is, zo is het kind dat ook niet. “Wir konstatieren eine wechselseitige Abhängigkeit des Kindes von Erwachsenen, wenn sie lernend in die moderne Welt des Wissens und der abstrakten Systeme eingeführt werden, und des Erwachsenen von seiner Kindheit, den darin fungierenden biographisch geprägten Grundmustern der sinnlich-leiblichen Erfahrungen, den lebensgeschichtlichen Gebundenheiten.” (Lippitz, 1999b, 79). Deze stellingname gaat terug op het kinderpsychologische en –antropologische werk van Langeveld. Meijer (1996, 42) refereert naar een citaat van Buytendijk om te illustreren waarover het hier gaat: “De mens is niet ‘iets’ met eigenschappen, maar een initiatief van verhoudingen tot een wereld, die hij kiest en waardoor hij gekozen wordt.” Langeveld trekt deze gedachte ook door in zijn conceptualisatie van de pedagogische relatie. Volwassene en kind verschijnen in een spanningsvolle verhouding ten opzichte van elkaar, waarbij hun wederzijdse relatie enkel te denken valt in de antinomie tussen samenhangigheid en vrijheid (Meijer, 1996).

Geen kinderspel

De kern van deze positie betreft een respect voor de zelfarticulatie van kinderen, wat met een volwassen blik op kinderen niet verenigbaar is. Honig (2001) stelt dat men bij Lippitz in zekere zin zelfs van een negatief kind-als-acteur begrip zou kunnen spreken. Daartegenover staat dan het positief acteurbegrip dat te weinig rekening houdt met de interrelationele verwevenheid en te sterk de illusie van het autonome subject koestert. “Der Respekt vor der Eigenartikulation des kindlichen Selbst- und Weltverhältnisses ist dagegen ein Respekt vor einem Selbst-Produktions-prozess.” (Honig, 2001, 38).

Ook Mortier (2002) verdedigt het perspectief waarin het onderscheid tussen kinderen en volwassenen niet op de spits gedreven wordt. In onze hedendaagse samenleving speelt afhankelijkheid immers niet enkel langs de ‘kinderen en volwassenen’ dimensie, maar evengoed langs tal van andere dimensies zoals tussen mannen en vrouwen, werkenden en werklozen, kansrijken en kansarmen,... “De tegenstelling kind-volwassene is maar één van de vele dimensies waarlangs machtsverschillen en-ongelijkheden spelen. In al die soorten relaties komt het er op aan dat de zwakste zijde de machtsmiddelen verwerft om zich te beschermen tegen de machtiger partij” (Mortier, 2002, 16). De ‘gelijkheid’ die in het kader van dergelijke afhankelijkheidsrelaties zo mogelijk wordt gerestaureerd, impliceert niet noodzakelijk een ‘gelijkheid’ tussen personen, die ons zou dwingen hen dezelfde basiskennmerken toe te kennen. Het gaat veeleer om een recht op gelijke behandeling, dat rekening houdt met de specifieke ervaringen, noden en belangen van de afhankelijke groep. Het interessante aan dit uitgangspunt is dat de idee dat kindzijn een historisch en sociaal construct is, verenigbaar lijkt met de gedachte dat kinderen in vergelijking met volwassenen nog een groeiproces te doorlopen hebben. Dit resulteert volgens Mortier best in een bevrijdend paternalisme dat er in bestaat de risico’s die verbonden zijn aan kindzijn te beperken, maar geenszins impliceert dat men kinderen uitsluitend moet onderdompelen in sferen die zich kenmerken door rozengeur en maneschijn.

Over hoe dit bevrijdend of democratisch paternalisme vorm kan krijgen, daarover is Mortier eerder vaag. “Volwassenen moeten zichzelf door paternalistische kracht op het niveau tillen waar zij gelijker met kinderen kunnen omgaan” (Mortier, 2002, 17). Een mogelijke denkpiste lijkt de antinomie ‘participatie – protectie’, zowat het fundament van het Verdrag inzake de Rechten van het Kind. Als denkoefening bekijken we hiertoe de adviezen van het Vlaamse kinderrechtencommissariaat omtrent de combinatie massamedia en kinderpaticipatie. Het kinderrechtencommissariaat formuleerde tot op heden drie adviezen waarin de problematiek van het kind als consument centraal staat. Een eerste heeft betrekking op de sperperiode rond de kinderfeesten, een tweede op de vijf-minutenregel inzake reclame rond kinderprogramma’s op tv en de

Opstap naar een kritisch perspectief binnen opvoeding

derde – de meest uitvoerige – op reclame en sponsoring in het lager en secundair onderwijs⁵³.

Het advies omtrent het vastleggen van een sperperiode rond de grote kinderfeesten (Sinterklaas, Kerstmis en Pasen) bewandelt heel expliciet twee sporen. Enerzijds wordt gepleit voor overheidstussenkomst en sensibilisering van de opvoedende volwassene, dit “gezien de commerciële sector zich tot op heden nog niet echt als verdediger van kinderbelenen heeft laten kennen” (p. 2). Anderzijds dienen kinderen met de eisen en verlokkingen van de consumptiemaatschappij te leren omgaan en moeten zij daarbij als “zelfstandige zingevende partners” (p. 2) erkend worden. Het advies over de vijf-minutenregel kenmerkt zich door een zelfde dualiteit. Op bladzijde 2 en 3 lezen we dat de overheid de plicht heeft “de actieradius van de commercie als geheel te beperken naar de doelgroep kinderen ter bescherming van hun belangen”. Zolang het niet zeker is dat ouders een corrigerende en sturende rol kunnen spelen, is volgens het Kinderrechtencommissariaat een ingrijpende overheid verantwoord. Onmiddellijk wordt er echter aan toegevoegd dat “een kind ook de mogelijkheid moet hebben om in alle vrijheid en zelfstandig naar zijn of haar televisieprogramma’s te kijken zonder daarbij voortdurend sturing door de ouders nodig te hebben”. Dat laatste klinkt wat vreemd. Kinderen moeten zelfstandig televisie kunnen kijken en autonome keuzes kunnen maken in het aanbod van televisieprogramma’s, maar dat aanbod moet wel eerst door de volwassene duidelijk afgelijnd worden. Het laatste en meest lijvige advies is geformuleerd n.a.v. een recent voorstel van Minister Vanderpoorten om het juridisch vacuüm weg te werken waardoor scholen niet langer in onzekerheid zouden leven over de sanctioneerbaarheid van hun reeds bestaande samenwerkingsverbanden met sponsors van de school. Het Kinderrechtencommissariaat oordeelt dat het invoeren van reclame en sponsoring in het onderwijs een bedenkelijke evolutie is. Hiertoe worden een aantal economische motieven aangevoerd. Vooreerst bestaat het gevaar dat de overheidsbudgetten voor onderwijs zullen verminderen wanneer zou blijken dat reclame en sponsoring vlot ingang vinden in de scholen. Voorts is de kans groot dat minder aantrekkelijke scholen en richtingen de dupe worden van deze maatregel aangezien zij niet of veel minder door mogelijke sponsors zullen aangesproken worden. Naast deze economische argumentaties wordt tevens een aantal pedagogische motieven naar voor geschoven als argumenten contra reclame en sponsoring op school. Zo stelt het Kinderrechtencommissariaat een contradictie vast tussen het doel van reclame en het doel van onderwijs. Reclame wil kinderen overtuigen van de waarde van een bepaald product, terwijl onderwijs de leerlingen wenst op te voeden tot kritische persoonlijkheden. Een school kan dus onmogelijk én kinderen wapenen tegen de gevaren van de reclame én tegelijkertijd reclame of sponsoring toelaten. Reclame kan bijgevolg enkel toegelaten worden op school als leeronderwerp, waarbij duidelijk kan worden gemaakt hoe reclame werkt en wat de zin en onzin ervan is. Bovendien –

⁵³ Al de adviezen van het Vlaamse Kinderrechtencommissariaat zijn te raadplegen op <http://www.kinderrechtencommissariaat.be>.

Geen kinderspel

en dit is het tweede pedagogisch argument – betekent het verbieden van reclame op school geen aanslag op de participatierechten van kinderen aangezien er nog veel andere kanalen zijn waarlangs kinderen in contact komen met reclame en sponsoring. Kortom, geen reclame op school, omwille van de negatieve inhoud van reclame (en het onvermogen van kinderen het negatieve van deze inhoud te detecteren) en omwille van het feit dat er toch één ruimte in de leefwereld van kinderen clean moet worden gehouden.

Samengevat zouden we kunnen stellen dat het Kinderrechtencommissariaat eerder negatief staat tegenover situaties waarin kinderen de rol van consument vervullen. Over het algemeen beschouwt men deze situaties als schadelijk voor het welzijn van kinderen en heeft men het zelfs over exploitatie. “Kijken we maar naar de huidige Pokémonrage om te weten hoe snel kinderen gevat kunnen worden door een doordachte marketingstrategie zonder al te veel diepere inhoud” (p. 1 uit “Sperperiode kinderfeesten”) is illustratief voor het gangbare denken, waarbij vooral de idee van het niet consument kunnen zijn door kinderen opvalt. De te treffen pedagogische initiatieven laten zich bijgevolg het best omschrijven als maatregelen ter bescherming van het belang van het kind, al is de aangewezen *maat* allermint duidelijk. Tot slot is opvallend hoe – meestal op het einde van het betoog en eerder marginaal – de participatiegedachte aangehaald wordt. Participatie wordt daarbij eerder negatief gedefinieerd, als een verzet tegen een mogelijk paternalistisch optreden.

De antinomie ‘participatie – protectie’ lijkt ontoereikend. Ze doet denken aan een passage uit ‘Emile ou de l’éducation’ van Rousseau, aangehaald door Benner in zijn *Algemeine Pädagogik* (Benner, 1991; Meijer, 1992). Rousseau tekent daar volgende tegenstelling naar aanleiding van een schreiende baby uit: of de wil van het kind wordt onderworpen aan de volwassene of het kind heeft juist macht over de volwassene. Het eerste alternatief betreft protectie, het tweede verwijst naar de wijze waarop participatie wordt ingevuld. Benner merkt hier heel terecht op dat erkennen van het kunnen leren iets principieel anders is dan de poging een evenwicht te vinden tussen de macht van de een over de ander en omgekeerd. “Die Bildsamkeit des Menschen anerkennen, heißt ja nicht einen Mittelweg zwischen den beiden Extremen fremdbestimmter Einwirkung zu suchen und einzuhalten.” (Benner, 1991, 58). In beide gevallen werkt het kind niet aan zijn opvoeding mee. In het ene geval wordt het gedrag van het kind gedictieerd door de volwassene. Er wordt macht uitgeoefend over en onderwerping geëist van het kind. In het andere geval dicteert het kind het gedrag van de volwassene vanuit de wil en de wensen die het zelf heeft. De pedagogische mogelijkheden die voortvloeien uit een erkenning van het kunnen leren worden bijgevolg geenszins benut.

De zoektocht naar een haalbare en pedagogisch waardevolle invulling van het ‘bevrijdend paternalisme’ vormt het onderwerp van het laatste deel van deze studie. Zoals reeds in de inleiding aangegeven, willen wij ons in deze studie niet beperken tot een analyse van de reactie van de pedagogische praxis op de

Opstap naar een kritisch perspectief binnen opvoeding

commercialisering van de leefwereld van kinderen. Op die manier zouden we immers tekort doen aan de verzetsmatige component binnen deze reactie. We nemen bijgevolg de wens tot kritische stellingname van de pedagogische praxis tegenover de ‘commercie’ ernstig, maar weigeren ons aan te sluiten bij de manier waarop aan deze kritische stellingname vorm wordt gegeven. Het gedachtegoed van de voornaamste tegenhanger van het ‘kindzijn in crisis’ vertoog, de *Sociology of Childhood*, lijkt voor wat het kritisch perspectief binnen opvoeding aangaat problematisch. Door de sterke klemtoon op ‘generationelle Ordnung’ in haar recente theorievorming, staat zij een structureel niet-pedagogisch kindbeeld voor. Vanuit een pedagogisch perspectief kunnen wij ons hier moeilijk in terugvinden. Sedert de ‘kritische theorie’ de inspiratiebron is geweest voor de zogenaamde kritische of emancipatorische pedagogiek, die vooral in de jaren zestig en zeventig in Europa opgang heeft gemaakt, kunnen we opvoeding nog moeilijk anders denken dan het verlenen van een blijvende stem aan het verlangen naar een betere wereld, voorbij de horizon van de huidige wereld.

Over wat de toonaard van deze stem kan zijn, is de voorbije decennia binnen de pedagogische theorievorming grondig van gedachten gewisseld. In het laatste deel van deze studie zullen wij enkele van deze posities belichten. De zoektocht naar een kritisch-pedagogisch alternatief laat zich opsplitsen in twee hoofdstukken. Het eerste hoofdstuk is een verkenning van de theorievorming van de *Critical Pedagogy* en de er op geformuleerde kritieken. De keuze voor de *Critical Pedagogy* komt voort vanuit de vaststelling dat deze toonaangevend is in de kritisch-pedagogische theorievorming over de commercialisering van de leefwereld van kinderen. Het tweede hoofdstuk zal vanuit de kritieken op de *Critical Pedagogy* én op basis van de vormingstheorie van Heinz-Joachim Heydorn een mogelijke vorm van een kritische opvoeding proberen schetsen.

Geen kinderspel

Opstap naar een k

‘ binnen opvoeding

DEEL III

“No dark sarcasm in the classroom”

Opvoeding en het kritisch perspectief.

Geen kinderspel

Hoofdstuk 7

Critical Pedagogy - een analyse en een evaluatie

*Etwas ist also lebendig, nur insofern es den
Widerspruch in sich enthält, und zwar diese Kraft
ist, den Widerspruch in sich zu fassen und
auszuhalten.*
G.W.F. Hegel

Zoals aangegeven, zetten we nu de stap naar de recente literatuur over een mogelijk kritisch perspectief op kinderen en hun actuele, gemediatiseerde leefwereld. Twee namen komen daarbij steeds terug, die van Henry Giroux en die van David Buckingham. Recent werk van Giroux rond deze thematiek is onder meer “The Mouse that Roared. Disney and the End of Innocence” (1999)⁵⁴ en “Stealing Innocence” (2000) en van Buckingham “After the Death of Childhood. Growing up in the Age of Electronic Media” (2000). Het werk van beide auteurs is typerend voor de recente discussies over kindzijn in een gecommmercialiseerd tijdperk. Opvallend daarbij is het vervlochten zijn van sociologische en pedagogische invalshoeken. Beide auteurs, maar evenzeer de bredere onderzoeksstromingen die ze beide vertegenwoordigen, streven een uitgesproken kritisch maatschappelijk perspectief na en koppelen daar vervolgens een kijk op opvoeding en onderwijs aan vast. Beiden halen daarbij deels hun inspiratie uit recent gedachtegoed binnen de onderwijssociologie en verwante disciplines zoals de kennissociologie of de ‘Critical Theory’. Hun denken, maar ook dat van de vele anderen dat we nog aan bod zullen laten komen, presenteert zich op die manier als een boeiende smeltkroes van ideeën.

Veeleer dan onmiddellijk een bespreking van het recente werk in verband met ‘Critical Pedagogy’, ‘Media Literacy’ en ‘Cultural Studies’ aan te vatten, zijn we overtuigd van de zinvolheid van een genealogie van deze disciplines. In feite is het hele verhaal een soort flashback. Het beginpunt, maar zoals nu gepresenteerd het eindpunt, is de ‘Critical Pedagogy’, omwille van de wijze waarop zij momenteel weegt op de discussies omtrent een kritische kijk naar een ‘commodified childhood’. Maar de ‘Critical Pedagogy’, als vrij recent fenomeen, steunt op de brede schouders van een rijke kritische traditie. De flashback vangt aan met een stroming die zich begin de jaren ’70 van de 20ste eeuw presenteerde als de ‘New Sociology of Education’ (Biesta, 1998; Blake & Masschelein, 2003).

⁵⁴ In de Verenigde Staten is dit boek uitgegeven onder de titel ‘The Mouse that Roared: What Disney Teaches’ (1999).

1 De New Sociology of Education of het paradigma van de radicale omkeer

1.1 “Knowledge and Control” (1971): de aanzet door Young en Co.

Uit onvrede met een sterk functionalistische visie in de onderwijssociologie – waarbij het merendeel van het onderzoek betrekking had op het probleem van de gelijke kansen in het onderwijs – ontwikkelt zich in Engeland begin de jaren zeventig een onderzoeksstroming die vrij snel als ‘the new sociology of education’ geafficheerd wordt. Deze onderwijssociologie heeft haar wortels in de kennissociologie en laat zich hoofdzakelijk inspireren door de theoretische inzichten van Marx en Engels, Mannheim en Durkheim (Sadovnik, 1995). Het belangrijkste, gemeenschappelijke kenmerk van deze nieuwe benadering is dat zij zich in hoofdzaak richt op de inhoud van het onderwijs en het binnen scholen zich afspelend leer- en overdrachtsproces onder het gezichtspunt van externe, maatschappelijke beheersing (Wesselingh, 1985). Als standaardwerk van deze nieuwe richting presenteert zich ‘Knowledge and Control’ (1971), onder redactie van Michael F.D. Young met bijdragen van onder meer Basil Bernstein, Nell Keddie en Pierre Bourdieu, en met als programmatische ondertitel ‘New directions for the sociology of education’. De traditionele onderwijssociologie wordt daarbij niet bepaald gespaard. “Sociologists seem to have forgotten, to paraphrase Raymond Williams, that education is not a product like cars and bread, but a selection and organization from the available knowledge at a particular time which involves conscious or unconscious choices.” (Young, 1971, 24). De *nieuwe onderwijssociologen* pleiten voor een benadering die de achterliggende maatschappelijke belangen bloot legt, door onder andere gangbare opvattingen in het onderwijs te onderkennen als sociale constructies die hun betekenis verlenen aan de macht van bepaalde maatschappelijke groepen. “The new sociology of education emphasised the micro-analysis of teaching in order to identify the role played by educational processes in the failure of children. Rather than presenting educational institutions and processes as routes for the amelioration of structural inequalities, they were identified as vehicles for their reproduction.” (Shain & Ozga, 2001, 113). Volgens Blackledge & Hunt (1985) stoelt de nieuwe onderwijssociologie op drie assumpties: (1) kennis is een sociale constructie, (2) waarheid en validiteit zijn een sociale constructie en (3) succes en mislukking op school worden in grote mate bepaald door welke definities leerkrachten van competentie en intelligentie hebben. De eerste twee assumpties duiden op de grote invloed van de kennissociologie op de ‘New Sociology of Education’. Volgens Young (1971), daarbij steunend op de fenomenologie van Alfred Schutz, zouden wat hem betreft de grenzen tussen de onderwijssociologie en de kennissociologie gerust mogen verdwijnen. “Sociology of education is no longer conceived as the area of enquiry distinct from the sociology of knowledge” (Young, 1971, 3). Een mooie illustratie van de derde assumptie vormt de bijdrage ‘Classroom Knowledge’ van Nell Keddie.

Critical Pedagogy - een analyse en een evaluatie

Volgens Keddie (1971) dient meer aandacht uit te gaan naar een opwaarderen van de dagelijkse kennis waarover leerlingen (maar ook leerkrachten) beschikken. “Innovation in schools will not be of a very radical kind unless the categories teachers use to organize what they know about pupils and to determine what counts as knowledge undergo a fundamental change” (Keddie, 1971, 156).

Klonk de ‘New Sociology of Education’ begin de jaren ’70 heel ambitieus, vrij snel bleek dat zij met haar standpunten buiten de academische wereld weinig weerklank kreeg. Volgens Wesselingh (1985) is dit grotendeels te wijten aan het uiteenvallen ervan in diverse fracties. Zo waren er van meet af aan reeds duidelijke verschillen in onderzoeksbenadering. Waar Young en Keddie voor een meer fenomenologisch georiënteerde onderzoeksaanpak stonden, beklemtoonden Bernstein en Bourdieu bijvoorbeeld het belang van structuralistisch onderzoek (Sadovnik, 1995). Volgens Shain & Ozga (2001) ligt de oorzaak van de geringe weerklank in de pessimistische ondertoon van het nieuwe onderwijssociologische discours. “That theoretical turn produced a degree of alienation between sociologists of education and educational practitioners. Some of the more unrelentingly critical analyses of education offered little scope to teachers; they could either identify themselves as ideological policemen or as cultural dopes.” (Shain & Ozga, 2001, 114). Dit betekent geenszins dat onderzoekers van de ‘New Sociology of Education’ zich sedertdien niet meer gemengd hebben in het onderwijsdebat of geen poging meer hebben ondernomen om hun gedachtegoed te reconceptualiseren (McCarthy & Dimitriadis, 2000; Moore & Young, 2001). Moore & Young (2001) zetten zich bijvoorbeeld heel recent nog af tegen de dominante neo-conservatief traditionalistische en technisch-instrumentalistische benaderingen in het Britse curriculumbeleid. Veeleer bepleiten zij voor een sociaal realistische benadering die recht doet aan “the ‘social’ character of knowledge as intrinsic to its epistemological status because the logical reconstruction of truth is always a dialogue with others set within particular collective codes and values.” (Moore & Young, 2001, 458). Niettegenstaande dit blijvend aanwezig zijn (weliswaar in de marge) van de ‘New Sociology of Education’ in het Engelse onderwijsbestel, dienen we voor nieuwe bloeiperiodes van de *nieuwe onderwijssociologie* toch de *Grote Plas* over te steken.

1.2 De opmars van de curriculumsociologie

Vanaf het begin van de jaren ’80 stellen we vast hoe in de Verenigde Staten een aantal onderzoekers uit de traditie van de ‘Curriculum Studies’ aansluiting zoekt bij de nieuwe Engelse onderwijssociologie (Wesselingh, 1985). De aandacht voor het curriculum is een gemeenschappelijk kenmerk van deze onderzoekers, zonder dat zij daarbij tot één bepaalde school behoren. Centraal staat een streven naar kritische analyses van het curriculum om op die manier radicale veranderingen in het onderwijs en de samenleving te ondersteunen. In de Verenigde Staten komt vanaf dat ogenblik meer ruimte en aandacht voor wat

Geen kinderspel

Noblit & Pink (1995, 25) aangeven met “interpretive, critical and postmodern research” binnen de onderwijssociologische traditie. In de Noord-Amerikaanse onderwijssociologische traditie voerde tot dan het “empirical-analytical and applied policy research” de boventoon, met daarbij o.m. onderzoek naar sociale stratificatie en statusverwerving en naar de invloed van allerlei beleidsmaatregelen op het onderwijskundig functioneren. Apple (1996) omschrijft binnen deze verschuiving naar een meer kritische en postmoderne invalshoek de toenemende aandacht voor onderwijs en opvoeding als een politieke activiteit als een essentieel gegeven. Het is van hieruit dat onder meer de ‘Sociology of the Curriculum’ als nieuwe onderzoeksstroming ontspringt, waarbij “the relationship between culture and power has continued to receive considerable attention, with what counts as ‘official knowledge’ being one of the foci and what does not receive the imprimatur of legitimacy also being subject to attention” (Apple, 1996, 128). Deze curriculumsociologie wordt in de literatuur vaak aangeduid in termen van ‘new sociology of curriculum’, ‘critical curriculum theory’, ‘politically oriented curriculum theory’. Deze verschillende benamingen tonen aan hoe deze stroming in feite *gesampled* is uit (1) de ‘new’ sociology of education en (2) de ‘Critical Theory’ waarvan in het begin van de jaren ’80 een subgroep het gedachtegoed van de ‘new sociology of education’ gaat accaparereren en zo geleidelijk aan gaat evolueren in de richting van een ‘Critical Pedagogy’ (Kantol, 1994). We komen daar verder nog op terug. Arnot & Whitty (aangehaald in Wesselingh, 1985, 106) wijzen op drie tendensen in de curriculumsociologie die als positief gewaardeerd kunnen worden in vergelijking met de Engelse radicale traditie: (1) ze beperken zich niet tot forse kritiek op de bestaande onderwijspraktijk, maar leggen de nadruk op de mogelijkheid mensen en structuren te veranderen, (2) zij bijten zich niet vast in één theoretische stroming, maar werken met uiteenlopende theoretische en methodische inzichten en (3) zij streven naar een permanente combinatie van theorievorming en empirisch onderzoek, in tegenstelling tot de Engelse (vaak) radicale theoretici.

Volgens de curriculumsociologie kan officiële kennis op twee verschillende wijzen opgevat worden. Ofwel beschouwt men het als het resultaat van een reeks complexe historische en sociale processen, waarbij specifieke kennis en perspectieven naar voor geschoven worden. Legitieme cultuur wordt dan opgevat als een object. Ofwel beklemtoont men het dynamische aspect van cultuur. ‘Curriculum-in-use’, als product van meervoudige en vaak tegenstrijdige machtsrelaties, wordt dan bestudeerd in de linguïstische interactie tussen teksten, studenten en hun docenten.

Een interessant gegeven binnen de poststructurele en postmoderne curriculumsociologie is de expliciete aandacht voor de relatie tussen kennis en macht. Deze relatie wordt hoofdzakelijk bestudeerd op microniveau, vertrekkend van de concrete interactie tussen subjecten. De machtsrelaties worden daarbij gedefinieerd op basis van sociale klasse, maar ook wel op basis van ‘gender’ en ras (Ellsworth, 1989). Een vaak gehanteerde onderzoeksmethodologie hierbij is ‘critical discourse analysis’. Net zoals bij interpretatief onderzoek ziet men menselijke subjecten als constant betrokken in het onderhandelen over kennis,

sociale relaties en identiteit. Anders dan het mainstream ethnografisch onderzoek is de primaire focus echter gericht op hoe macht, identiteit en sociale relaties gelegitimeerd en gecontesteerd worden ten opzichte van politieke doeleinden (Dyson, 1996). Opmerkelijk in dit verband is de recente aandacht voor populaire cultuur als onderzoeksterrein (Giroux, 1994; McLaren, 1995). Het hoofddoel wordt daarbij gevormd door een streven naar het integreren van het dagelijkse leven van studenten in het curriculum.

In de volgende paragraaf proberen we de historiek en de finesses van de idee van een curriculum als politieke tekst verder uit te diepen. We focussen hierbij hoofdzakelijk op de breuklijnen die deze theorievorming karakteriseren: de reproductietheorieën, de overgang van het reproductiedenken naar een denken in termen van verzet en de recente aandacht voor de integratie van populaire cultuur in het curriculum.

2 Curriculum als politieke tekst

2.1 Van de reproductie- of correspondentietheorie naar een 'theory of resistance'

De eerste stappen in de theorievorming omtrent het curriculum als politieke tekst kunnen gesitueerd worden halfweg de jaren '70 van de 20ste eeuw en zijn hoofdzakelijk gezet door twee Amerikaanse auteurs – economen ! - Samuel Bowles en Herbert Gintis. In hun boek "Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life" (1976) werken zij een versie van een reproductietheorie uit die bekend geworden is als de correspondentietheorie. Deze gaat uit van een overeenkomst tussen onderwijs en productie, waarbij de centrale idee is dat het onderwijssysteem mee de jeugd helpt te integreren in het economisch systeem door een structurele correspondentie tussen de sociale verhoudingen in het onderwijs en die in de productiesfeer. "The structure of social relations in education not only inures the student to the discipline of the workplace, but develops the types of personal demeanor, modes of self-representation, self-image, and social class identifications which are the crucial ingredients of job adequacy" (Bowles & Gintis, 1976, 131). Samen met Bowles & Gintis, wordt door een aantal auteurs ook gewezen op het werk van Althusser (Giroux, 1983; Wesselingh, 1985; Pinar, Reynolds & Slattery, 1995). Althusser introduceert het concept 'ideologie' binnen de curriculumsociologie en vertaalt dit o.m. via zijn theorie van de ideologische staatsapparaten. Hij beschouwt het onderwijs als het belangrijkste ideologische staatsapparaat aangezien het niet alleen een belangrijke bijdrage levert aan de reproductie van de productiekrachten, maar ook aan die van de productieverhoudingen.

Naast deze theorieën van sociale reproductie, met als centraal idee "that schools occupy a major role in the reproduction of the social formations needed to sustain capitalist relations of production" (Giroux, 1983, 78), bestaan er de theorieën van culturele reproductie (Giroux, 1983). De meest gekende en

Geen kinderspel

geciteerde theorie daarin is die van Bourdieu en Passeron. Vooral hun boek 'La reproduction' (1970) is in dit verband van belang. Bourdieu en Passeron beschrijven scholen daarin als instituten van symbolisch geweld (Wesselingh, 1985; de Jong, 1997). Symbolisch geweld is het zodanig opleggen van de eigen betekenisystemen op de leden van andere groepen en klassen, dat zij door hen als legitiem worden opgevat. "Elk gezag dat erin slaagt bepaalde culturele betekenissen op te dringen aan de rest van de bevolking en tegelijk de machtsverhoudingen weet te verdoezelen waarop het gezag berust, voegt de eigen symbolische kracht toe aan de machtsverhoudingen" (de Jong, 1997, 338). Een ander vaak genoemd auteur binnen de culturele reproductietheorieën is Bernstein (Giroux, 1983; Sadovnik, 1991; Morais et al., 2001). Centrale concepten in Bernsteins theorie zijn enerzijds "classification" – de grenzen waardoor soorten kennis van elkaar worden gescheiden – en "framing" – de mate van zeggenschap van leerkracht en leerling over de selectie, organisatie en temporisering van de kennis die wordt overgedragen en over de definitie van *echte* kennis tegenover de meer alledaagse. Waar 'classification' dus betrekking heeft op het al dan niet sterk begrensde karakter van kenniseenheden, betreft 'framing' de context waarbinnen inhoud worden overgedragen. Wordt het pedagogisch kader gekenmerkt door een expliciete hiërarchie, expliciete sequentieregels en expliciete prestatie maatstaven dan spreekt Bernstein van een *visible pedagogy*. In het andere geval, als deze drie elementen impliciet zijn, is er sprake van een *invisible pedagogy*. "In dat laatste geval zou je kunnen zeggen dat er meer ter discussie staat, er meer discussianten zijn en meer persoonskenmerken van de deelnemers in de discussie worden betrokken" (Wesselingh, 1985, 120). Bernstein werkt deze begrippen niet enkel uit op klasniveau, maar ook op systeemniveau en juist hierin ligt zijn bijdrage tot de reproductietheorie. "Both Bourdieu and Bernstein surrender to a version of domination in which the cycle of reproduction appears unbreakable. In spite of insightful comments on the form and substance of cultural reproduction, social actors as possible agents of change disappear in these accounts, as do instances of conflict and contradiction", besluit Giroux (1983, 98) zijn bespreking van beide theoretici. De toon voor een eerste breuklijn is hiermee gezet.

"Learning to Labour: how working class kids get working class jobs" (1977) van Paul Willis wordt doorgaans als het standaardwerk beschouwd voor wat het introduceren van de verzetshypothese betreft. Het onderzoek van Willis is intussen gemeengoed geworden. Hij observeerde een groep recalcitrante jongeren uit de arbeidersklasse (*the lads*), die in het middelbaar onderwijs weigerden nog langer braaf het spel van de school mee te spelen. Integendeel, ze probeerden voortdurend de lessen te verstoren. Volgens Willis imiteerden deze leerlingen het stoere machogedrag van hun vaders, die als arbeider lichamelijke arbeid verrichtten. Door het anti-intellectuele gedrag van hun vaders te imiteren en hun leerkrachten te ergeren, droegen de *lads* er ook zelf toe bij dat arbeidersjongens arbeidersbanen kregen. Hun gedrag op school en hun besluit de school voortijdig te verruilen voor werk, moet niet gezien worden als het resultaat van de selectie door de school alleen, maar ook als een eigen keuze, als

Critical Pedagogy - een analyse en een evaluatie

zelfselectie dus. Deze leerlingen blijven niet passief onder de selectie van de school en de daarbij geldende regels. Zij verzetten zich, ontleen aan die verzetscultuur een eigen identiteit, die hen er tenslotte toe brengt te kiezen voor handenarbeid.

Volgens Pinar, Reynolds & Slattery (1995) is het eigenlijke startsein van de shift naar een denken in termen van 'resistance' gegeven op het congres aan het *Ontario Institute for Studies in Education* in 1981. Het congressthema was 'Rethinking Social Reproduction'; gastsprekers waren onder meer Michael Apple en Henry Giroux. Niet toevallig zullen het ook deze theoretici zijn die de discussies de komende jaren beheersen. In 1983 verschijnt van Giroux "Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition". Hij lanceert daarin de oproep de verhoudingen tussen ideologie, cultuur en hegemonie te reconceptualiseren "to make clear the ways in which these categories can enhance our understanding of resistance as well as how such concepts can form the theoretical basis for a radical pedagogy that takes human agency seriously" (Giroux, 1983, 111). Opmerkelijk is de sterke invloed van een aantal vertegenwoordigers van de Critical Theory (Adorno, Horkheimer, maar vooral Marcuse) op het vroege werk van Giroux. "Giroux' 'Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition' (1983) is in dit opzicht de belangrijkste min of meer uitvoerige Amerikaanse pedagogische studie waarin de analyses van de vroege kritische theorie op een vruchtbare manier worden opgenomen" (Masschelein, 2001, 106). Giroux was daarbij vooral geïnteresseerd in hoe op scholen een soort vals bewustzijn geproduceerd wordt, waardoor de dominante ideologie gereproduceerd wordt en het systeem immuun gemaakt wordt voor kritiek. Giroux (1983) omschrijft zijn pedagogisch project daarbij als de realisatie van Marcuses filosofisch project. Leerkrachten en hun leerlingen dienen hierin radicale intellectuelen te worden die de algemene maatschappelijke strijd trachten te vertalen naar de school. Volgens Gur-Ze'ev (1998) laat Giroux echter de pessimistische dimensie in Marcuses utopieconcept links liggen, waardoor enkel een positief georiënteerde utopie overblijft. Marcuses utopisch denken zou ingebed zijn in het transcendente, wat gepaard gaat met een geloof in de onmogelijkheid van ware maatschappelijke verandering in de actuele realiteit. Een geloof dat door Giroux – zoals straks nog duidelijker zal worden – niet gedeeld wordt.

Merken we tot slot nog op dat in Giroux' latere werk en ook in dat van de andere theoretici binnen de 'Critical Pedagogy' de 'Critical Theory' nog slechts een marginale positie zou innemen (Gur-Ze'ev, 1998; Masschelein, 2001; Blake & Masschelein, 2003)⁵⁵.

⁵⁵ Voor een gedetailleerde beschrijving van de vaak moeilijke verhouding tussen Critical Theory en Critical Pedagogy zie onder meer Masschelein (2001) en Blake & Masschelein (2003).

2.2 Over de retoriek van de actie en over thema's als ras en gender op de politiek-pedagogische agenda

Vanaf het midden van de jaren '80 verlaten de curriculumtheoretici de pure reproductie- en verzetstheorieën en wendden zich tot de theorievorming omtrent thema's die rechtstreeks gerelateerd zijn aan de politieke en pedagogische praktijk. Ook nu blijft het werk van Apple en Giroux toonaangevend, zij het dat naar het begin van de jaren '90 een aantal bijkomende auteurs hun opwachting maken.

In 1988 verschijnt van Giroux 'Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning' waarin hij de leerkracht definieert als een 'transformative intellectual'. Veeleer dan vakbekwame technici te zijn, is het voor leerkrachten van belang deel uit maken van een bredere sociale beweging om zo een centrale rol te vervullen in het werken aan een democratische samenleving en een actief burgerschap. Leerkrachten en bijgevolg ook hun leerlingen dienen zich actief op te stellen ten aanzien van maatschappelijke en situationele factoren waar rond zij zich bewegen. Giroux had deze ideeën voor het eerst voorgesteld in het samen met Stanley Aronowitz uitgegeven 'Education Under Siege. The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling' (1985). Beiden beklemtonen daarin het belang van een 'language of possibility'. "Which means working to create the ideological and material conditions in both schools and the larger society that give students the opportunity to become agents of civic courage, and therefore citizens who have the knowledge and courage to take seriously the need to make despair unconvincing and hope practical" (Aronowitz & Giroux, 1985, 37). De taal van kritiek alleen is niet voldoende. De democratische strijd moet gesitueerd worden in een utopisch project. Vandaar Giroux' klemtoon op de taal van het mogelijke die haar oorsprong vindt in de ongerealiseerde mogelijkheden. "The discourse of the transformative intellectual takes the issues of community and liberation seriously, and in doing so, gives new meaning to the pedagogical and political necessity of creating the conditions for emancipatory forms of self and social empowerment among both educators and students" (Aronowitz & Giroux, 1985, 43).

Het is trouwens hier dat de wegen van 'Critical Thinking' en 'Critical Pedagogy' scheiden (Burbules & Berk, 1999). Beide beschouwen de term 'kritisch' als essentieel voor de missie van het onderwijs: de school en haar leerkrachten dienen leerlingen een sceptische houding bij te brengen ten opzichte van breed aanvaarde oordelen en waarheden. Beide stellen op hun manier: "Laat je niet kisten". Kritisch zijn betekent in de traditie van de 'Critical Thinking' beweging in staat zijn om valse argumenten te herkennen, alert te zijn voor overmoedige generalisaties, gevoelig te zijn voor waarheidsclaims op basis van een onbetrouwbare autoriteit en lak hebben aan ambigue concepten. Het hoofddoel hierbij is *slordig* denken tegen te gaan. Waar de volgende stap, die naar maatschappelijke verandering, voor de 'Critical Pedagogy' een evidentie is, is die voor de vertegenwoordigers van de 'Critical Thinking' een stap te ver

Critical Pedagogy - een analyse en een evaluatie

(Siegel, 1997). "The primary preoccupation of critical thinking is to supplant sloppy or distorted thinking with thinking based upon reliable procedures of inquiry. (...) The critical pedagogy tradition begins from a very different starting point. (...) The primary preoccupation of critical pedagogy is with social injustice and how to transform inequitable, undemocratic, or oppressive institutions and social relations." (Burbules & Berk, 1999, 46).

Ook in het werk van Michael Apple is de shift naar een 'pedagogy and politics' met aandacht voor concepten als ras, sociale klasse en gender opvallend (Pinar, Reynolds & Slattery, 1995). In 'Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education' uit 1989 analyseert hij de handboekenindustrie als zijnde een belangrijke factor in wat hij omschrijft als de selectietraditie. Apple (1989, 204) roept op tot een grote solidariteit met "feminist groups, people of color, unions, and to those teachers and curriculum workers who are now struggling so hard in very difficult circumstances to defend from rightist attacks the gains that have been made in democratising education".

De pogingen in het begrijpen van het curriculum als een politieke tekst kennen dus een duidelijke shift van een nagenoeg exclusieve focus op reproductie en het verzet tegen de status quo naar een focus op de dagelijkse pedagogische praktijk, met bijzondere aandacht voor politieke thema's als ras, sociale klasse en gender. "The major players in this effort continued to be Apple and Giroux, Apple through his voluminous scholarship and that of his many students and Giroux through his prodigious scholarly production" (Pinar, Reynolds & Slattery, 1995, 265). Eind de jaren '80 dringen zich echter ook nog een aantal andere onderzoekers prominent in het Amerikaans politiek-pedagogische debat op. Het gaat daarbij vooral om het werk van C.A. Bowers, Philip Wexler en Peter McLaren. Hoewel deze auteurs uiteraard elk hun eigen invalshoeken en standpunten hebben, beperken we ons hier tot de vaststelling dat hun gemeenschappelijke invloed geleid heeft tot een verbreding van het politiek-pedagogische onderzoeksveld. De aandacht gaat voortaan niet louter meer naar een studie van het curriculum, maar naar de diverse culturele domeinen met hun specifieke pedagogische en politieke agenda's. De weg voor de 'Cultural Studies' en daarmee ook voor de volgende breuklijn ligt open...

2.3 Populaire cultuur als deel uitmakend van het curriculum

De meest belangrijke shift in curriculumtheorie van het voorbije decennium is ongetwijfeld de aandacht voor populaire cultuur (Pinar, Reynolds & Slattery, 1995; Kanpol, 1997; Buckingham, 1998). In 'Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism' (1991) verdedigen Aronowitz en Giroux de stelling dat populaire cultuur een centraal element vormt binnen de postmoderne onderwijscontext. "In such education the curriculum can best inspire learning only when school knowledge builds upon the tacit knowledge derived from cultural resources that the students already possess", aldus Aronowitz en Giroux (1991, 15). Dit betekent geenszins dat populaire cultuur ter vervanging van de

Geen kinderspel

klassieke canon gaat fungeren. Het betekent wel dat “the traditional curriculum must meet the test of relevance to a student-centered learning regime where ‘relevance’ is not coded as the rejection of tradition but is a criterion for determining inclusion. (...) In any case the canons are no longer taught as self-evident repositories of enlightenment” (Aronowitz & Giroux, 1991, 15).

Kritische pedagogiek wordt binnen deze optiek een ‘border pedagogy’ (Aronowitz en Giroux, 1991, 118), een pedagogiek die het emancipatorische van het modernisme probeert te verbinden met het verzetsmatige van het postmodernisme. ‘Border pedagogy’ kan beschouwd worden als een permanente oefening in het in vraag stellen van bestaande kennis-macht-verhoudingen, waarbij kennis “can be remapped, reterritorialized, and decentred in the wider interests of rewriting the borders and coordinates of an oppositional cultural politics” (Aronowitz & Giroux, 1991, 119). ‘Border pedagogy’ besteedt daarbij niet enkel aandacht aan officiële teksten en documenten, maar beschouwt ook populaire cultuur als een object van politieke analyse en “makes central to its project the recovery of those forms of knowledge and history that characterize alternative and oppositional Others” (Aronowitz & Giroux, 1991, 119). Aan deze ‘border pedagogy’ verbinden Aronowitz & Giroux (1991, 124) de notie “counter-memory”, waarbij “counter-memory represents a critical reading of how the past reads the present and how the present reads the past”. Het curriculum krijgt op die manier de functie van een “counter-text”, m.a.w. een curriculum waarin leerlingen en studenten de kans krijgen om hun eigen ideeën neer te schrijven en naar voor te brengen. Nauw daarbij aansluitend, maar steunend op een andere invalshoek, namelijk die van Bakhtin, hebben Gutierrez, Rymes & Larson (1995) het over het streven naar de realisatie van een social heteroglossia in de klas. Zij onderscheiden daarbij verschillende ‘spaces’ of ‘scripts’ die werkzaam zouden zijn binnen de klasinteracties en ijveren voor een ‘dialogic pedagogy’, “which requires the inclusion and critique of both the teacher and students’ stories at both the intrapsychological and interpsychological level” (Gutierrez, Rymes & Larson, 1995, 453). Ook het concept ‘contact zone’, ontwikkeld door Pratt, vertoont hiermee sterke gelijkenissen. Een contactzone laat zich het best omschrijven als een soort vrijplaats waar diverse stemmen – van hoge en lage cultuur, van dominantie en onderdrukking, van meerderheid en minderheid – aan bod komen en geïntegreerd worden, waardoor de leerkracht obstakels als onwetendheid en vooroordelen kan proberen wegwerken (Mottart, 2002).

Verschillende onderzoekers hebben de voorbije jaren aan de oproep tot integratie van populaire cultuur in het curriculum gehoor gegeven. Zo integreerde A.H. Dyson (1997) figuren die kinderen op TV zien en die zij in hun spel overnemen in het moedertaalcurriculum. Aan een klas van 7- tot 8-jarigen werd gevraagd zelf scripts te schrijven van tekenfilms waar de kinderen graag naar kijken. “The children’s stories represented the crossroads of their official and unofficial worlds. The stories were part of the official school curriculum and a teacher-governed work period, but, at the same time, they accomplished social ends among the children themselves” (Dyson, 1996, 478). Vervolgens werden

deze verhalen in forums besproken en kregen de kinderen ook de kans hun scripts na te spelen. Dyson stelde vast dat het gebruik van deze mediaverhalen een positieve invloed kan uitoefenen op de sociale en culturele geletterdheid van jonge kinderen. Interessant aan Dyson's onderzoeksopzet was de speciale aandacht die uitging naar verhalen over superhelden omdat deze verhalen vaak expliciet ideologisch zijn, refererend naar wat een persoon van een bepaald geslacht, ras of andere culturele categorie kan of niet kan in een bepaalde context. "Reconsiderations of the connections between beauty, friendship, love, social unruliness, weakness, and other human qualities, on the one hand, and sex, race, class, and other human categories, on the other, requires a fluid sense of self and others, an inclusive, open-minded community" (Dyson, 1996, 493). Via het zelf schrijven en spelen van verhalen leren kinderen op die manier topics als macht en identiteit verkennen. "Children's unofficial use of diverse cultural materials can provide substance for official engagement and reflection – for critical resistance and thoughtful negotiation. To this end, the literacy curricula teachers negotiate with children must be undergirded by an inclusive vision of cultural art forms as fluid and fuzzy, intertwined in complex, dialogic relationships" (Dyson, 1997, 181).

Ook Marsh (2000a) liet zich inspireren door de figuur van de "superhero" in populaire cultuur. Zij installeerde in een eerste graadsklas van het basisonderwijs een "Bat cave", een soort poppenhoek, maar dan volledig ingericht volgende de leefwereld van Batman en Batwoman. Een van de meest opvallende conclusies van Marsh heeft betrekking op de reacties van de meisjes in de klas op deze "Bat cave". "It provided girls with opportunities to move beyond the stereotypical framework operating in the highly gendered world of the primary classroom. Although the nature of the female superhero was very different from that of the male, many girls did engage in active play in which they were agents of action rather than passive onlookers" (Marsh, 2000a, 219). Populaire cultuur dus als emancipatorisch instrument, een conclusie waarvoorheen Seiter (1993) reeds opgewezen had in haar onderzoek rond de betekenis van meisjes van tekenfilms rond "My Little Pony". Deze animatiefilms kennen immers aan meisjes een "starring role" toe en bovendien beklemtonen ze gevoelens van dominantie en avontuur, gevoelens die doorgaans enkel met het leven van jongens geassocieerd worden.

In een ander onderzoeksopzet speelt Marsh (2000b) in op de populariteit van de Teletubbies en introduceert in twee kleuterklassen allerlei activiteiten rond deze TV-figuren. De Teletubbies zijn vier kleurige wezens met een tv-scherf op de buik waarop korte reportages worden vertoond die aansluiten bij de interessewereld van jonge kinderen. Het tv-programma was van meet af aan een fel besproken item binnen de educatieve wereld. Zo werd het door nogal wat psychologen en pedagogen afgekeurd omwille van het gehanteerde taalgebruik, het herhalingsaspect – ieder filmpje wordt tweemaal vertoond binnen één aflevering – en het tekort aan opvoedkundige waarden. Marsh introduceerde de Teletubbies gedurende 5 maanden in de lessen ontluikende geletterdheid in twee kleuterklassen met een multiculturele samenstelling. De voornaamste doelstelling van deze introductie bestond uit het in kaart proberen brengen van

Geen kinderspel

de invloed van de Teletubbies in het curriculum op de intrinsieke motivatie van de kleuters. De twee klasleerkrachten zetten hiertoe allerlei activiteiten op: het bereiden van een Teletubbiepudding, het opnemen van Teletubbieboekjes in de boekenhoek, het zelf verzinnen van Teletubbieverhalen,... Marsh's besluit klinkt nogal zwak en is weinig betekenisvol wanneer ze stelt dat "children appeared to be extremely motivated when writing about the Teletubbies and that some children would rather write about the Teletubbies than other classroom topics" (Marsh, 2000b, 123).

3 Critical Pedagogy: het recente werk van Giroux en McLaren

"About twenty years after the Cuban revolution, when 'Che Guevara became the prototype of a new revolutionary generation', U.S. educational scholars on the Left began fighting the destructive logic of capital through the development of what has been variously called radical pedagogy, feminist pedagogy, and critical pedagogy" schrijft McLaren (1998, 441) aan de vooravond van de 21ste eeuw. Hij definieert daarbij 'critical pedagogy' als een manier van denken over en tegelijkertijd als een voortdurend pogen tot hervormen van de relaties tussen onderwijs, kennisproductie, de institutionele structuren van de school en de bredere maatschappelijke context waarbinnen opvoeding en onderwijs zich afspelen. Critical pedagogy heeft zich in de loop der jaren daarbij o.m. laten inspireren door de kennis- en curriculumsociologie, door de Kritische Theorie van de Frankfurter Schule, door feministische theorieën en door de pedagogische ideeën van Paulo Freire (McLaren, 1998). Het is niet gemakkelijk om de diverse invloeden die de Critical Pedagogy ondergaan heeft te duiden. We hebben er reeds een aantal - de één al iets uitgebreider dan de ander - geïllustreerd. In wat volgt komen we op een aantal nog terug en wijzen we ook op een belangrijke bijkomende invloedrijke discipline, nl. de Cultural Studies. Het is evenmin makkelijk om duidelijk af te bakenen waar de Critical Pedagogy exact voor staat. In haar streven een overkoepelend kritisch discours te ontwikkelen, omvat de Critical Pedagogy een brede waaier aan auteurs die al naargelang hun invalshoek soms sterk verschillende klemtonen leggen. Zo is er bijvoorbeeld een groot verschil in benadering tussen een sterk feministisch geïnspireerd discours zoals dat van Luke (1998) en een vorm van Critical Pedagogy die aansluiting probeert te zoeken met de Bevrijdingstheologie (Kanpol, 1996).

In wat volgt beperken wij ons hoofdzakelijk tot het recente werk van Henry Giroux en Peter McLaren. Niet alleen omdat zij vaak worden aangeduid als de belangrijke hedendaagse vertegenwoordigers van de Critical Pedagogy (Buckingham, 1998; Burbules & Berk, 1999; Kenway & Bullen, 2001), maar ook en vooral omwille van hun directe kritiek op commercialisering en op de 'commodification' van de leefwereld van kinderen en jongeren.

3.1 Henry Giroux

3.1.1 Toenemende invloed van de Cultural Studies

Vanaf het begin van de jaren '90 was Giroux' vormgeving van de 'Critical Pedagogy' steeds sterker onderhevig aan invloeden vanuit de 'Cultural Studies' (Giroux et al., 1996; Kellner, 2001). De 'Cultural Studies', ontstaan in het midden van de jaren '60 in het Verenigd Koninkrijk, valt binnen de kritische traditie. Zij houdt zich bezig met de studie naar alledaagse of populaire cultuur en maakt daarbij gebruik van methoden en theorieën uit verschillende wetenschapsgebieden, zoals de letteren, geschiedenis, sociologie en culturele antropologie. "Cultural studies is however not an island in a sea of disciplines but a current that washes the shores of other disciplines to create new and changing formations" (Baldwin, et al., 1999, p. 42). 'Cultural Studies' vindt haar oorsprong in de marxistisch georiënteerde 'Frankfurter Schule' van onder meer Horkheimer en Adorno, maar heeft zich vrij snel gedistantieerd van een aantal uitgangspunten van deze invloedrijke school. Zo vestigt de 'Cultural Studies', in afwijking van de Frankfurters, maar in navolging van de 'Sociology of Childhood', de aandacht op het actieve publiek. Ze erkent dat de betekenis van mediaproducten slechts gedeeltelijk wordt vastgesteld door producenten en dat ze vooral wordt onderhandeld door het publiek. Betekenis is dus geen natuurlijk gegeven, maar een constructie. Betekenis moet steeds begrepen worden vanuit de vraag hoe ze gemaakt is, voor wie, op welk moment en waar. Bovendien aanvaardt men niet langer een puur elitaire definitie van cultuur, maar schuift men onderzoeksthema's als nieuwe media en levensstijlen naar voor. Tegelijkertijd stelt men daarbij de hiërarchische verhoudingen tussen kunst en entertainment in vraag. Daarnaast heeft de 'Cultural Studies' ook invloeden ondergaan van o.m het symbolisch interactionisme en de 'discourse analysis'. De aandacht voor de alledaagse interacties van de mens en de relatie tussen het individu en zijn omringende structuren zouden daarbij de weg geplaveid hebben voor de aandacht voor populaire cultuur binnen de 'Cultural Studies' (Casella, 1999).

De 'Cultural Studies' heeft zich van oudsher meer op jongeren dan op kinderen gericht. Dit heeft waarschijnlijk te maken met de aard van de kritische traditie. Het uiteindelijke doel van elke kritische traditie is immers emancipatie. Deze emanciperende doelstelling verklaart volgens Alexander en Morrison (1995) waarom kinderen zo weinig aandacht hebben gekregen vanuit het kritische perspectief. Een eerste voorwaarde voor emancipatie vanuit het perspectief van de 'Cultural Studies' is immers dat de onderdrukten hun onderdrukking erkennen. "Perhaps, children are simply too young to recognize the capitalistic forces that shape their consuming culture. Because it is beyond the ability of children to understand their predicament, children are also unable to free themselves from it" (Alexander & Morrison, 1995, p. 351). Wat het werk van Giroux betreft, stellen we vast dat ook hij zich aanvankelijk toespitste op de analyse van fenomenen uit de jeugdcultuur (Giroux, 1994; Giroux, 1997), om

Geen kinderspel

pas heel recent aandacht te krijgen voor de leefwereld van (jonge) kinderen (Giroux, 1999).

Midden de jaren '90 klaagt Giroux de gebrekkige aandacht voor de 'Cultural Studies' aan vanuit de onderwijswereld en meer specifiek vanuit het onderzoeksveld rond onderwijshervormingen. "In part, this indifference may be explained by the narrow technocratic models that dominate mainstream reform efforts and structure many education programs. Other considerations would include a history of educational reform overly indebted to practical considerations that often support a long tradition of anti-intellectualism. Within such a tradition, management issues become more important than understanding and furthering schools as democratic public spheres" (Giroux, 1996a, 42). Nog volgens Giroux staat 'Cultural Studies' diametraal tegenover deze traditionele kijk op opvoeding en onderwijs. Veeleer dan een reeks technieken of een set van neutrale vaardigheden, zijn opvoeding en onderwijs culturele praktijken die pas ten volle op begrip kunnen gebracht worden door een samensmelten van geschiedenis, politiek, macht en cultuur. 'Cultural Studies' is dus veel minder bekommerd om het verschaffen van kwaliteitslabels of het ontwikkelen van goede testen, maar stelt zich vooral de vragen over hoe kennis, teksten en culturele producten gebruikt worden. "Indeed, such a pedagogy would examine the historical, social, economic, and political factors that impel the concern with issues of certification at the present time." (Giroux, 1996a, 44).

Deze shift of oriëntatie naar een 'Cultural Studies' aanpak wordt volgens Giroux ondersteund door drie belangrijke assumpties. Vooreerst is men ervan overtuigd dat de traditionele opsplitsingen, waarvan de verschillende wetenschappelijke disciplines het gevolg zijn, niet langer voldoende toereikend zijn om de grote diversiteit aan sociale en culturele fenomenen die onze postmoderne wereld eigen is, ten volle te karakteriseren. "The spread of electronically mediated culture to all spheres of everyday intellectual and artistic life has shifted the ground of scholarship away from the traditional disciplines designed to preserve a 'common culture' to the more hybridized fields of comparative and world literature, media studies, ecology, society and technology, and popular culture." (Giroux, 1996a, 45). Ten tweede beweren voorstanders van de 'Cultural Studies' dat kennis van de rol, de functie en de werking van de media essentieel is om te kunnen begrijpen hoe machtsprocessen, uitsluitingsmechanismen (V.I.P) en sociaal verlangen de belangrijkste dynamieken vormen in het structureren van het dagelijkse leven binnen een samenleving. Al wie begaan is met het pedagogische in de samenleving dient in te zien dat de school niet langer de *leerplaats* bij uitstek is, maar dat websites, film en advertenties momenteel even belangrijke *leerplaatsen* vormen. "At stake here is the attempt to produce new theoretical models and methodologies for addressing the production, structure and exchange of knowledge." (Giroux, 1996a, 45). De laatste assumptie tenslotte betreft de idee dat een verbreding van het *leerplaatsbegrip* gepaard dient te gaan met een verbreding in de professionalisering van opvoeders en leerkrachten. 'Cultural Studies' verwierpt de opvatting als zouden leerkrachten louter bemiddelaars zijn in de overdracht van de bestaande kennisconfiguraties.

“Teachers must be accountable in their teaching to the ways in which they take up and respond to the problems of history, human agency, and the renewal of democratic public life.” (Giroux, 1996a, 46).

Kortom, Giroux is ervan overtuigd dat de inbreng van de ‘Cultural Studies’ een nieuw licht kan werpen op de reconstructie van het hedendaagse onderwijs. Zowel theorie als praktijk hebben nood aan nieuwe conceptualisaties van cultuur, politiek en onderwijs die de realisatie van een radicale democratie mogelijk moeten maken. De voorbije jaren heeft Giroux deze conceptualisaties gepresenteerd in een veelvoud aan publicaties, zoals “Border Crossings” (1992), *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture* (1994), *Fugitive Cultures* (1996), *Channel Surfing: Racism, the Media, and the Destruction of Today’s Youth* (1997), *The Mouse that Roared: Disney and the End of Innocence* (1999) en “Stealing Innocence” (2000). In de volgende paragraaf bekijken we de belangrijkste thema’s die in deze boeken behandeld worden⁵⁶.

3.1.2 Giroux’ belangrijkste thema’s: jongeren als object van angst en verlangen en kinderen en Disney

De belangrijkste rode draad doorheen het werk van Giroux voor wat de jaren ’90 betreft, is zijn analyse van hoe jeugd sociaal geconstrueerd en door de media gerepresenteerd wordt. Twee belangrijke constanten daarbij vormen enerzijds de wijze waarop de jeugd vaak de zondebok krijgt toegespeeld voor verschillende sociale problemen en anderzijds de wijze waarop de media via allerlei advertenties aan het beeld van jeugd vormgeeft. Met andere woorden, ofwel lijken jongeren als object van angst, ofwel als object van verlangen te verschijnen.

Niet helemaal verwonderlijk vormen vaak advertenties uit de kledingindustrie Giroux’ kop van jut. In “*Disturbing Pleasures*” (1994) analyseert hij de Benetton campagnes van 1985 en 1991. De eerste maakte gebruik van foto’s van jongeren van verschillende rassen, de tweede hanteerde beelden van o.m Aids-patiënten en mensen in armoede en oorlog. Volgens Giroux suggereren deze campagnes ideeën van eenheid, verbondenheid en harmonie die classificaties op basis van sociale klasse, ras en seksuele ongelijkheid proberen overstijgen. Benetton kent zichzelf daarbij het label van bemiddelaar tot het oproepen van sociale verantwoordelijkheid toe. “Benetton’s move away from an appeal to utility to one of social responsibility provides an object lesson in how promotional culture increasingly uses pedagogical practices to shift its emphasis from selling a product to selling an image of corporate responsibility” (Giroux, 1994, 8).

⁵⁶ Het is binnen het bestek van dit hoofdstuk niet mogelijk en ook niet relevant om alle analyses van Giroux te overlopen of te presenteren. Zo heeft hij o.m heel interessante en uitdagende analyses gemaakt van klassiek geworden films als ‘Dead Poets Society’, ‘Reservoir Dogs’, ‘Pulp Fiction’ en ‘Fight Club’, maar deze leunen niet rechtstreeks aan bij de leefwereld van kinderen. We zullen bijgevolg in wat volgt de klemtoon leggen op de reeds in vorige hoofdstukken gesignaleerde ‘Disneyfication’.

Geen kinderspel

Giroux maakt brandhout van dit label door o.m te wijzen op de onenigheid ervan met de zwaar financiële steun van Benetton aan neoliberale politieke partijen en groeperingen. “Benetton’s discourse of social justice appears transparently cynical next to its conglomerate-building management practices, increasing use of temporary workers at the expense of a full-time, unionized workforce, and aggressive attempts to subordinate all aspects of political and cultural discourse to the logic of capital and commerce” (Giroux, 1994, 14). In “Channel Surfing” (1997) gaat Giroux in de aanval tegen de advertentiecampaagnes van Calvin Klein en dit omwille van hun sterk pornografisch geïnspireerd karakter. “The body in this fashionscape does not represent the privileged terrain of agency, but serves as a site of spectacle and objectification, where youthful allure and sexual titillation are marketed and consumed by teens and adults who want to indulge a stylized narcissism and coddle a self that is all surface.” (Giroux, 1997, 21). Het zijn trouwens niet alleen advertenties, maar ook films als “Kids” (1996) van Larry Clark die bijdragen tot het beeld van de jeugd als decadent en stuurloos en bijgevolg nood hebbend aan discipline en controle. Voor Giroux ligt het problematische van deze representaties niet zozeer in de vraag of zij goed of slecht zijn, maar wel in hun implicaties voor het pedagogische werkveld. “What particular forms of identity, agency and subjectivity are privileged, and how do they help to reinforce dominant reactions, messages, and meanings?” (Giroux, 1997, 27). Giroux’ grootste zorg ligt in de vaststelling dat jongeren weggedreven lijken te worden van een publieke ruimte waar creativiteit en een actief, democratisch burgerschap aan de orde zijn naar geprivatiseerde ruimtes waar jongeren quasi uitsluitend voorgesteld worden als consumenten en *aangekleed* worden met identiteiten die niet meer dan replica’s zijn van hippe modellen en idealen. “Educators and others need to recognize the importance of providing opportunities for kids to voice their concerns, but equally important is the need to provide the conditions – institutional, economic, spiritual, and cultural – that will allow them to reconceptualize themselves as citizens and develop a sense of what it means to fight for important social and political issues that affect their lives, bodies and society” (Giroux, 1997, 31). Tegenover tendensen als een commercialisering van de leefwereld van jongeren en kinderen en de daarbij inherente demonisering ervan, houdt Giroux er aan een ethiek van hoop en mogelijkheid voor te staan, waarbij de leefwereld van kinderen en jongeren veeleer tot een arena van strijd en verzet wordt.

Hoewel reeds in “Disturbing Pleasures” (1994) een eerste aanzet wordt gegeven tot de analyse van Disney, besteedt Giroux in zijn analyses pas recent ten volle aandacht aan de leefwereld van jonge kinderen. Het tot nu toe meest spraakmakende boek in dit verband is “The Mouse that Roared: Disney and the End of Innocence” (1999). Giroux wil in “The Mouse that Roared” aantonen hoe door de massa-industrie geproduceerde beelden ons dagelijkse leven vullen en onze persoonlijke waarnemingen en verlangens kleuren. Belangrijk voor ouders, leerkrachten en opvoeders is daarbij het besef dat de media geëvolueerd zijn tot een sterke, zo niet primaire kracht in het creëren van betekenissen, waarden en voorkeuren die normatief werken in het bepalen van de identiteit van subjecten. “The media culture defines childhood, the national past, beauty, truth, and social

Critical Pedagogy - een analyse en een evaluatie

agency” (Giroux, 1999, 3). Giroux benoemt de Disney Company als exemplarisch voorbeeld van hoe een geromantiseerd kindbeeld kan misbruikt worden om invloed uit te oefenen op de representaties van kinderen over cultuur, gender identiteit, sociale relaties en verschillen tussen rassen. Hij wenst Disney daarbij niet te beschrijven in termen van een demon die slechts de ondergang van de Westerse jeugd wil bewerkstelligen. Wel beklemtoont hij de idee dat Disney meer is dan entertainment en bijgevolg ruimte moet krijgen op de pedagogische, maar evenzeer politieke agenda. “Disney’s influence and power must be situated within the broader understanding of the company’s role as a corporate giant intent on spreading the conservative and commercial values that in fact erode civil society while proclaiming to restructure it” (Giroux, 1995, 4).

Disney is entertainment, Disney is vooral een door brede groepen aanvaarde en gewaardeerde vorm van entertainment. Voor heel wat volwassenen staat Disney symbool voor avontuur, de mogelijkheid om te ontsnappen aan de vervreemding van het dagelijkse leven. Disney appelleert aan fantasie en dromen en staat op die manier in scherp contrast met het cynisme, één van de dominante kenmerken van de huidige samenleving. In die zin is Disney “an immense nostalgia machine whose staging and specific attractions are generationally coded to strike a chord with the various age categories of its guests” (Willis, 1995, 5). Ook kinderen zijn gek op Disney. Disney is voor hen het land der wensen dat fantasie en plezier combineert met de kans een meer kleurrijke en vredevolle wereld te creëren. Films als Alladin en de Lion King introduceren kinderen in een meer exotische wereld, een wereld waarin romantische avonturen, overleven, dood en verlies centraal staan. Dit biedt kinderen de mogelijkheid om in hun fantasie te experimenteren met een andere dan hun alledaagse werkelijkheid. De Disneyparken, aangekondigd als landen die gemaakt zijn van dromen, baden in compleet andere sferen dan de sfeer van discipline en orde waarnaar kinderen zich op school dienen te schikken. Ze bieden de fascinatie voor levensechte Disneyhelden, de charme van het maken van een ontdekkingsreis en de spanning van het cowboy zijn in het Wilde Westen. Kortom, Disney laat toe te dromen, waarbij de inhoud van de dromen uiteraard vooraf bepaald is en zodanig ingevuld is dat er nauwelijks iemand aanstoot kan aan nemen. De meerderheid van volwassenen aanvaardt dan ook de algemeen verspreide veronderstelling dat tekenfilms de fantasie en verbeelding van kinderen stimuleren, in een sfeer van avontuurlijke onschuld baden, kortom *goed* zijn voor kinderen.

Disney is echter meer dan entertainment. Zoals reeds hoger geformuleerd, meent Giroux dat Disney een belangrijke rol speelt in de constructie van nationale identiteit, genderrollen en waarden die wij bij opvoeding en onderwijs van belang achten. Hij gaat ervan uit dat Disneyfilms bvb. een even grote – zo niet grotere – culturele autoriteit en legitimiteit toegedicht krijgen als leerplatform voor waarden en normen dan meer traditionele leerplatforms als de school en het gezin. Met hun combinatie van betovering en onschuld vertellen Disneyfilms verhalen die kinderen moeten helpen te begrijpen wie ze zijn en hoe een samenleving in elkaar steekt. Het feit dat deze films geen geweld centraal stellen – doorgaans één van de hoofdcomponenten binnen de massa- of populaire cultuur, betekent echter niet dat hun sociale en culturele boodschappen geen

Geen kinderspel

voorwerp van kritische analyse kunnen uitmaken. Giroux illustreert dit standpunt a.d.h.v analyses van enkele Disneyfilms waarin bepaalde groepen uit de samenleving heel stereotiep worden gerepresenteerd. Een veel voorkomend thema hierbij is de raciale stereotypering. Zo stellen we vast hoe in het openingslied van Alladin, “Arabische Nachten”, de Arabische cultuur in een sterk racistische taal vol populaire stereotypes beschreven wordt. Heel wat kritiek werd geuit op de zinnen “Oh, ik kom uit een land, een land ver hier vandaan, waar kamelen rondzwerven en waar men je oor afsnijdt als men je niet kan uitstaan. Ok, het klinkt barbaars, maar het blijft m’n thuis.” Tengevolge van deze kritiek heeft Disney in de film voor een aangepaste versie gezorgd, maar heeft men op de CD de originele tekst laten staan. Daarnaast zien we bvb. ook hoe de slechte Arabieren voorgesteld worden met ware boeventronies en met een vreemd en lelijk accent, terwijl de verengelste Jasmien en Alladin standaard Amerikaans Engels spreken. Ook in de Lion King zien we een soortgelijke stereotypering via de taal. Daar horen we de leden van de koninklijke familie Engels met een duidelijk Brits accent spreken, Shenzi en Banzai, de hyenasoldaten, veeleer een straattaalje hanteren, typisch voor Latinojongeren uit de Amerikaanse buitenwijken.

Voor Giroux staat het buiten kijf dat Disney, maar populaire cultuur in het algemeen, een plaats op de pedagogische agenda dient te krijgen. Hij formuleert dan ook een viervoudige oproep. Vooreerst dient een analyse gemaakt van de invloed van Disney op de verschillende sociale en culturele werelden waarin het actief is “to discount the notion that Disney is primarily about the pedagogy of entertainment” (Giroux, 1999, 112). Voorts dient geijverd voor het plaatsen van entertainment op de politieke en pedagogische agenda, waardoor het tot onderwerp van intellectueel engagement kan verworden. Ten derde is het van belang dat ouders, leerkrachten en opvoeders inzicht verkrijgen in de wijze waarop bepaalde betekenissen m.b.t bepaalde sociale groepen (vrouwen, zwarten,..) tot stand komen. Hiertoe is het tenslotte van belang dat populaire cultuur gezien wordt als een plaats waar kinderen leren en dus deel moet gaan uitmaken van het curriculum op school.

3.1.3 Critical Pedagogy, radicale democratie en sociale rechtvaardigheid

“Culture is the site where young people and others imagine their relationship to the world; it produces the narratives, metaphors, and images for constructing and exercising a powerful pedagogical force over how people think of themselves and their relationship to others” (Giroux, 2000, 133). Het centrale uitgangspunt van Giroux is hiermee duidelijk. Culturele platformen vormen in wezen pedagogische platformen, in die zin dat zij individuen en groepen vorm geven en bijgevolg een belangrijke strijdplaats worden voor een radicale democratische politiek.

Hoewel cultuur evenzeer conservatief kan zijn en individuen kan weten te vormen die zich heel conform de bestaande denkkaders gaan gedragen, wijst Giroux op de mogelijkheid van cultuur als ruimte voor strijd en verzet. Het is

Critical Pedagogy - een analyse en een evaluatie

hierbij de taak van de 'Critical Pedagogy' en de 'Cultural Studies' om jongeren de kans te bieden hun kritieken op de bestaande cultuur te ventileren en tegelijkertijd eigen subculturen, stijlen en culturele vormen te ontwikkelen. Een centrale rol binnen deze strijd spelen de leerkrachten en andere culturele werkers (Giroux, 1988; Giroux et al., 1996). De combinatie van 'Critical Pedagogy' en 'Cultural Studies' moet daarbij uiteindelijk leiden tot de realisatie van een radicaal democratisch project waarbij onderwijs, cultuur en samenleving gestoeld worden op sociale rechtvaardigheid als enige leidende principe. Giroux' 'Critical Pedagogy' wil een alternatief vinden voor het nihilisme en het pessimisme dat hij meent terug te vinden in bijvoorbeeld de postmoderne analyses van Baudrillard over de ondergang van de Westerse samenleving ten gevolge van de nieuwe media en technologie (Kellner, 2001). "Rather than proclaiming the end of reason, postmodernism can be analyzed critically for how successfully it interrogates the limits of the project of modernist rationality and its universal claims to progress, happiness, and freedom." (Giroux, 1996b, 63). Giroux ijvert voor een taal van de hoop, een reconstructie van de Verlichting met een duidelijke klemtoon op de herwaardering van concepten als democratie en emancipatie. 'Critical Pedagogy' staat dan voor een 'pedagogy of representation'. "This pedagogy of representation involves perceiving how media, education, political discourses and practices, and other institutional forces generate cultural images and discourses that produce and reproduce forms of oppression and domination but also generate transformative struggles for a freer and more just society." (Kellner, 2001, 235). Deze 'pedagogy of representation' gaat hand in hand met een 'pedagogy of the popular'. Populaire cultuur is immers momenteel het medium bij uitstek via het welke individuen beelden aangereikt krijgen van het verleden, het heden en de toekomst en via het welke mensen zich ideeën gaan vormen over gender, sociale klasse, seksualiteit en zo meer. Hierin is een belangrijke taak weggelegd voor de 'Cultural Studies'. Zij dient leerkrachten en studenten van kritische hulpmiddelen te voorzien om culturele representaties die leiden tot suprematie en onderdrukking te analyseren en te bekritisieren. "What cultural studies offers educators is a conception of the political that is open yet committed, respects specificity without erasing global considerations, and provides new spaces for collaborative work engaged in productive social change." (Giroux, 1996a, 55).

3.2 Peter McLaren

3.2.1 Dansen met Paulo Freire

Naast Henry Giroux, is Peter McLaren ongetwijfeld de belangrijkste vertegenwoordiger van de 'Critical Pedagogy'. Zijn uitgangspunt vertoont sterke gelijkenissen met dat van Giroux. "A critical pedagogy should speak against the notion that all cultural realities need to follow one dominant narrative or that all diverse cultural realities harbor racist, classist, and sexist assumptions. (...) Teachers must decide which discourses are to be hacked out from a thicket of possibilities, and which are to be discarded, which discourses need to be denaturalised and democratised, and which need to be opened up as potential

Geen kinderspel

points of resistance and political struggle.” (McLaren, 1991, 247-248). Uit wat volgt zal blijken, dat dit niet de enige parallel is met het werk van Giroux. McLaren verwierf naam en faam binnen de ‘Critical Pedagogy’ met zijn studie ‘Schooling as a Ritual Performance’ (1986/1999). Deze studie was en is vooral opmerkelijk omwille van de gehanteerde methodologie. Anders dan de meeste andere studies binnen deze stroming, die in hoofdzaak theoretische studies zijn, houdt McLaren in ‘Schooling as a Ritual Performance’ een sterk pleidooi voor een ‘revolutionary ethnography’. Met deze revolutionaire etnografie wenst McLaren het belang te beklemtonen van lokale kennis en concepten, zijnde kennis en concepten die voortvloeien uit de dagelijkse ervaringen van de onderdrukten, om deze dan in een dialectiek met meer universele denkvormen te plaatsen. Deze vorm van onderzoek betekent volgens McLaren veel meer dan puur verschillen op begrip brengen, maar dient gezien als “the construction of counter-hegemonic knowledge based on the languages, vernaculars, experiences, and perspectives of the most disadvantaged” (McLaren, 1986/1999, Ixii). Nog volgens McLaren ligt de uitdaging van deze vorm van etnografie in het tot stand komen van een verhaal waarin zowel de betrokken gemeenschap als de etnograaf samenwerken om de diverse machtsrelaties in kaart te brengen. McLaren gaat daarbij heel duidelijk in tegen de meer algemene wens naar methodologisch objectivisme omdat deze volgens hem de relationaliteit tussen de onderzoeker en de onderzochte cultuur negeert.

Meer nog dan bij Giroux is de invloed van Freire op McLaren heel merkbaar (Giroux, 1994; McLaren, 1994a; McLaren, 1996; McLaren & Farahmandpur, 2002). Dit blijkt niet alleen uit bijvoorbeeld McLaren's bijzonder aandacht voor Latijns-Amerika, maar het blijkt ook heel duidelijk uit het gehanteerde woordgebruik. “For me, the challenge is to work within a complex politics of enunciation (a standpoint politics, or a politics of location) while at the same time advancing a project of liberation that is able both to account dialectically for the totality of relations of advanced capitalism and to provide a forum for subversive action.” (McLaren, 1986/1999, Ixiv-Ixv). McLaren wordt er bij momenten zelf lyrisch van. “One way to begin this journey is to dance Paulo Freire. And so I ask you: Shall we dance?” (McLaren, 1986/1999, Ixx). McLaren ziet in het werk van Freire wegen tot tegengewicht aan wat hij omschrijft als ‘ludic’ of ‘skeptical postmodernism’. McLaren viseert daarbij o.m. de poststructuralistische Franse kritische theorie en de neo-Wittgensteinsiaanse aanpak die volgens hem elk streven naar een substantieel politiek project ontberen. “Given the demise of the episteme of representation and the announced incommensurability of language games, it could easily be argued that postmodern social theorists find it more expedient to criticize that which is taken for granted than to construct new political platforms” (McLaren, 1994a, 195). Volgens McLaren hebben Freire's belangrijkste inzichten betrekking op geletterdheid als zijnde in wezen een politiek project. Het gaat daarbij om een op gang brengen van een ‘conscientization’, een proces waarbij het individu opgeroepen wordt de wereld kritisch te bevragen omdat de wereld niet als gegeven, maar als dynamisch en voortdurend in aanmaak dient te worden beschouwd. Geletterdheid heeft bijgevolg niet louter betrekking op het cognitief

Critical Pedagogy - een analyse en een evaluatie

proces waarbij men leert betekenissen, tekens en signalen te decoderen, maar evenzeer op het opnemen van een kritisch engagement ten opzichte van de ander en het andere. McLaren (1994a) beklemtoont eveneens het utopisch en revolutionair karakter van deze onderneming door te stellen dat Freire opvoeding en onderwijs steeds als toegang tot een nieuwe realiteit beschouwde. De onderdrukte groepen in de samenleving dienen zich immers niet alleen als de antithese van de dominante groepen te beschouwen, maar moeten voortdurend op zoek gaan naar een overschrijden en hertekenen van de bestaande grenzen. Pas tussen de cultuur van het zwijgen en de utopische praxis bevinden zich immers mogelijke paden naar de transformatie van de bestaande structuren. Voor Giroux (1994) maakt dit Freire tot de 'border intellectual' bij uitstek. In een voortdurend overschrijden van (culturele) grenzen, gaat Freire op zoek naar nieuwe subjectposities, plurale identiteiten en rebellerende sociale relaties die kansen tot verzet bieden tegen dominante en onderdrukkende structuren. "As a border intellectual, Freire occupies a terrain of 'homelessness' in the postmodern sense that suggests there is little possibility of ideological and hegemonic closure, (...), ideological struggles, and dreams of future possibility" (Giroux, 1994, 144). In zijn lofzang op Freire gaat ook Giroux daarbij de muzikale toer op. "Freire's work represents a textual borderland where poetry slips into politics, and solidarity becomes a song for the present begun in the past while waiting to be heard in the future" (Giroux, 1994, 152). McLaren (1994a, 212) besluit: "The politics and pedagogy of Paulo Freire constitute the voice of a great teacher who has managed to replace the melancholic and despairing discourse of the ludic postmodern left with possibility and human compassion and to instill a passion for freedom".

3.2.2 "Prepare yourselves, teachers, for curriculum agitado. It's going to be real."

McLaren besteedt in het meeste van zijn werk veel aandacht aan maatschappijpolitieke analyses. Doorgaans maakt hij daarbij brandhout van liberaal en laatkapitalistisch georiënteerde denkkaders om daartegenover een neo-Marxistisch alternatief te plaatsen dat sterke klemtoon legt op transformatie en verzet. Dit is een vrij klassieke en rudimentaire opsplitsing, maar het is een opsplitsing die hij in het meeste van zijn werk handhaaft. Zie bvb. McLaren (1994b, 88) waarin hij tegenover een "conservative multiculturalism" en een "liberal multiculturalism" een "critical and resistance multiculturalism" plaatst, waarbij "representations of race, class, and gender are understood as the result of larger social struggles over signs and meanings. (...) stresses the central task of transforming the social, cultural, and institutional relations in which meanings are generated".

De aanwezigheid van fenomenen als marketing en overdadige consumptie in onze samenleving maken volgens McLaren van onze huidige samenleving een 'predatory culture', een samenleving van roofdieren als het ware. McLaren hangt daarbij een heel somber beeld op van de hedendaagse (Noord-Amerikaanse)

Geen kinderspel

samenleving. "In predatory culture you can empty dozens of shotgun shells into the bodies of your twitching and bleeding parents and then use your dead parents' money to buy yourself a Rolex watch and hire a personal tennis coach. You can even by yourself a restaurant. In order to get a hung jury (at least the first time around) all that you have to do is convince at least half of the jury that you were savagely butt-jacked by your father." (McLaren, 1995, 8). McLaren is daarbij niet mals voor de moderne media. Hij acht de filmindustrie bijvoorbeeld verantwoordelijk voor een 'Ramboizing' van de Verenigde Staten en verwijt de media in het algemeen culturele nostalgie en sociale amnesie in de hand te werken. "Computers have become the new entrepreneurs of history while their users have been reduced to scraps of figurative machinery, partial subjects in the rag-and-bone shop of predatory culture, Manichean allegories of 'us' against 'them', of 'self' against 'other'. The social, the cultural and the human has been subsumed within capital." (McLaren, 1995, 2). Een problematisch gevolg hiervan volgens McLaren is dat een groot deel van de bevolking op die manier vervalt in infantiliteiten en verwordt tot angstige, passieve en zich compleet van de politiek afwendende subjecten. McLaren verwijst tevens naar onderzoek van Grossberg om aan te tonen hoe een gemediatiseerde cultuur jongeren leidt naar een levenswijze waarin zich goed voelen centraal komt te staan ten nadele van een maatschappelijke betrokkenheid. "Our media culture has become a 'buffer zone', a 'paradoxical site' in which the youth of today lives out a difficult if not impossible relation to the future." (McLaren, 1995, 19).

De 'Critical Pedagogy' die op basis van deze vaststellingen vorm krijgt, dient beschouwd als een vorm van culturele politiek die zich tot doel stelt de bestaande maatschappelijke realiteit te verbeteren en te overstijgen. "Critical pedagogy as a form of cultural politics attempts to redress the ideological shortcomings of current analyses of schooling and mainstream discussions of pedagogy, particularly as found in teacher education programs." (McLaren, 1995, 35). 'Critical Pedagogy' richt zich daarbij in eerste instantie op de onderdrukte en gemarginaliseerde groepen binnen de samenleving en streeft naar een permanent in vraag stellen van de bestaande evidenties in de relatie tussen school en sociale orde. "Fundamental to the principles that inform critical pedagogy is the conviction that schooling for self- and social empowerment is ethically prior to questions of epistemology or to a mastery of technical or social skills that are primarily tied to the logic of the marketplace." (McLaren, 1995, 30). 'Critical Pedagogy' dient zich derhalve te manifesteren als een tegenlogica tegen liberale en conservatieve tendensen die opvoeding en onderwijs als a-historische en apolitieke fenomenen beschouwen. Volgens McLaren (1998, 435) wordt het onderwijs momenteel immers gereduceerd tot een subsector van de economie, "designed to create cybercitizens within a teledemocracy of fast-moving images, representations, and lifestyle choices".

Net zoals Giroux, beschouwt McLaren leerkrachten als belangrijke pionnen in de realisatie van deze tegenlogica (McLaren, 1995; McLaren & Farahmandpur, 2002). McLaren roept de leerkrachten daarbij als het ware op voor de strijd. "Prepare yourselves, teachers, for curriculum agitado. It's going to be real."

(McLaren, 1995, 25). Binnen de onderwijsact dienen dissonante geluiden een kans te krijgen en dient men leerlingen bewust te laten worden van de rituelen die hen introduceren binnen het gedachtegoed van de dominante cultuur. De traditionele kijk op klasinstructie waarbij leren gedefinieerd wordt als een neutraal en transparant proces, dient daarbij verlaten. “As a form of historical, textual, political, and gender production, student voice must be rooted in a pedagogy that allows students to speak, to appreciate, and to practice the emancipatory politics of difference. Such difference is more than a function of democratic tolerance; it is also a fundamental condition for critical dialogue and the development of forms of solidarity rooted in the principles of trust, sharing, and a commitment to improving the quality of human freedom.” (McLaren, 1995, 41). Volledig in de geest van Freire definieert McLaren de leerkracht-leerling-interactie als een wederzijdse ontmoeting waarbij de diverse betrokkenen de kans krijgen zich in alle vrijheid tegenover elkaar te positioneren op de verschillende assen van gender, ras en sociale klasse. De sterke klemtoon op de rol van de leerkracht betekent geenszins dat McLaren de school als enige mogelijke pedagogische site beschouwt. Evenals Giroux is hij zich bewust van de aanwezigheid van *pedagogiek* op vele culturele terreinen. “The electronic media is perhaps the greatest site of pedagogical production that exists – you could say it is a form of perpetual pedagogy.” (McLaren, 1995, 21). Belangrijk tenslotte is dat McLaren de taak van de leerkracht en het onderwijs in het algemeen niet alleen situeert op het vlak van informatie verschaffen, maar evenzeer het performatieve luik ervan wenst te bekrachtigen. De revolutie dient zich niet zozeer in teksten af te spelen, maar dient geleefd te worden. “Our concern here is not just with developing a language of critique and demystification; we are more concerned with developing a language of possibility that can create alternative teaching practices capable of shattering the syntax of dominant systems of intelligibility and representation, both within and outside schools.” (McLaren, 1995, 38). Studenten dienen hierbij bijvoorbeeld kansen te krijgen om hun tijd door te brengen in gemeenschappen met een andere economische of etnische achtergrond dan de hunne. Slechts op die manier kunnen zij opnieuw bewogen worden tot sociaal activisme en tot deelname aan sociaal progressieve bewegingen en manifestaties. Slechts op die manier wordt het mogelijk “to deflect and transform the invasive power of capital” (McLaren, 1998, 453).

4 Kritieken op de Critical Pedagogy

4.1 Critical Pedagogy als meesterdiscours

Uit het recente werk van zowel McLaren als Giroux is duidelijk geworden hoe media-educatie – in de VS hanteert men vaak de term ‘media literacy’ – één van de toonaangevende thema’s is geworden binnen de ‘Critical Pedagogy’. Zij lijken daarmee een praktijk, een realiteit gevonden te hebben die hen toelaat hun theoretische claims tot uitvoering te brengen. Lange tijd hebben de vertegenwoordigers van de ‘Critical Pedagogy’ immers het verwijt gekregen op

Geen kinderspel

een zodanig abstract niveau actief te zijn dat zij alle banden met de praktijk onmogelijk maakten.

De hoge graad van abstractie wordt in grote mate veroorzaakt door de sterke neiging binnen de 'Critical Pedagogy' tot synthese en integratie van verschillende kritische geluiden tot één algemeen geldend kritisch discours. De 'Critical Pedagogy' ziet zichzelf daarbij als dé theorie der onderdrukten waarbij zij al de gerezen vormen van onrecht (en verzet ertegen) onder één noemer tracht te vatten (Buckingham, 1996). Giroux (1992, 81) formuleert dit streven als volgt: "Critical pedagogy is a political project that embraces human interests that move beyond the particularistic politics of class, ethnicity, race and gender". In de tweede helft van de jaren '90 heeft de 'Critical Pedagogy' deze synthetische benadering ook toegepast op haar theorie zelf. Poststructuralisme, postmodernisme, postkolonialisme, feminisme,... allen werden zij als het ware opgeslorpt door een soort kritische metatheorie. Vanuit diverse hoeken is hierop kritiek geleverd. Verschillende vertegenwoordigers uit feministische hoek bijvoorbeeld kunnen niet akkoord gaan met het tot stand gekomen meesterdiscours dat geen recht doet aan de diversiteit van de verschillende stemmen (Luke, 1998). "Women's complex and multiple identities, experienced in and through the discourses that define feminine gender identity, sexuality, ethnicity, class or culture, suggest that an understanding of women and the concept of femininity cannot be articulated in universal principles, but must come from women's individual voices articulated from specific social and cultural locations" (Luke, 1998, 20). Buckingham (1996, 630-631) vat de kritiek als volgt samen: "The works of the critical pedagogues are characterized by a considerable degree of pastiche and intertextuality: elements of diverse theories are 'raided' and recombined into a kind of polyvocal collage, in which repeated permutations of the same terms become possible. Theory itself becomes a simulacrum, with no necessary correspondence to a real world: its authority is established principally through repetition and self-reference, and without having to suffer the indignity of definition or concrete exemplification." Kortom, de sterk academische taal en benadering van de 'Critical Pedagogy' verwordt tot wat ze anderen aanklaagt: een puur exclusiemechanisme, waarbij iedere relatie met de onderwijspraktijk compleet zoek is (Elsworth, 1989; Gore, 1993). Gore (1993) bijvoorbeeld vindt het onbegrijpelijk dat McLaren en Giroux zoveel klemtoon leggen op de rol van de leerkracht, terwijl ze niet de minste inspanning leveren om de politieke strijd die ze van leerkrachten verwachten te concretiseren. Dit betekent niet dat ieder schrijven over onderwijs dient te vervallen in een 'tips for teachers', maar wel dat iedere onderwijskundige theorie elementen dient te bevatten die toelaten het woord in daden om te zetten.

Aanvankelijk reageerden de vertegenwoordigers van de 'Critical Pedagogy' heel defensief op deze kritiek, waarbij ze de critici vooral beschuldigden van het aannemen van een sterk anti-intellectualistische houding. "To reject the language of possibility as an idealistic, abstract, impractical longing is to fail to comprehend it as expressing those elements of a critical praxis that have not yet been realized but that must be dialectically appropriated and grounded in a

Critical Pedagogy - een analyse en een evaluatie

critical theory of culture and a politics of representation” (McLaren, 1995, 56-57). Gelukkig lijkt daar nu de populaire cultuur. “Given the high level of abstraction of critical pedagogy discourse, the recent turn towards popular culture could be perceived as something of a relief” merkt Buckingham (1996, 628) op. De ‘Critical Pedagogy’ lijkt immers met het vinden van een *veld* waar ze haar ideeën aan een directe praktijk kan toetsen een nieuw elan gevonden te hebben. Ook nu blijft het gedachtegoed van de ‘Critical Pedagogy’ over media-educatie echter niet van kritiek gespaard (Buckingham, 1996; Tobin, 1997; Kenway & Bullen, 2001).

Zoals aangegeven gaat de aandacht voor populaire cultuur binnen de ‘Critical Pedagogy’ gepaard met een verbredingsbeweging. Zowel uit het werk van Giroux als dat van McLaren werd duidelijk hoe ‘Pedagogy’ zich heeft losgemaakt van haar oorspronkelijke locatie en nu naar een breder geheel van culturele activiteiten verwijst. “Critical educators need to further develop the theoretical groundwork for extending the range of people associated with this term [‘cultural workers’] to those working in professions including law, social work, architecture, medicine, theology, education, and literature” (Giroux, 1994, 64). Dit maakt dat op bepaalde momenten ‘pedagogy’ bijna synoniem wordt van een politieke activiteit *tout court*. “Pedagogy is about the creation of a public sphere, one that brings people together in a variety of sites to talk, exchange information, listen, feel their desires, and expand their capacities for joy, love, solidarity, and struggle” (Giroux, 1994, x).

Deze verbredingsbeweging is deels een gelukkige ontwikkeling. Het is de grote verdienste van Giroux dat hij populaire cultuur op de pedagogische agenda gezet heeft. De in hoofdstuk twee geschetste ontwikkelingen binnen de kindercultuur hebben immers aangetoond wat voor een belangrijke plaats populaire cultuur in de leefwereld van kinderen heeft ingenomen. Tegelijkertijd kan ook zijn oproep naar een multidisciplinaire studie van deze leefwereld een warm hart worden toegedragen. Met onze eigen studie menen wij intussen reeds voldoende te hebben aangetoond hoe het nagenoeg onmogelijk is geworden om disciplines als bijvoorbeeld sociologie, pedagogiek en psychologie onafhankelijk van elkaar te behandelen. De verbredingsoperatie heeft echter deels ook een problematisch karakter. Ze heeft immers voor gevolg dat het niet zo eenvoudig is om duidelijk af te bakenen wat dan precies nog een pedagogische activiteit is en welk individu niet als een ‘cultural worker’ kan benoemd worden. “Such all-encompassing definitions appear to sanction a form of generalized social critique which is not required to pay attention to the specific constraints and parameters of any given social site” (Buckingham, 1996, 639). Giroux en McLaren trachten hieraan tegemoet te komen door ‘representation’ als bemiddelend concept te introduceren. “The pedagogical dimension of cultural work refers to the process of creating symbolic representations and the practices within which they are engaged. This includes a particular concern with the analysis of textual, aural, and visual representations and how such representations are organized and regulated within particular institutional arrangements” (Giroux, 1992, 639). Een ‘pedagogy of representation’ focust op hoe betekenissen binnen machtsrelaties

Geen kinderspel

geconstrueerd worden en tracht deze vervolgens te deconstrueren. Een 'pedagogy of representation' vertoont op die manier grote gelijkenissen met de ideologische tekstanalyse. In Giroux' analyse van de Disneyfilms wordt dit heel duidelijk. "The role of the critic of Disney's animated films, however, is not to assign them a particular ideological reading but to analyze the themes and assumptions that inform these films, both within and outside of the dominant institutional and ideological formations" (Giroux, 1999, 96). Het is volgens Giroux van belang pedagogische strategieën te ontwikkelen die bij kinderen andere manieren van kijken naar Disneyfilms stimuleren dan de tot nu toe gangbare (conservatieve) kijk. "By making the relationship between power and knowledge visible, (...) teachers and critics can analyze Disney's animated films pedagogically so that students and others can read such films within, against, and outside of the dominant codes that inform them" (Giroux, 1999, 97). Hoe boeiend ook, de 'Critical Pedagogy' waagt zich hier op gevaarlijk terrein. Het taalgebruik van Giroux suggereert dat de uitkomst van het onderwijsproces op voorhand reeds bepaald is en dat is om meerdere redenen problematisch.

4.2 Op zoek naar een alternatief voor de defensieve aanpak van de Critical Pedagogy

De analyses van Giroux en McLaren en hun daaruit voortvloeiende suggesties naar het onderwijs nemen een sterk traditionele vorm aan. Zo wordt in geen enkele van de analyses aandacht besteed aan wat het mediapubliek zelf aan interpretaties, ideeën en gevoelens naar voor brengt. Terwijl men mag verwachten dat deze reacties zich door een grote diversiteit en complexiteit kenmerken, gaat de 'Critical Pedagogy' nagenoeg volledig aan dit gegeven voorbij. "What is most striking here is the way in which none of these writers goes on to address questions about the nature of their students' involvements in the media, or about educational practice. Instead, they prefer to remain with their own readings of media texts in which they themselves have experienced what they implicitly perceive to be somewhat dubious pleasures" (Buckingham, 1996, 643). Ook Hughes (2001) laakt deze structuralistische aanpak, waarbij de vraag naar wat populaire cultuur met kinderen doet de volgens hem even belangrijke vraag naar wat kinderen met populaire cultuur doen volledig overschaduwet. "Structuralists regard the individual as produced or determined by structures of meaning and so on an individual's 'voice' is really the voice of structures such as language – language speaks through the child, rather than the child speaking in language" (Hughes, 2001, 359). Buckingham (1996, 1998) meent dat deze defensieve, structuralistische benadering van de relatie tussen kinderen en populaire cultuur grotendeels eigen is aan de Noord-Amerikaanse aanpak. Hij merkt hierbij ironisch op dat het land dat wereldleider is op het vlak van het produceren van allerlei vormen van populaire cultuur, tegelijkertijd het land is dat de meest krampachtige indruk vertoont wanneer het gaat om de relatie tussen populaire cultuur en opvoeding en onderwijs. Tegenover de defensieve aanpak, stelt men dan een meer humanistische benadering, "which presents people as 'agents' – actors with conscious, wilful intentions" (Hughes, 2001, 361).

Critical Pedagogy - een analyse en een evaluatie

Buckingham (1992) vindt daarbij ook inspiratie in het Vygotskiaanse gedachtegoed omdat dit toelaat een juiste balans te vinden tussen een eerder conservatieve en een eerder progressieve invulling van media-educatie. “While acknowledging the central importance of children’s existing knowledge and the need for ‘active learning’, it also stresses the necessity of students acquiring and participating in dominant academic discourses” (Buckingham, 1992, 311). Buckingham wordt daarin bijgetreden door Wardekker & Miedema (1997) die de mens als co-actor in de constructie van de culturele verhalen beschouwen. Wardekker en Miedema (1997, 58) wijzen daarbij vooral op het belang van internalisatie, wat beschouwd dient te worden als “an activity of the giving and incorporation of meaning, not a process of impression in which the individual remains passive”.

Een mooi voorbeeld van een meer humanistische benadering is “Children and Media Risks” van Jesper Olesen (1999). Olesen focuste op het fenomeen van horrorfilms op tv en ging daarbij het verschil in “risk management” tegenover kinderen en jongeren na tussen ouders en kinderen. Waar volwassenen in de meeste gevallen het kijken naar dit soort films proberen te verbieden (o.m. vanuit de redenering dat deze maar een lage sociale en culturele waarde hebben), stellen we vast dat kinderen een compleet andere vorm van “risk management” hanteren. Vooreerst blijkt dat wanneer kinderen samen tv kijken, zij voortdurend met elkaar interageren en dit zowel verbaal als fysiek. Dit maakt dat kinderen de als door hen als *kritiek* geïnterpreteerde scènes in een film spontaan gaan knippen of *skippen* (door iets te halen om te eten of te drinken, door over een andere scène te beginnen vertellen,...). Verder blijkt dat kinderen op een vaak latente manier al heel wat informatie over een bepaalde film geleerd hebben vooraleer zij daadwerkelijk de film gaan bekijken. Kinderen kijken naar reclame en trailers, luisteren naar verhalen van derden, lezen besprekingen en bouwen op die manier kennis op die hen toelaat op *coole* wijze op kritieke scènes te anticiperen.

Even vermeldenswaard is het onderzoek van Kelley, Buckingham en Davies (1999) rond de wijze waarop kinderen seksueel gedrag uit o.m. soaps en dating shows interpreteren. De onderzoekers voerden met twee groepen kinderen – een groep van 6-7-jarigen en een groep van 10-11-jarigen – gesprekken over favoriete en minder favoriete tv-programma’s. Daarnaast werd aan de kinderen gevraagd om het ideale tv-aanbod voor één avond samen te stellen, alsook om een hele reeks tv-programma’s te beoordelen als “bedoeld voor kinderen” of “bedoeld voor volwassenen”. De rode draad doorheen het onderzoek bestond niet uit de vraag wat kinderen wel en wat niet mogen zien, maar focuste op hoe kinderen de informatie en de representaties van seksueel gedrag die ze op tv te zien krijgen interpreteren. Meer specifiek ging de aandacht naar hoe deze interpretaties naar voren kwamen in de context van een groepsdiscussie en naar het belang van deze gesprekken voor de identiteitsvorming bij kinderen. “Television obviously makes available particular representations and identities, and excludes others; but in defining and debating the meanings of television, readers also claim and construct identities of their own (Kelley, Buckingham &

Geen kinderspel

Davies, 1999, 238). Het onderzoek toont o.m. aan dat een belangrijke functie van gesprekken over “things like that” (om één van de kinderen uit het onderzoek te parafraseren) ligt in de wijze waarop kinderen hun maturiteit tegenover de andere kinderen kunnen demonstreren. Maturiteit wordt hierbij dan niet enkel gedefinieerd in termen van wat men reeds heeft gezien, maar ook in termen van de vrijheid die men reeds geniet bij het kiezen van zijn tv-programma. Binnen diezelfde context is opmerkelijk hoe kinderen – zeker die uit de oudste groep – een bepaalde censuur gaan formuleren ten aanzien van jongere kinderen, waardoor zij zich als immuun presenteren voor “the negative moral influences that applied to those younger than themselves” (Kelley, Buckingham en Davies, 1999, 239). De onderzoekers besluiten met de opmerking: “We would obviously refuse any definition of television as simply a monolithic machine for imposing ‘stereotypes’ or ‘gender roles’ – or indeed for merely ‘constructing’ childhood identities. Nor would we accept that readers simply ‘identify with’ and hence take on the identities that are offered. On the contrary, we need to develop a more nuanced understanding of the range of identities that television makes available to children” (Kelley, Buckingham en Davies, 1999, 240).

4.3 “The fun, the kids”: Critical Pedagogy en het probleem van plezier

“What is clearly missing from the experience of our ‘critical viewer’ is the dimension of aesthetic pleasure and of emotional engagement with television. The ‘critical viewer’ remains unmoved, and can only recognize pleasure as a form of deception, (...). From this perspective, pleasure is something we have to ‘own up to’: it is dangerous and must be intellectualised away” (Buckingham, 1992, 307). Het gevaar met media-educatie of met consumenteneducatie bestaat erin dat deconstructie verschijnt als destructie, dat onderwijzen verwordt tot niet meer dan een moraliserende preek en dat leerkrachten en opvoeders door kinderen en jongeren nog enkel gepercipieerd worden als fun-loze wezens (Kenway & Bullen, 2001). Dat dit gevaar niet irreëel is tonen diverse acties vanuit de onderwijs- en opvoedingspraktijk gericht tegen door commercialisering geïnspireerde initiatieven overduidelijk aan.

Nemen we als voorbeeld de recente reactie vanuit het onderwijsveld op het voorstel van Minister van Onderwijs Marleen Vanderpoorten in verband met de regulering van sponsoring en reclame op school. Op een studienamiddag over “Reclame en sponsoring op school” in juni 2001 verzamelden vertegenwoordigers van o.m. het Kinderrechtencommissariaat, de Scholierenkoepel, de studiedienst van de BGJG, UNIZO en het VEV zich om verschillende meningen aan elkaar te toetsen. Op dit forum verdedigde de BGJG een aantal stellingen waarin de meerderheid van de gesprekspartners zich bleek te vinden: (1) Reclame of sponsoring mag niet in tegenspraak zijn met de pedagogische en onderwijskundige taken en opdrachten van de school; (2) De gezinsbeweging verzet zich niet tegen reclame en sponsoring ter gelegenheid van activiteiten (bvb. schoolfeesten) waarbij de school geen educatieve functie vervult; (3) De school is geen eiland. Ze maakt deel uit van de samenleving en ze

Critical Pedagogy - een analyse en een evaluatie

kan niet doen alsof reclame er niet is. Reclame hoort thuis in het onderwijs, maar enkel als studieobject.

Vooraf deze laatste stelling is frappant. Waarom frappant? Omdat ze een onbehagen oproept omwille van de invulling die men aan opvoeding geeft. Er doet zich een bepaald maatschappelijk fenomeen voor waarover men zich zorgen maakt, maar gelukkig is daar de opvoeding. Good old chap, die zich wel eens met het fenomeen zal inlaten. We gaan het fenomeen duiden en klaar is kees. Weg de fun, lang leve het inzicht dat het fenomeen ons niet gelukkig maakt. Opvoeding als eeuwige pretverstoorder. Reclame tot studieobject maken, creëert daarbij blijkbaar een zekere geruststelling van het gemoed. Het lijkt de indruk te wekken dat de tegenstander beheersbaar wordt. We komen op deze invulling van onderwijs in de volgende paragraaf nog uitgebreid terug. We besteden eerst aandacht aan het fenomeen van opvoeding en onderwijs als eeuwige pretverstoorders.

Zoals reeds aangegeven in het tweede deel van deze studie, staat populaire cultuur voor heel wat mensen die begaan zijn met opvoeding en onderwijs gelijk met de wereld van het profane (Kenway & Bullen, 2001). Profaan betekent in dit geval onzuiver, laag bij de gronds, kortom: te mijden. Populaire cultuur vormt op die manier een anathema voor heel wat leerkrachten, ouders en opvoeders. "Its presence in schools is seen to defile, adulterate and contaminate. It is the excluded other of traditional education" (Kenway & Bullen, 2001, 158). Populaire cultuur doorkruist de klassieke lijnen van hoge en lage cultuur, van officiële en informele cultuur. Het daagt de klassieke canon uit, wat een grote onzekerheid bij de onderwijsgevende kan teweeg brengen.

De voorkeur van kinderen voor entertainment, reclame en populaire cultuur in het algemeen verloopt sterk parallel met het plezier dat ze daarbij ervaren. Plezier – fun! – vormt ongetwijfeld één van de kernelementen binnen een gecommmercialiseerde kindercultuur. Diverse – doorgaans psychoanalytisch georiënteerde - auteurs hebben gepoogd dit plezier onder woorden te brengen. Een veel geciteerd werk daarbij is "Het Plezier van de Tekst" (1975/1986) van Roland Barthes (Seiter, 1993; Grace & Tobin, 1997; Kenway & Bullen, 2001). Meer specifiek wordt daarbij verwezen naar het door Barthes gemaakte onderscheid tussen "plaisir" (plezier) en "jouissance" (genot). Plezier slaat dan op een bewuste ervaring die in taal kan gerepresenteerd worden. Plezier is conservatiever en conformistischer dan genot. "Jouissance is an intense, heightened form of pleasure, involving a momentary loss of subjectivity. It knows no bounds" (Grace & Tobin, 1997, 177). Waar 'jouissance' gerelateerd is aan het genot om te ontsnappen aan de sociale orde, is "plezier" in de sociale orde ingebed. "Asociaal karakter van het genot. Het is het abrupte verlies van de socialiteit, en toch volgt daaruit geen terugval in het subject (de subjectiviteit), de persoon, de eenzaamheid: *alles* verliest zich, geheel en al. Uiterste diepte van de heimelijkheid, de duisternis van de bioscoop." (Barthes, 1975/1986).

Tobin (1997) betreft dat in de hedendaagse vormen van onderwijs en opvoeding alles wat gerelateerd is aan de 'jouissance' en het verlangen van kinderen geweerd wordt. "In our contemporary educational settings, under the guise of

Geen kinderspel

helping children let their feelings out, we interrupt and then attempt to eliminate expressions of pleasure and desire that we find grotesque, silly, sexual, or sadistic" (Tobin, 1997, 17). Onder meer steunend op de theorie van Bakhtin over het carnavaleske, onderneemt Tobin een poging om de 'jouissance' een plaats binnen het curriculum te geven, als een alternatief voor de angst en de morele paniek waarmee de politiek doorgaans over deze thema's nadenkt. Grace & Tobin (1997) merken op dat het daarbij niet gaat om een romantiseren van het doorbreken van de klasnormen en -waarden door kinderen. "Rather, it is to validate the humor and everyday interests of children and to suggest that they have a place in the classroom, in the delicate, fragile, and shifting balance between excess and constraint." (Grace & Tobin, 1997, 185). Grace & Tobin (1997) introduceren hiertoe een video curriculum project bij 8-9-jarigen in enkele basisschoolklassen. Het project vertoont gelijkenissen met de reeds vermelde studie van Dyson (1997), maar verschilt door het grote belang dat er aan het gebruik van video-opnames door de kinderen wordt besteed. "Video production opens up a space where students can play with the boundaries of language and ideology and enjoy transgressive collective pleasures" (Grace & Tobin, 1997, 161). Door video-opnames te gebruiken in plaats van geschreven tekst kwam de klemtoon immers meer te liggen op het entertainen van de medeleerlingen dan op het behagen van de leerkrachten. Het resultaat was een reeks van zelf geschreven en zelf opgenomen videofilms waarin de parodie, horror, het scatologische, het groteske en het verbodene niet in ontbraken. Op die manier ontstaat in de klas een sfeer van gedecontroleerde controle die door de kinderen als aangenaam wordt ervaren, maar die tegelijkertijd mogelijkheden tot kritiek in zich draagt. "they used this medium to play with the meanings and messages of the culture rather than absorbing them uncritically" (Grace & Tobin, 1997, 165). Inzicht verkrijgen in de werking van (populaire) cultuur ontstaat op die manier door een combineren van handelen met, nadenken over, herverspreken van en reproduceren van de diverse karakteristieken van populaire cultuur en is dus veel meer dan een loutere kritische tekstanalyse. "In the process of remaking a movie or television show and imitating previous forms, there is also, always, an element of newness and thus the potential for transformation" (Grace & Tobin, 1997, 180).

Tot slot nog volgende bedenking. Het bovenstaande zou kunnen laten uitschijnen dat de grens tussen opvoeding en commerciële cultuur steeds heel duidelijk te trekken is, alsof het om twee strikt van elkaar te onderscheiden domeinen zou gaan. Dat niets minder waar is wordt op schitterende wijze geïllustreerd door een onderzoek van Buckingham & Scanlon (2001) naar de inhoud van enkele Britse *edutainment* tijdschriften voor jonge kinderen en de manier waarop ze aan de *ouder* gebracht worden. De centrale stelling van Buckingham & Scanlon (2001) luidt dat entertainment en onderwijs veeleer dan elkaars tegengestelde te zijn, in feite twee aspecten van hetzelfde fenomeen zijn. "Since both are a matter of selling – selling entertainment to children, and selling education to parents" (Buckingham & Scanlon, 2001, 298). Ouders voelen zich aangesproken op hun pedagogische verantwoordelijkheid en menen een betere ouder te zijn als ze hun

kinderen de oefeningen en de activiteiten uit deze tijdschriften laten maken. De kinderen zelf worden aangetrokken door het speelse karakter van de leercontext, waarbij de link met andere fenomenen uit de kinderleefwereld (tv, kledij, speelgoed) bewust nagestreefd wordt. "In a sense, any magazine based on a television programme is by its very nature an advertisement for that programme – just as the programme is effectively an advertisement for the magazine" (Buckingham & Scanlon, 2001, 286). Opvoeding, onderwijs en entertainment lijken dus onlosmakelijk met elkaar verbonden. "'Education' in any form is inevitably 'entertaining', in the sense that it has to engage and interest us; just as 'entertainment' is bound to be 'educational', in the sense that we cannot help but learn from it" (Buckingham & Scanlon, 2001, 287). Het lijkt er wel op of commercialisering en pedagogisering elkaar – opnieuw? – gevonden hebben...

4.4 Opvoeding als middel-doel denken: een radicale kritiek

"One of the central problems with 'demystification' is what it assumes about teachers and students: just as students are assumed to be 'mystified', so the teacher is assumed to possess the key to liberation. The teacher reveals the truth and the students, once they witness it, automatically give their assent. There is a kind of political evangelism here." (Buckingham, 1996, 645). Dit politiek evangelisme zoals we dit in het discours van Giroux en McLaren aantreffen, bevestigt een heel duidelijke machtsverhouding tussen weten en niet weten. Het impliceert dat de opvoeder, de wetende, over bepaalde kennis beschikt om de vervelende 'derde' in de opvoedingsrelatie te neutraliseren en dat de opvoeding, de onwetende, zich deze kennis dient eigen te maken, wil hij of zij een *volwassen* en dus kritische houding tegenover de commerciële cultuur kunnen aannemen. Deze visie op opvoeding steunt sterk op de historisch verworven gedachte dat opvoeding en onderwijs er zijn om het kind te redden voor de samenleving en de samenleving te redden door het kind (Depaepe, 1998). De "abrupte overgang van de 'tuin der onschuld' naar de publieke media, met hun inherente dosis seks, geweld, grofheid en grimmigheid," maakt deze gedachte niet langer tot een evidentie (Depaepe, 1998, 226). Vandaar dat zij de voorbije jaren sterk onder vuur is komen te liggen.

"De pedagogiek geeft geen toegang tot het maatschappelijk paradijs" vormt het vertrekpunt van Frieda Heyting (Heyting, 1998, 46). Heyting vecht de mogelijkheid van een rationeel legitimeerbare waardenconsensus, zoals ze die onder meer bij Habermas en Rawls meent terug te vinden, aan. Zich onder meer baserend op het denken van Rorty, meent ze dat de traditionele overtuiging dat de opvoeding door het tot stand brengen van een gemeenschappelijke waardenbasis bijdraagt tot maatschappelijke integratie, niet langer houdbaar is. Volgens Heyting is een aanpassing van het opvoedingsbegrip in minstens twee opzichten noodzakelijk. Vooreerst kan de opvoeding niet langer begrepen worden als de realisering van het maatschappelijk goede. De definitie van het goede moet dan vooraf gaan aan de realisering ervan, waardoor de actieve status

Geen kinderspel

van de opvoeding als betekenisverlener niet tot zijn recht kan komen. Bijgevolg kunnen de maatschappelijke resultaten van de opvoeding niet langer beschouwd worden als het product van opvoedkundig ontwerp. Op die manier ontstaat een opvoedingswetenschap die er niet meer van uitgaat dat iets ofwel van nature aanwezig is en dus niet te beïnvloeden, ofwel het product van menselijk ontwerp is en dus maakbaar. Het betreft echter ook een opvoedingswetenschap “die er niet van uitgaat dat wie niet kan plannen ook machteloos is” (Heyting, 1998, 47). Heyting getuigt bij dit alles van een bijzonder groot geloof in de opvoeding. Getuige daarvan haar uiteindelijke definitie van opvoeding als een zelforganiserende zelfhandhaving die open is naar de toekomst.

Ook Biesta (1997) – in navolging van Dewey – laat de idee van een geplande opvoeding varen, waardoor opvoeding louter te definiëren zou zijn in termen van overdracht. Voor Biesta is de overdrachtsmetafoor geen geschikte metafoor voor de beschrijving van het opvoedingsproces en evenmin voor een beschrijving van het opvoedingsresultaat. ‘Opvoeding vindt plaats door de opvoeding in een bepaalde situatie te brengen dan wel de situatie waarin de opvoeding verkeert op een bepaalde wijze in te richten, in de hoop/verwachting dat de leerervaringen die de opvoeding in transactie met de situatie opdoet zich in een bepaalde richting zullen ontwikkelen’ (Biesta, 1997, 315). Op die manier ontstaat een gezamenlijk handelen – waarbij niet noodzakelijk in termen van een consensus moet worden gedacht – dat maakt dat de wereld(en) gemeenschappelijk word(en) gemaakt. Biesta gaat hierbij nog een stap verder dan Wardekker (1997), die sterk door het cultuurhistorische denkkader van Vygotsky geïnspireerd is, door opvoeding niet alleen te beschouwen als een reconstruerende activiteit, maar primair als een construerende en dus een creatieve activiteit, ‘als een proces waarin verandering de norm en identiteit de uitzondering is’ (Biesta, 1997, 317). De pedagogische interactie is radicaal onbepaald, het is geen proces van eenzijdige inwerking van de opvoeder op de opvoeding, maar een proces van wederzijdse handelingscoördinatie.

In een bijzonder fascinerend en uitdagend artikel werkt Biesta (1998) bovenstaande ideeën verder uit en formuleert daarbij tegelijkertijd een kritiek op de vormgeving aan een ‘Critical Pedagogy’ zoals voorgesteld door Giroux en McLaren. Biesta heeft daarbij niet de ambitie een nieuwe mogelijke richting voor de ‘Critical Pedagogy’ uit te tekenen. Veeleer wenst hij een bepaald perspectief te articuleren, wat moet toelaten betekenisvolle vragen te stellen bij de richting die ‘Critical Pedagogy’ momenteel uitgaat. Centraal binnen dit perspectief staat de erkenning van de onmogelijkheid van een kritische opvoeding. Onmogelijkheid staat daarbij niet voor “what is not possible but what cannot be foreseen and calculated as a possibility but literally takes us by surprise” (Biesta, 1998, 500). Onmogelijkheid staat hier dus niet tegenover mogelijkheid. Veeleer is er sprake van een onmogelijkheid die het mogelijke opwekt. Biesta wijst achtereenvolgens op de onmogelijkheid van opvoeding, de onmogelijkheid van demystificatie en de onmogelijkheid van rechtvaardigheid.

Critical Pedagogy - een analyse en een evaluatie

Deze onmogelijkheden zouden telkens een bepaald mogelijke opwekken. We belichten in wat volgt de eerste twee.

De onmogelijkheid van opvoeding argumenteert Biesta vanuit het denken van Hannah Arendt over de menselijke interactie. Arendt beklemtoont daarin dat niemand weet wat hij op gang brengt wanneer hij zich via zijn woorden of daden gaat uiten. Dit wordt pas duidelijk in de interactie. Diegene die de interactie opzet, kan daarbij niet beschouwd worden als producent, maar als subject in de dubbele betekenis van het woord: hij is de oorsprong van de actie, maar hij is tegelijkertijd ook diegene die de gevolgen ervan dient te dragen. Vanuit dit besef dient het subject voortdurend aan de verleiding te weerstaan de act van het presenteren te vervangen door de wens tot produceren. Arendts begrip van de menselijke interactie impliceert dat opvoeding en onderwijs nooit begrepen kunnen worden als processen waarbij de volwassene vorm gaat geven aan de jongere. Wat aangereikt wordt door de leerkracht, wordt door de leerling actief aangepakt en net dit maakt de act van opvoeden tot een onvoorspelbaar gegeven. Het is duidelijk dat vanuit dit perspectief het project van de 'Critical Pedagogy' problematisch wordt omdat het succes van dit project volledig afhankelijk is van de mate waarin men het bereiken van het gewenste resultaat kan nagaan. "Of course McLaren is right that many things must be done. But the heart of critical pedagogy does not lie in the execution of a program, as that would close the very space that critical pedagogy wants to open up" (Biesta, 1998, 505). De enige mogelijke houding lijkt die van een fundamentele onwetendheid te zijn. Niet in termen van een naïviteit of van een scepticisme, maar een onwetendheid die niet claimt hoe de toekomst er zal uitzien of zou moeten uitzien. "It is an ignorance that does not show the way, but only issues an invitation to set out on the journey" (Biesta, 1998, 505). Het gaat om een onwetendheid die ruimte creëert voor de mogelijkheid tot onthulling of openbaring. Kortom, een emancipatorische onwetendheid.

De idee dat onwetendheid een belangrijke rol kan spelen in de 'Critical Pedagogy' is contradictoair aan een fundament binnen de kritische traditie, zijnde de idee dat emancipatie pas kan gerealiseerd worden als mensen een duidelijk inzicht hebben in hun eigen situatie. De veronderstelling daarbij is dat kennis gebruikt kan worden om te illustreren hoe macht werkt en dat het op die manier kan functioneren als een instrument in de strijd tegen deze machtsmechanismen. De vraag rijst hierbij of er ook maar één reden zou zijn die ons kan doen geloven dat de kennis die opgeleverd wordt door de kritische instantie zelf vrij is van alle machtsmechanismen. Biesta verwijst hier naar Foucault die trachten aantonen heeft dat de wens tot het scheiden van kennis en macht een illusie is, een illusie die sedert de Verlichting – met het geloof in de overwinning van kennis op macht – lange tijd als waarheid in het Westen heeft geleefd. Als kennis niet langer een instrument is in de strijd tegen macht, betekent dit het einde van kennis als kritisch instrument en bijgevolg het einde van de mogelijkheid tot demystificatie. "It urges us to recognize that we are always operating in a field of power/knowledge *against* power/knowledge" (Biesta, 1998, 506). Rest de vraag of wij, gezien de onmogelijkheid tot demystificatie, gedoemd zijn tot het eeuwig gevangen blijven binnen het systeem. Biesta refereert opnieuw naar Foucault om

Geen kinderspel

aan te tonen hoe achter deze vraag de idee schuilgaat als zouden wij ooit in staat zijn om een plaats buiten het systeem in te nemen om van daaruit het systeem kritisch te bekijken. Met Foucault beweert Biesta dat dit niet mogelijk is. Deze bevinding hoeft niet noodzakelijk te leiden tot een grenzeloos relativisme. Biesta wijst op de mogelijkheid van een 'counter-practice', "the critical practice of transgression as the experimental illumination of limits" (Biesta, 1998, 507). Het gaat hierbij uitdrukkelijk niet om een proberen aantonen dat de bestaande situatie alleen maar kan verbeteren, maar wel dat de toestand zoals hij is, maar één van meerdere mogelijkheden is. "It does not constitute a utopia, it does not provide the "great escape" of demystification. It only reveals one other possible power/knowledge constellation" (Biesta, 1998, 507). De erkenning van de onmogelijkheid van demystificatie wekt bijgevolg de mogelijkheid tot transgressie op.

Ook Masschelein (1998, 2001) streeft naar de ontwikkeling van een concept van kritiek dat niet gebonden is aan een positief utopisme en daarmee samenhangend naar een concept van pedagogisch handelen dat niet instrumenteel is.

Reeds begin de jaren '90 maakt Masschelein (1991) een uitvoerige kritische analyse van het gedachtegoed van Giroux. Masscheleins kritiek focust zich daarbij hoofdzakelijk op Giroux' pleidooi een kritische pedagogiek te funderen op een politieke utopie, namelijk het project van een democratische publieke sfeer. Volgens Masschelein dient men de vraag te stellen of een kritische pedagogiek wel een project, een visie, een utopie nodig heeft. Essentieel is daarbij het onderscheid tussen "een publieke sfeer die wordt samengehouden door een project of een utopische visie of een principe (bvb. van broederlijkheid en gelijkheid), en één die wordt samengehouden door de noodzaak zich te verantwoorden, d.w.z door de dialoog" (Masschelein, 1991, 210). Giroux denkt duidelijk in termen van het eerste door de democratie als iets te beschouwen dat aan de mensheid of de gemeenschap gegeven kan of moet worden. Giroux wenst de pedagogiek en de politiek te denken als een vormgeven van de wereld, als het realiseren van de taal van het mogelijke, als het verwerkelijken van mogelijkheden die als een verbetering worden geacht. Daartegenover staat een beeld van de democratie als een "feit", zijnde een vorm van samenleven waarin alle burgers de mogelijkheid hebben om een opinie te ontwikkelen en waarbij niemand het doorslaggevend criterium weet te leveren inzake politieke aangelegenheden. "De democratie berust op de pluraliteit en de noodzaak zich te verantwoorden die de basis is van elk gesprek, en niet op een criterium of utopie die dat gesprek zou binden." (Masschelein, 1991, 210). De taak en de verantwoordelijkheid van de opvoeder of de leerkracht ligt dan in het uitspreken van morele en politieke oordelen in de concrete confrontatie met de concrete andere in een concrete situatie. Kortom, een gesprek dat aan geen voorafgaand criterium kan gemeten worden en waarvoor geen vooropstaand model bestaat. Opvoeding en onderwijs worden op die manier vrijplaatsen waarin kansen worden geboden om de traditie – de reeds gegeven antwoorden – te bevragen, "en om dat soort vragen te stellen waarop geen antwoord is, tenzij het antwoord dat men zelf geeft" (Masschelein, 1991, 211).

Enkele jaren later neemt Masschelein (1998) de kritische draad tegenover de 'Critical Pedagogy' opnieuw op⁵⁷. Zijn hoofdkritiek blijft gericht op de conceptualisatie van opvoeding en onderwijs door de 'Critical Pedagogy' als zijnde een in wezen technisch-instrumenteel concept dat ten dienste staat van een utopisch project. Bijzonder interessant is hoe Masschelein (1998) in zijn zoeken naar een concept van kritiek dat niet geïnformeerd wordt door enige vorm van representatie, een utopie als verschijnend in de orde van het affect introduceert. Dit affect vormt de uitdrukking van een zekere verbondenheid en heeft een expliciet ethisch karakter. "What is at stake here are affects (like certain forms of disquiet and shame) that are without reason; they are not a consequence of what we did or omitted to do" (Masschelein, 1998, 529). In het affect ervaart men zichzelf als opgenomen in een relatie; men wordt geraakt door het appèl van de ander. De idee van utopie zoals die hier verschijnt, neemt de vorm aan van een grenservaring en vormt op die manier het vertrekpunt voor verzet. Het gaat hierbij uitdrukkelijk niet om het zich voorstellen van een betere wereld die gerealiseerd moet worden, maar om de herinnering aan het appèl waarmee men geconfronteerd is. "It is to remember that address and the singular responsibility it demands of us, the demand to judge and act upon the system in one's own name" (Masschelein, 1998, 529). Belangrijk daarin is dat de mens hier aangesproken wordt als individu. Het is enkel het individu dat erin kan slagen aan de hegemonie te weerstaan. Deze grenservaringen problematiseren ons zijn. Zij kunnen niet geprogrammeerd worden en evenzeer kunnen zij vermeden worden. "But this fracture or rupture of "reality" is usually closed up again very quickly and so too the pain of being questioned is neutralized or *socialized*." (Masschelein, 1998, 530). In het neutraliseren van de pijn of de kwetsbaarheid voor het appèl van de ander ligt volgens Masschelein het meest fnuikende van het (kapitalistische) systeem. Het lijkt alsof we de mogelijkheid tot het in vraag stellen van onszelf verliezen en daardoor de mogelijkheid tot het beoordelen van het systeem en het verkiezen van een meer humane wereld. De liberale en democratische wereld van vandaag presenteert zich immers op een zodanige wijze dat het niet langer noodzakelijk lijkt een radicaal andere wereld te wensen, aangezien de bestaande wereld reeds volledig geleid wordt door het principe van vrijheid (Masschelein, 2001). De taak van de kritische pedagogiek bestaat er in deze triomf van het realisme te bestrijden en dit – en Masschelein refereert hier naar Martin Buber – door de pijn wakker te houden en het verlangen te wekken. Het is een strijd tegen de fabrieken van het goede geweten die de onvervangbare singulariteit van het verantwoordelijke ik proberen te neutraliseren (Masschelein, 1996). Een goede leerkracht binnen deze optiek is dan niet zozeer een rebellenleider, maar "as good as her or his own sense of dissatisfaction" (Blake & Masschelein, 2003, 55). Onderwijs heeft niet zozeer te maken met het voorbereiden van leerlingen op toekomstige participatie in de samenleving, maar wel met het confronteren van wetenschappelijke en dagelijkse kennis met sociale

⁵⁷ Masschelein verwijt niet alleen de Noord-Amerikaanse Critical Pedagogy een sterk instrumenteel en functioneel begrip van pedagogisch handelen, maar meent dit bvb. ook aan te treffen in de emancipatorische pedagogiek van Mollenhauer (Masschelein, 1987).

Geen kinderspel

uitdagingen. Deze kennis wordt binnengebracht in een proces van persoonlijk en gedeeld denken waarbinnen het mogelijk wordt beoordeeld en geëvalueerd te worden. De vormende waarde van onderwijs ligt bijgevolg niet in het voorbeeld dat het biedt met het oog op de komende samenleving, noch in het verwerven van competenties of deugden, maar in de actuele bijdrage die een samenleving de nieuwe generatie biedt in termen van hoe ze zichzelf ten opzichte van hen verantwoordt (Masschelein, 2000).

Heydorn als conservatief revolutionair

Hoofdstuk 8

Heydorn als conservatief revolutionair

*Heydorn versteht sich als intellektueller
Waffenschmied. Er will das begriffliche
Instrumentarium der Pädagogik zurüsten, um eine
Bresche in die Mauer gesellschaftlicher Immanenz
zu schlagen.*
Ludwig A. Pongratz

*De revolte is ommekeer, verplaatsing, verandering,
maar ook terugkeer: ze is het krachtigste en
veelbelovendste in onze cultuur.*
Julia Kristeva

We hebben in het vorige hoofdstuk ruim aandacht besteed aan het recente werk van Henry Giroux en Peter McClaren, twee prominente vertegenwoordigers vanuit de 'Critical Pedagogy'. Onze aandacht voor de 'Critical Pedagogy' kwam daarbij voort uit een zoeken naar kritisch-pedagogische stemmen omtrent de commercialisering van de leefwereld van kinderen. Uit de geschetste commentaren en bedenkingen naar aanleiding van de voornaamste standpunten van de 'Critical Pedagogy' is duidelijk geworden dat gestalte geven aan een kritische positiebepaling binnen opvoeding niet zo evident is. Giroux en McClaren presenteren een vrij stereotiep beeld van kritische opvoeding, waarbij de opvoedingssituatie als een soort duidingsmagazine naar voor treedt. Het is het beeld van kritische opvoeding dat we ook terugvinden in het denken van bijvoorbeeld de Bond van Grote Gezinnen (cfr. het aangehaalde voorbeeld rond reclame op school). We hebben vastgesteld dat dit defensieve en structuralistische denkpatroon van Giroux en McClaren, waarbij opvoeding hoofdzakelijk in instrumentele begrippen vorm krijgt, moeilijk raad weet met het denkkader van Buckingham bijvoorbeeld waarin heel sterk het activiteitsprincipe van kinderen beklemtoond wordt. Tegelijkertijd heeft de lezer evenwel aangevoeld dat in het puur beklemtonen van het kind als actieve betekenisgever onvoldoende draagkracht ligt voor de uitbouw van een volwaardig alternatief van kritische opvoeding. In het beste geval, valt de visie van Buckingham te interpreteren als een geloof in de 'Bildsamkeit' van kinderen (Benner, 1991; Meijer, 1992). Het principe van 'Bildsamkeit' gaat in tegen de idee van opvoedingen als zijnde te kneden persoonlijkheden, als zouden kinderen puur passieve ontvangers van de determinerende invloed van buitenaf zijn. 'Bildsamkeit' staat dan voor de overtuiging dat zowel opvoeder als opvoeding als handelende subjecten kunnen worden beschouwd. Meijer (1992, 22) vertaalt 'Bildsamkeit' als 'het kunnen leren' en niet als 'opvoedbaarheid', juist om een te

Geen kinderspel

passieve interpretatie van het begrip te voorkomen. Aan de rol van de opvoeder wordt door Buckingham dan weer minimaal aandacht besteed. Om de terminologie van Benner te blijven hanteren, zouden we kunnen zeggen dat het tweede constitutieve principe van de pedagogische praxis, het uitdagen tot zelfstandig handelen – de ‘Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit’ –, verwaarloosd wordt. Dat is dan weer de verdienste van Giroux en McClaren die in de volwassene en de leerkracht in het bijzonder de aanzet tot *agitado* zien. In de leerkracht ligt het vertrekpunt naar een betere samenleving, want het is hij die verantwoordelijk is voor het aansporen van zijn leerlingen in de strijd tegen maatschappelijke onrechtvaardigheid. Problematisch aan Giroux’ en McClarens denken over opvoeding is evenwel dat zij de realisatie van een heel concreet maatschappelijk en pedagogisch ontwerp voor ogen hebben, dat, wat het zelfstandig handelen van de leerlingen betreft, slechts een heel beperkte vrijheidsgraad toelaat. Opvoeding komt ten dienste van een politiek ideaal te staan, waardoor de poort naar een totalitaire opvoeding wijd open dreigt te staan (van Crombrugge, 1998). De aangehaalde vertegenwoordigers van de wijsgerige pedagogiek hebben terecht op het problematische karakter van een dergelijk ontwerp gewezen. In plaats van een concept van kritiek dat vorm krijgt in de orde van de representatie, wordt geijverd voor een utopie in de orde van het affect. Centraal staat daarbij niet de voorstelling van een betere wereld en de realisatie ervan, maar de herinnering aan een ethisch appèl (Masschelein, 2001). Deze interpretatie van de utopie weet ons bijzonder te charmeren, temeer daar ze – zoals aangegeven in het besluit van het vorige hoofdstuk – een enorme uitdaging inhoudt voor het onderwijs, dat zijn verhouding tot de samenleving niet langer gedefinieerd ziet in termen van ‘voorbereidend op’ of ‘compenserend voor’.

In wat volgt willen wij de kritische vormingstheorie van Heinz-Joachim Heydorn uitvoerig belichten. De keuze voor Heydorn is tweevoudig te motiveren. Vooreerst menen wij dat er heel wat aanknooppunten terug te vinden zijn tussen het wijsgerig-pedagogisch pleidooi voor een utopie in de orde van het affect en de vormingstheorie van Heydorn. Meer specifiek menen wij dat Heydorns aandacht voor het Exodusmotief als constitutief element voor zijn vormingstheorie het wat *wazige* ‘utopie in de orde van het affect’ kan verduidelijken. Het ‘Moment der Distanz’ waarop Heydorn in zijn denken over de maatschappelijke functie van het onderwijs zo op hamert, lijkt ons een essentieel vertrekpunt voor de vormgeving aan deze *andere* utopie. Tegelijkertijd maakt Heydorns vormingstheorie het mogelijk onderwijs en opvoeding *cumulatief* te definiëren, dit in tegenstelling tot de theorieën van bijvoorbeeld Biesta en Masschelein die vaak eenzijdig op één aspect focussen. Vorming is bij Heydorn inleiden in en uitleiden uit.

Een tweede motivering van de keuze voor Heydorn ligt in zijn bijzondere aandacht voor de rol van de leerkracht in de samenleving, de leerkracht die doorgaans slechts een marginale rol binnen de kritische theorievorming toebedeeld krijgt. Met de aandacht voor de leerkracht sluiten we aan bij de oproep van van Crombrugge (1998) om bij het denken over democratie niet

Heydorn als conservatief revolutionair

alleen het belang van een *communicatieve houding* te beklemtonen, maar evenzeer het belang van een *overtuiging toegedaan zijn*. “Men moet iets waardevol vinden, ergens voor staan, een positie in de discussie hebben. Men moet bereid zijn voor dergelijke overtuiging redenen te geven en deze laatsten ter discussie te stellen, zonder dat men evenwel de overtuiging ten gronde kan legitimeren of dat men kan verwachten de ander te overtuigen” (Van Crombrugge, 1998, 26). Voor Heydorn is de leerkracht de bemiddelende instantie tussen de kritische maatschappelijke analyse en de persoonlijke ervaring van geluk en vrijheid. Op die manier verschijnt opvoeding als een communicatief handelen, dat niet beperkt blijft tot de machtsvrije dialoog, maar stoelt op een gezagvol en persoonlijk getuigen van de opvoeder dat de opvoedeling oproept tot een persoonlijk engagement voor een betere toekomst.

We belichten het werk van Heydorn in drie stappen. De eerste stap heeft tot doel de kernideeën van Heydorns vormingstheorie, alsook zijn belangrijkste inspiratiebronnen kernachtig te duiden. We maken daarbij onderscheid tussen de antropologische en de historische dimensie in zijn vormingstheorie. In de tweede stap focussen we op de mogelijke plaats van de school binnen een samenleving en op de cruciale rol die de leerkracht binnen de samenleving te vervullen heeft. Bijzondere aandacht gaat daarbij uit naar de hoop op verlossing die de leerkracht dient te symboliseren. In de laatste stap wordt deze hoop tegenover een theologische achtergrond geplaatst door het Exodusmotief als constitutief element in Heydorns vormingstheorie naar voor te schuiven.

1 Heydorns vormingstheorie

“Heydorn ist nicht einordenbar”, stelt Schirlbauer (1994, 459) in zijn inleidende commentaar op Heydorns vormingstheorie. Schirlbauer doelt hiermee niet alleen op de diverse invloeden die Heydorns denken hebben geïnspireerd, maar evenzeer op de originaliteit waarmee Heydorn deze invloeden weet te interpreteren. Zo is zijn vormingstheorie niet te denken zonder de invloed van de filosofie van het Duitse Idealisme – en meer in het bijzonder het werk van de Neo-Kantiaan Leonard Nelson, maar is het tegelijkertijd onmogelijk Heydorn als neo-Kantiaan te omschrijven. Of net zo mist men een wezenlijk aspect van zijn vormingstheorie als men de joods-christelijke dimensie van zijn werk buiten beschouwing laat, terwijl het etiket van een confessionele pedagogiek dan weer misplaatst zou zijn.

Met een duidelijke verwijzing naar Hegel – een andere belangrijke inspiratiebron voor Heydorns denken – zouden we Heydorns vormingstheorie als volgt kunnen schematiseren. Enerzijds laat zij zich binnen de Verlichtingstraditie plaatsen en zou zij bijgevolg als een klassieke vormingstheorie kunnen omschreven worden. Ze maakt daardoor deel uit van wat over het algemeen met de noemer transcendentaal-filosofische pedagogiek wordt benoemd, een pedagogiek die reeds sedert Kant steunt op het rationeel menselijk inzicht (Benner, Brüggemeyer & Göstemeyer, 1982; Pfeiffer, 1999). Anderzijds neemt Heydorns vormingstheorie ook de antithese mee in haar denken op, zijnde de afhankelijkheid van vorming

Geen kinderspel

van de maatschappelijke machtsconstellaties. Zo is ze dus ook in zeker opzicht een materialistische vormingstheorie die invloed ondergaat van de Marxistische maatschappijanalyse, zonder dat ze daarom als een neo-Marxistische pedagogiek zoals die van Giroux en McLaren kan beschouwd worden (Gleick, 1996; Sünder, 1989). Dat beide polariteiten een bemiddelaar behoeven ligt voor de hand. Het derde aspect van Heydorns vormingstheorie betreft de tegenspraak tussen beide eerste categorieën, het spanningsveld tussen vorming en heerschappij. Vorming wordt op die manier een instrument tot bevrijding uit de heerschappij. Tot slot, maar niet minder belangrijk, deelt Heydorn in zijn theorie ook de idee van een utopie, een op de toekomst georiënteerd optimisme dat vasthoudt aan het veranderingsstreven van de mensen. Deze hoop op een toekomstige mogelijkheid van een meer humane maatschappij, te realiseren via de bevrijding door vorming, heeft bij Heydorn een theologische oorsprong (Schirlbauer, 1994; Titz, 1996, 1999). Dit betekent geenszins dat de hoop op bevrijding gestoeld is op louter een geloofshouding. Het is de geschiedenis van de menselijke arbeid zelf die aantoonde hoe de mens zich van de heerschappij weet te bevrijden. Eerst van de onderwerping aan de natuur, vervolgens van de onderwerping van de mens door de mens.

1.1 De mens als redelijk wezen: de antropologische dimensie in Heydorns vormingstheorie

Heydorn behoort tot de generatie die de eerste helft van haar leven doorgebracht heeft in een tijd waarin de “Nazistische” volksgemeenschap hoogtij vierde, terwijl de tweede helft doordrongen was van de ineensdorting van deze gemeenschap. Zoals vele anderen die deze ervaring delen, vinden we in zijn werk een tegenreactie onder de vorm van een compromisloze terugkeer naar de rationaliteit terug. Heydorns positie wortelt heel duidelijk in de terugkeer naar de grondbeginselen van de Verlichting. “Der Prozeß der Bildung des Menschen ist der Prozeß der weltgeschichtlichen Entfaltung der Vernunft”, aldus Benner, Brüggemeyer & Göstemeyer (1982, 74) in hun analyse van Heydorns vormingstheorie. Zijn theorievorming steunt op de antropologische aannames van de Verlichting wanneer hij stelt dat de mens een redelijk wezen is en dat deze rede enkel en alleen in zichzelf terug te vinden is. Heydorn is hier sterk geïnspireerd door Hegels idee van de rede die de wereld beheerst (Pfeiffer, 1999). Heydorn lost daarbij de tegenspraak tussen de volledige aanspraak op de rede enerzijds en de particuliere verwezenlijking door de mens anderzijds theoretisch niet op, maar maakt ze tot wezenlijk bestanddeel van zijn denken. “Vernunft, wo sie ihrer selbst habhaft wird, erfährt sich als Autarkie des Wissenden inmitten einer Wüste der Fremdbestimmung, als ihre reine Negation” (Heydorn, III, 4). De weg van de Verlichting is derhalve de weg tot mondigheid in tegenstelling tot de weg van de blijvende onderdrukking.

Het vertrekpunt van Heydorns vormingstheorie ligt in zijn ontevredenheid met de veranderingen die de traditionele Europese vormingssysteem in de loop van de jaren zestig van de twintigste eeuw ondergaan. Op dat ogenblik wordt het klassieke schoolstelsel vervangen door een schooltype dat gekenmerkt wordt

Heydorn als conservatief revolutionair

door een eenheidsdenken: de meeste jongeren dienen eenzelfde vorming te doorlopen. Het nieuwe schooltype is daarbij belast met een dubbele opgave. Zij dient zowel nationale integratie te bewerkstelligen als de jongeren voor te bereiden op een steeds complexer wordende arbeidsmarkt. Volgens Heydorn is deze schoolvorm komen overwaaien vanuit de Verenigde Staten. "Es handelt sich um einen Schultyp des fortgeschrittenen kapitalistischen Marktes; die Terminologie ist international einheitlich und amerikanischen Ursprungs" (Heydorn, IV, 172). Het gevolg is dat er een schooltype ontstaat dat sterk pragmatisch-positivistisch georiënteerd is en waarbinnen de klassieke vorming als een luxeproduct ervaren wordt. "Der kapitalistische Supermarkt, auf den sich die Bildung hin entwickelt, braucht keine Diener des Geistes, sondern Leute, die die Kasse reparieren können" (Heydorn, IV, 88). De school verwordt tot een school van het ogenblik; een school met willekeurige inhouden, waarin het weten zich schikt naar de laatste mode (Gleick, 1996).

Een belangrijke constante die als uitwerking van deze theoretische redelijkheid begrepen kan worden is het concept geleefde redelijkheid, of in termen van Heydorn een "nieuwe, geestelijke geboorte". In tegenstelling tot de biologische geboorte, die haar maatschappelijke voortzetting in de opvoeding vindt, is deze geestelijke zelfbepaling een vormingsproces. De rede is de mens van nature gegeven. Geleidelijk aan moet zij zich gaan realiseren, moet de mens een 'animal rationale' worden. "Mit ihr begreift sich der Mensch als sein eigener Urheber, versteht er, daß ihm die Ketten, die das Fleisch aufschneiden, von Menschen angelegt sind, daß es eine Aussicht gibt, sie zu zerreißen." (Heydorn, III, 5).

De uitbouw van deze redelijkheid is echter aan grenzen van tijd en ruimte, aan de geschiedenis gebonden. En daardoor ervaart de mens de tegenspraak tussen idee en werkelijkheid. "Das lumen naturale, das Licht, das der Mensch in sich selbst entdeckt, wirft plötzlich seinen Schein, aber der Widerspruch bleibt; die im Geist schon gewußte Schmerzbefreiung wird von der Wirklichkeit aussichtslos dementiert" (Heydorn, III, 3). De mens erkent deze tweespalt in de hem omringende wereld en erkent tegelijkertijd deze tweespalt in zichzelf. Op die manier ontstaat de voorstelling van een beter leven, die stoelt op het opheffen van de ervaren tegenstelling tussen voorstelling en werkelijkheid, op een definitieve negatie en dus blootlegging van de ervaren paradoxen. Heydorn benoemt deze voorstelling van een betere toestand met de term geluk. "Vernunft zielt auf Schmerzbefreiung, auf die Verwandlung der Ängste in gestaltendes Glück; Herrschaft ist unendeter Schmerz, raub eines Glücks, das in uns ist, keines fremden bedarf und sich ausbreiten will" (Heydorn, III, 4).

Gezien Heydorn zich aantoonbaar heeft bezig gehouden met het werk van Buber, is de vergelijking met diens utopiebegrip niet uit de lucht gegrepen (Pfeiffer, 1999; Gleick, 1996). "Es ist der Charakter der pädagogischen Utopie, daß sie keine abstrakte Welt entwirft, sondern inhaltlich veränderte Welt durch gegenseitige Hilfe schon jetzt beginnen läßt" (Heydorn, III, 325). Dit vermoeden

Geen kinderspel

wordt gesterkt door een volgende gedachte die eveneens bij Buber terug te vinden is. Het betreft het gegeven dat de rede pas door het omgaan met de werkelijkheid een herkenbare handelingsfactor wordt. Dit omgaan met, deze confrontatie met de realiteit is tegelijkertijd de enige mogelijkheid om tot het utopische aspect van de verbetering van de bestaande verhoudingen te komen. Enkel in de confrontatie met de bestaande verhoudingen ligt de kern voor verandering. “Die Artikulation der Vernunft jedoch, ihre Versetzung in den Leib der Geschichte, ist das mühsame Werk der menschlichen Arbeit, das an die reale Bedingung anknüpft (Heydorn, III, 3). Volgens Gleick (1996) vertoont deze idee overeenkomsten met de grondaanname van Bubers religieus socialisme, waarin religie en socialisme en Verlichting en mythe in synergie tot elkaar staan. De ethisch humane wereld is geen godsgeschenk, maar is het resultaat van actief menselijk handelen. “Buber entwickelt ein Prinzip des Entstehens einer ethisch humane Welt aus dem Dialog von Mensch und Welt” (Gleick, 1996, 156). Ook voor Heydorn houdt vorming een heel duidelijke belofte in, een belofte die de mens zich zelf gegeven heeft, zijnde de hoop op een menswaardige toekomst. De hoop op de realiseerbaarheid van deze belofte is voor Heydorn niet zomaar een loos en ijdel gegeven. Veeleer getuigt de geschiedenis van de menselijke arbeid volgens hem dat de mens zich van gezag en macht – eerst die van de natuur en vervolgens die van de mens over de mens - bevrijden kan. “Die Entwicklung der menschlichen Arbeit ist die Entwicklungsgeschichte des menschlichen Bewußtseins” (Heydorn, III, 141). De vorming van dit bewustzijn tot vrijheid en de geschiedenis van de menselijke arbeid staan in een wederzijdse relatie tot elkaar.

1.2 De dialectiek van vorming: de historische dimensie

1.2.1 De dialectiek tussen reproductie en revolutie

Als uitgangspunt voor het ontstaan van het moderne vormingsbegrip kiest Heydorn voor het begin van de industrialisering, meer concreet het moment waarop de leerplicht in Pruisen wordt ingevoerd. De industriële productie vraagt vanaf dat moment een weten dat niet meer in het productieproces zelf kan verworven worden. Arbeid en vorming treden vanaf dan uit elkaar, wat niet betekent dat zij thematisch nog met elkaar verbonden blijven. “Die empirische Bedingung, unter der Bildung erst möglich wird, ist präzise festzustellen. Erst nachdem sich Bedürfnisse entwickelt haben, die die geordnete Vermittlung eines rational bestimmbaren Wissens notwendig machen, sind die Voraussetzungen für eine erste Selbstverständigung gegeben” (Heydorn, III, 5). De materiële ontwikkeling van een maatschappij wordt op die manier de motor voor de nood aan vorming.

Kenmerkend voor deze vorming is haar partiële karakter, aangezien zij rechtstreeks aan de voorwaarden tot arbeidsdeling gerelateerd is. “Die Gesellschaft sucht den Menschen für bestimmte, klar definierbare Zwecke zu begaben, die sich aus ihrem Interesse, einer gegebenen Machtlage, dem Entwicklungsstand ihrer Produktivkräfte ergeben. Sie begabt ihn nicht als

Heydorn als conservatief revolutionair

Menschen, sondern immer nur partiell, sie bedarf seiner als Bruchstück” (Heydorn, III, 6-7). Vorming verwordt volgens Heydorn op die manier tot een specifieke dienstverlening aan de maatschappij. Zij is hoofdzakelijk materiële vorming die ten dienste staat van een maatschappelijke noodzakelijkheid. Hoewel in deze eerste fase van geïnstitutionaliseerde massavorming vorming zich als een reproductie van de bestaande maatschappij voorstelt en hoewel het materiële aspect in vorming de overhand behoudt, is in deze een bewustzijnsvorming potentieel aanwezig. Voor Heydorn wordt hiermee een eerste stap in het overwinnen van maatschappelijke determinatie bereikt. “Potentiell gab... eine systematische, wie auch immer begrenzte materiale Bildung die Möglichkeit an die Hand, ihre eigene Arbeit zum Gegenstand zu machen, Bewußtsein und Arbeit auseinandertreten zu lassen” (Heydorn, IV, 160).

Een via de maatschappij mogelijk gemaakte vorming is zowel een openbaring van weten als een beperking van weten, aangezien het toekennen van het weten op basis van macht verloopt. Heydorn vergelijkt het vormingsinstituut en haar verbinding aan maatschappelijke macht met de functie van een tempel als symbool voor heerschappij. Geïnstitutionaliseerde vorming fungeert daarbij als een half geseculariseerde tempel: enerzijds blijft haar heerschappijfunctie verdoken, anderzijds presenteert de openbaring van het weten zich als een demythologiseren van wat voorheen als ongrijpbaar werd voorgesteld.

Tegenover de verplichte massavorming plaatst Heydorn de formele vorming die slechts voor een minderheid toegankelijk is. Zij is van een hoger abstractieniveau en bereikt een zekere graad van bewustzijn waardoor zij het afstand nemen tot de realiteit en daardoor ook een betere toekomst mogelijk maakt. De dialectiek van vorming komt daarbij grosso modo op het volgende neer. De mens herkent zich in het vormingsproces als een object van maatschappelijke determinatie en als rationeel subject. Hij leert zijn eigen situatie als bepaald door anderen zien en tegelijkertijd gaat hij zichzelf als een zelfstandig, rationeel denkend wezen en subject gaan beschouwen. “Die Selbstbestimmung gewinnt sich über die Unterwerfung. Die Dialektik dauert an; die Instrumentalisierung dauert und der Versuch, das Instrument gegen die Hersteller zu richten” (Heydorn, III, 8). Vorming is dus zowel een vorming in het maatschappelijk noodzakelijk geïnstrumentaliseerd weten als het rationeel geleid bewustzijn van mensen van zichzelf. Vorming steunt bijgevolg op de samenhang tussen het inzicht van het gedetermineerd zijn en de wens om aan deze determinatie te ontsnappen. Kortom: binnen vorming staat voor Heydorn de dialectiek tussen reproductie en revolutie centraal. Essentieel is dat vorming er in slaagt om mensen bewust te maken van de condities in de samenleving die hun lijden veroorzaken om vervolgens een verandering als bevrijding mogelijk te maken. Vorming is immers even krachtig als instrument tot verandering als dat het een instrument tot stabiliteit is. “Bildung ist ein gewaltiges Potential an Reflexion, das genutzt werden kann...Bildung ist ein ebenso mächtiges Instrument der Veränderung, wie sie Instrument von Stabilisierung ist. In ihr liegt eine Möglichkeit, die

Geen kinderspel

technische revolution als Revolutionierung des Bewußtseins fortzusetzen. Es ist ihr Ziel, den Menschen zum Menschen zu begaben” (Heydorn, IV, 177-178).

Heydorns vormingsdialectiek laat zich, zoals reeds in de inleiding aangegeven, sterk beïnvloeden door het gedachtegoed van Hegel (Benner, Brüggem & Göstemeyer, 1982; Gleick, 1996). Hegel stelde immers reeds hoe de aan het gezag onderworpen knecht pas in “die Arbeit an den Dingen der Welt” zijn zelfbewustzijn zal weten ervaren. Bewustzijn komt pas tot stand in het vermoeiende en inspannende dispuut met de realiteit. “Für Heydorn ist entscheidend, daß allein dem Knecht das wahre Erkennen und damit die Möglichkeit der Aufhebung der Widersprüche zukommt, und zwar durch sein Knechtsein. Dem Knecht erscheint sein Bewußtsein als etwas außer ihm, als fremdes, nicht von seinem Selbstbewußtsein produziertes und damit letztlich auch veränderbares” (Gleick, 1996, 52).

1.2.2 De gestadige opbouw van een verzoenende toekomst

In het aldus gepresenteerde vormingsbegrip en de sterke klemtoon op zelfbeschikking wordt de link met Heydorns aandacht voor het verlichtingsdenken duidelijk. De zelfbeschikking openbaart zich namelijk in een spontaan, productief menselijk handelen, dat enkel vanuit zichzelf en niet van buiten geleid wordt. “Unter diesem Gesichtspunkt versteht sich Bildung als Spontanität, als nur auf sich selbst zurückführbare, originäre Größe, die durch keine fremde Bestimmung abgedeckt wird. Sie besitzt schöpferischen Charakter” (Heydorn, III, 18). Spontaniteit mag hier echter niet begrepen worden als willekeur of toeval. Spontaniteit bij Heydorn berust op een doorgedreven autonoom handelen, het betreft steeds een rationeel bemiddelde spontaniteit. Handelen zonder inzicht is bijgevolg niet mogelijk. “Wer nicht erkennen kann, darf auch nicht handeln; das Ergebnis der Skepsis ist die Resignation” (Heydorn, III, 19). Maar ook het omgekeerde is waar. Inzicht moet steeds leiden tot een handelen.

Vorming als bewustzijnsvorming omtrent het begrijpen van de werkelijkheid wordt zo de voorwaarde om tegen die werkelijkheid weerstand te kunnen gaan bieden, wanneer deze niet gedragen wordt door rationaliteit en dus ook menselijkheid. Vorming staat bij Heydorn steeds in functie van een betere toekomst. “Gegenwärtigkeit ist in ihr nicht denkbar ohne mögliche Zukunft” (Heydorn, II, 8). Heydorn drukt zich daarbij vaak uit met behulp van bijzonder mooie metaforen. “Bildung enthält das Versprechen, daß der glimmende Docht nicht auslöscht” (Heydorn, II, 10). Of nog: “Bildung ist Suche nach der Wahrheit, sei es mit tastenden Händen an der Wand” (Heydorn, II, 11). Zijn voorstelling van een betere toekomst is te vatten met begrippen als humaniteit of menselijkheid. Vorming steunt op de eeuwenoude idee van de ontwikkeling van de mens als een bewust wezen. Natuur en geest vormen daarbij een werkzame tweespalt. “Der Mensch ist Werkzeugmacher und Träumer, Arbeiter und Künstler, universeller Gestalter seiner selbst” (Heydorn, IV, 293). Maar vorming

Heydorn als conservatief revolutionair

kan niet alleen gedragen worden door ideeën als vrijheid, waarheid en rede. Zoals bij de Grieken en een Verlichting die zich alleen daarop stoelt, leiden deze tot een tragiek van de eeuwige wederkeer. Opvoeding en vorming veronderstellen ook de historische belofte van een verzoenende toekomst. Hierdoor kan geschiedenis ook als de openbaring van een verborgen God verschijnen, waarbij de mens opgeroepen wordt mee te werken aan een rechtvaardige wereld. We komen hier uitgebreid op terug in de paragrafen 2 en 3.

Pfeiffer (1999) beklemtoont uitdrukkelijk dat Heydorn met zijn voorstelling van de functie van vorming geenszins stelt dat enkel vorming van de jeugd de bestaande maatschappij kan verbeteren. Heydorn pleit voor een realistisch standpunt door deze idealistische voorstelling, maar ook haar linkse pendant, de radicale institutiekritiek, af te wijzen. Vorming heeft een politieke betekenis, maar vorming is geen politieke daad. Hiertoe verwijst hij naar de dialectische verhouding tussen vorming en heerschappij. De ontplooiing van menselijke capaciteiten kan niet los gezien worden van haar historische, sociale, culturele en economische context. Maar dit betekent geenszins dat deze context en condities als onveranderbaar en dus als determinerend dienen geïnterpreteerd te worden.

Heydorn gaat er daarbij wel van uit dat de maatschappelijke verhoudingen van zijn tijd enkel geleidelijk aan veranderd zullen kunnen worden. Hij wijst uitdrukkelijk op de mogelijkheid tot mislukken en op zijn minst op de vermoeiende inspanningen waarmee men rekening zal moeten houden. Iedere poging om verandering te bewerkstelligen, dus principieel alle politiek handelen, moet met een kans op mislukken rekening houden. Dit betekent ook dat de vorm van de toekomst steeds onvoorspelbaar is. De toekomst heeft nooit een vaste en zekere bestemming. “Die Geschichte des Menschen kann mit seiner eigenen Zerstörung enden, der physischen oder der psychischen Verstümmelung; seine Unfestlegbarkeit macht seine Stellung aus” (Heydorn, III, 311).

1.2.3 Aandacht voor de klassieke vormingsinhouden van een humanistische vorming

Tot slot poneert Heydorn dat wil een vorming kansen bieden tot weerstand, het niet zomaar kan gaan om bewustzijnsvorming rond willekeurige inhouden, maar dat vorming georiënteerd moet zijn op bepaalde thema's. Wanneer vorming samenhangt met inzicht in de maatschappelijke machtsverhoudingen, dan zou men kunnen aannemen dat het in vorming belangrijk is zich met die inhouden bezig te houden die de bestaande maatschappelijke structuren omvatten. Heydorn kiest uitdrukkelijk niet voor deze weg. Het gaat hem om het formele inzichtproces, dat enerzijds onafhankelijk van bepaalde inhouden kan verkregen worden en anderzijds als basis voor kritiek op de bestaande inhouden kan fungeren. Om dit te realiseren kiest Heydorn voor de klassieke vormingsinhouden van een humanistische vorming. Heydorn is er zich van bewust dat dit geen evidente keuze is. “Wer der Bildung des Humanismus verteidigt, wird als reaktionär gebrandmarkt oder als Außenseiter abgetan”

Geen kinderspel

(Heydorn, IV, 22). Deze keuze levert hem trouwens het imago van de conservatieve revolutionair op (Gleick, 1996⁵⁸).

De geschiedenis van vorming toont aan dat “sich der Humanismus stets an die Spitze des geistigen Befreiungskampfes der Menschheit gestellt hat, sich als seine Avantgarde begriff” (Heydorn, IV, 22-23). Vandaar dat de vraag naar een actualisering van de geestelijke kern van deze vormingsinhouden meer dan gerechtvaardigd is. Meer gerechtvaardigd alvast dan de vormingsdiscussies waarin de optimale functionaliteit en maximale effectiviteit van het vormingswezen voor de maatschappelijke productie centraal staat. Voor een vorming die een wrijvingsloze maatschappelijke vooruitgang zeker wil stellen, zijn blijvende inhouden die zich aan maatschappelijke veranderingen niet aanpassen, niet functioneel. Heydorn beschouwt het bewusteloze functioneren van mensen in een technische maatschappij als één van de grootste gevaren voor de toekomst omdat de mens zonder een bestemming van zijn menszijn tot een “produktionseffiziente(n) Neanderthaler” verwordt (Heydorn, IV, 25). Vandaar de nood aan een klassieke vorming die door afstand te nemen van de werkelijkheid tot een zelfbewustzijn en een kritische reflectie kan leiden.

De Griekse filosofie komt tegemoet aan deze nood aan vormende gedachten. Kenmerkend voor het Griekse denken is immers dat daar voor de eerste maal de overgang van Mythos naar Logos gemaakt is. Het is voor Heydorn het moment in de geschiedenis dat het logisch-rationeel denken tot ontwikkeling komt. Hij omschrijft het als de overgang van “Verhängtsein zur vernünftigen Selbstbestimmung des Menschen, von der Verfolgung durch die Erinnyen zur Besitzergreifung der wirklichen Welt” (Heydorn, IV, 21). Belangrijk daarbij is dat deze denkstap in iedere tijd onder wisselende omstandigheden moet overgedaan worden. “Wenn man die Fragestellung des reifen Sophismus auf die Gegenwart überträgt, dann erhält man ein analytisches Instrumentarium, das alle gesellschaftlichen Zugänge erschließt. Man lernt zu denken, und der Boden unter den Füßen bewegt sich” (Heydorn, IV, 15). Menszijn en mens worden is deelgenoot worden aan de discussies waarin de mensheid reeds eeuwen betrokken is. Men wordt gesprekspartner door de gesprekken over te doen, door te luisteren naar de diversiteit aan stemmen en door er zelf een stem aan toe te voegen (Van Crombrugge, 2002).

Vermelden we tot slot dat ook in een compleet andere tijd Heydorn werk terugvindt dat aansluit bij zijn denken. Zo interpreteert hij de vormingstheorie van Wilhelm von Humboldt als een mooi voorbeeld van een verzetstheorie (Pfeiffer, 1999). Volgens Gleick (1996) liet Heydorn zich sterk inspireren door Humboldts pleidooi voor een teruggrijpen naar de ideeën van de Klassieke Oudheid in zijn streven universele individuen te vormen die los staan van enige determinatie door de hen omringende wereld.

⁵⁸ Gleick (1996) refereert hierbij naar een werk van Herwig Blankertz uit 1972 dat handelt over Heydorn en dat de titel “Der Konservative als Revolutionär” draagt.

2 Over de school en de taak van de leerkracht

2.1 ‘Erziehung’ en ‘Bildung’

Doorheen heel Heydorns theorie is er een pleidooi voor rede, inzicht en bewustzijn als absolute voorwaarden voor de zelfverwerkelijking van de mens. Zij laten immers inzicht in structuren en verhoudingen toe, waar de mens door zijn maatschappijgebondenheid vaak niet bij stil staat. Opvallend in deze context is de dialectiek tussen opvoeding en vorming⁵⁹. “Erziehung und Bildung meinen nicht das gleiche; auch dort, wo die Begriffe weithin austauschbar gebraucht werden, behalten sie ihre eigenen Akzente” (Heydorn, II, 200).

De wortels van het opvoedingsbegrip reiken terug naar de oorsprong van de menselijke beschaving. De relaties die kinderen binnen de opvoedings sfeer aangaan, blijven beperkt tot de naaste familiekring, waarbinnen een bewustzijnsverruiming niet tot de belangrijkste doelstellingen behoort. Opvoeding heeft zo een archetypisch moederlijk aangezicht en wijst vooral op het inpassen in wat gegeven en onveranderlijk is. Opvoeding houdt volgens Heydorn hoofdzakelijk een aanpassen aan maatschappelijke noden en regels in. “Erziehung ist das uralte Geschäft des Menschen, Vorbereitung auf das, was die Gesellschaft für ihn bestimmt hat, fensterloser Gang. In der Gesellschaft soll der Mensch produzieren, sich dem magischen Ritus unterwerfen, das Unerkennbare günstig stimmen, das ihn mit Schrecken bedroht. (...) Mit der Erziehung geht der Mensch seinen Weg durch das Zuchthaus der Geschichte” (Heydorn, III, 4). Opvoeding kenmerkt zich zo door een prerationeel karakter: ze streeft naar aanpassing, niet naar afstand; ze doelt op beheersing, niet op bevrijding; ze beoogt een incorporeren, geen reflexief verschil. Hoewel opvoeding betrekking heeft op een intentioneel handelen, houdt ze niet noodzakelijk een reflexieve subject-object-relatie in. “Erziehung ist präliterarisch und postliterarisch möglich, in einer vorrationalen Welt und in einer Welt, in der die humane Rationalität zerfällt” (Heydorn, II, 200). Opvoeding dient dan ook eerder beschouwd als een conservatief maatschappelijk fenomeen. “Die gleiche Gesellschaft, die sich den Veränderungen im Produktionsprozeß sofort unterwirft, läßt im Erziehungsbereich Veränderungen nur zögernd zu, da er ihr unmittelbares Herrschaftsinteresse berührt” (Heydorn, II, 288). Opvoeding blijft immers steeds met gegeven onderstellingen verbonden. Hoe belangrijker haar maatschappelijke betekenis werd en hoe sterker zij zich wist te institutionaliseren, hoe gevoeliger de interesse voor opvoeding vanuit politiek-economische hoek werd omdat men in haar een belangrijk instrument zag om zich te reproduceren en tegen veranderingen af te schermen.

Ouders zijn volgens Heydorn vooral met opvoeding bezig omdat zij merken hoe weinig *inclusief* de maatschappij met niet-aangepasten omgaat. Heydorn betwist de waarde niet van deze houding omdat zij een belangrijke rol vervult in

⁵⁹ Voor een boeiende historiek van de betekenis en de relatie tussen de concepten “Erziehung” en “Bildung” verwijs ik graag naar Meyer-Drawe (1999).

Geen kinderspel

het realiseren van een psychische stabiliteit bij jonge kinderen, maar beklemtoont tegelijkertijd de noodzaak van een vroege openheid voor weerstand, waarbij de afgegrensde subjectiviteit van kinderen de confrontatie met de werkelijkheid aan kan. Voor Heydorn dient opvoeding veeleer een systeem te zijn waarin zowel nabijheid als afstandname een gepaste plaats krijgen. “Sich von Liebe, Hilfe losreißen zu müssen, von denen, die das Licht des Bewußtseins in uns angezündet haben, weil wir uns selber finden müssen, ist ein unerhörter, gewaltsamer Vorgang, schwer für den, der ihn durchführen, schwerer für die noch, die ihn erleiden müssen. Erziehen schließt die Bereitschaft ein, diesen Vorgang ertragen zu wollen, in der Gewißheit, daß der geistige Anspruch auch in diesen Widersprüchen nicht untergeht, sondern auf vielfältige Weise weiterwirkt” (Heydorn, II, 295-296). Hoe belangrijk veiligheid en zekerheid binnen het gezin ook zijn, toch moet het ook de moed durven opbrengen aan een menswaardiger leven te werken. De maatschappelijke werkelijkheid is volgens Heydorn een winkel die van de mens op zich geen bijzondere uitgaven behoeft om te kunnen overleven. Wat wel bijzondere moed en inzet vraagt is het ingrijpen in de maatschappelijke voorwaarden, zodanig dat dit ingrijpen rationele vruchten voortbrengt. Volgens Heydorn hoeft niemand zich om de technologische aanpassing van de mens aan zijn omgeving zorgen te maken. Door het sterk technologische karakter van de hedendaagse samenleving loopt dit immers wel los. Veeleer dient men zich zorgen te maken omtrent de mogelijkheden die de mens aangereikt krijgt actief in zijn eigen geschiedenis in te grijpen.

Vorming wordt vanuit deze optiek de antithese van opvoeding. Opvoeding houdt een noodzakelijke onderwerping in, terwijl vorming gaat om bevrijding. “Bildung ist Verfügung des Menschen über sich selbst, Befreitsein, das in der Abneigung schon enthalten ist, aus ihr schließlich hervortreten soll. Erziehung soll obsolet, Bildung Wirklichkeit werden” (Heydorn, IV, 136). Vorming is in tegenstelling tot opvoeding een bewust verzet tegen onderdrukking. Het is het heft in eigen handen nemen teneinde de emancipatiegedachte ten volle te kunnen realiseren. Vorming is de mens die zich zelf schept op grond van rede en inzicht. “Mit ihr begreift sich der Mensch als sein eigener Urheber, versteht er, daß ihm die Ketten, die das Fleisch aufschneiden, von Menschen angelegt sind, daß es eine Aussicht gibt, sie zu zerreißen (Heydorn, III, 5). Zolang de rede zich via vorming niet kunnen verwezenlijken heeft, blijft de mens vastzitten in een bewusteloos lijden, waarbij de oorzaak van dit lijden niet in de heerschappij, maar in de natuurlijke loop der dingen gezocht wordt.

Het is belangrijk de verhouding tussen opvoeding en vorming als dialectisch en niet als lineair te zien. Het is immers onmogelijk een moment aan te geven waarop opvoeding in vorming overgaat. Vorming neemt ook de plaats van opvoeding niet in. Veeleer laat opvoeding zich via het vormingsbesef zelf op begrip brengen. “Die Erziehungsgeschichte gewinnt erst dort ihren Inhalt, wo sie sich selber als die Geschichte einer notwendigen Askese faßt, transzendierende Zwecke begreift, für die es notwendig war, daß wir uns gequält haben,

Heydorn als conservatief revolutionair

Individuum und Geschlecht, um der Härte teilhaftig zu werden, derer es für ihre Durchsetzung bedarf" (Heydorn, III, 4). Dit vormt echter geen reden om met de irrationele lof der hardheid in te stemmen. De diepe kern van vorming laat immers geen dwang en geen maatschappelijke verknechting toe. Maar ook vorming komt niet ongeschonden uit haar historisch proces; ook vorming kan zich niet smetteloos rein houden. Het doet Pongratz (1995, 21) besluiten: "Ebenso wie Erziehung erst im Begriff der Bildung zu sich selbst kommt, läßt sich umgekehrt Bildung im historischen Prozeß nicht ohne das Moment des Leidens denken".

Het Latijnse "educatio" geeft de band tussen opvoeding en vorming heel mooi weer: het veronderstelt een inleiden om dan te kunnen uitleiden. "Erst durch den zu Ende geführten Erkenntnisprozeß lassen wir das Bestehende wahrhaft hinter uns" (Heydorn, II, 277). Hoe dit uitleiden vorm kan krijgen, zal duidelijk worden als we de rol van de leerkracht binnen het vormingsproces van naderbij zullen bekijken. Met zijn aandacht voor "educatio" grijpt Heydorn terug op Comenius' vormingsbegrip. In de bespreking van het werk van Comenius, verschijnt vorming volgens Heydorn daar voor het eerst als "Exodus aus dem Verhängtsein. (...) als Möglichkeit stets wiederzubeginnen, sich selbst hinter sich zu lassen, die Macht des Geistes auch über den siechen Körper zu erfahren" (Heydorn, II, 285). Volgens Heydorn ligt Comenius' grote verdienste in de presentatie van een alternatief voor de (Dertigjarige) oorlog, zonder zich daarbij in een irreële utopie te verliezen. De mens verschijnt bij Comenius als een redelijk wezen die de kracht in zich draagt een betere werkelijkheid te creëren. Comenius weet het statische mensbeeld van de Middeleeuwen en de fatalistische idee van het gebonden zijn aan een vooraf bepaald lot te overstijgen. "Diese Restitution aber zielt auf die Wiederherstellung einer menschheitlichen Vernunft, auf ihr Hervortreten aus der Geschichte, in der sie verdunkelt lag" (Heydorn, IV, 3). Comenius verschijnt hiermee op de drempel van de Verlichting. Gleick (1996) meent dat Heydorn hier – weliswaar weloverwogen - te weinig recht doet aan de tweede betekenis van Comenius' "educatio". "Educatio" zou immers niet alleen staan voor een "Herausführung aus dem Dunkel", maar evenzeer voor een "In-Ordnung-bringen des Menschen", wat zoveel betekent als opnieuw een plaats krijgen binnen de goddelijke orde (Gleick, 1996, 138). Comenius' mensbeeld verkrijgt zo een sterke ambivalentie: enerzijds speelt de mens een bepalende rol in het vormgeven van zijn lot in de wereld, anderzijds blijft alle verantwoording bij God. Heydorn is van deze tweede betekenis op de hoogte en hij verwijst er ook naar, maar "entgegen einer auf Trennung von konservativen und progressiven Anteilen gerichteten Interpretation versucht Heydorn aus dem Comenianischen Werk den Aspekt einer kontinuierlichen Vernunftentwicklung, die schon den Menschen in den Vordergrund stellt, herauszuarbeiten und Widersprüchlichkeiten bei Comenius zu tilgen" (Gleick, 1996, 142).

2.2 “Schule ist eher ein konservatives Phänomen”

Het vormingsproces bij Heydorn is een vormingsproces dat tot bewustzijn van de huidige historische situatie leidt. Heydorn vergelijkt geschiedenis daarbij met een stroom waardoor het menselijke leven gedragen wordt en waarvan niemand weet in welke zee hij zal uitmonden. De stroom heeft een vertrekpunt en een richting, maar zijn uiteindelijke doel is vanuit een tegenwoordig perspectief niet te vatten. De mens kan niet uit de werkelijkheid van de geschiedenis treden. Maar terwijl hij ze nooit helemaal bevatten kan, verenigt de geschiedenis zich in verschillende vormen binnen de welke de mens delen van de gezamenlijke werkelijkheid probeert te vatten. Voor Heydorn zijn dergelijke deelaspecten van de werkelijkheid terug te vinden in de kunst, de literatuur, de muziek of de politiek. Geschiedenis is niet enkel de verzameling aan menselijke werkelijkheid, maar ieder mens is volgens Heydorn zelf geschiedenis. “Jeder Mensch ist die Geschichte selbst, sein Leben greift bis zum Anbeginn zurück. In der Geschichte wiederholt der Mensch noch einmal das Vergangene und erlebt, wie er über die Schatten des Todes, über beschwörende und verlorene gestalten für einen Augenblick nur er selber sein darf, um dann für immer zurückzutreten” (Heydorn, I, 58). Dit perspectief impliceert dat de mens niet zomaar een deel van de geschiedenis negeren kan, zonder dat hij daarmee een aspect van zichzelf verdonkeremaant. In het zo verkregen inzichtproces zijn verleden en toekomst met elkaar verbonden. In de presentatie van het verleden kan immers de mogelijkheid op toekomstige verandering zichtbaar worden. “Die Geschichte macht uns sehend” (Heydorn, I, 97). Zij vormt het medium waardoor de mens inzicht verkrijgt in succesvolle en minder succesvolle vormen van menselijk samenleven. “In dieser Unterscheidung zwischen dem Möglichen und dem Unmöglichen, zwischen dem, was sich nicht verwirklichen läßt, weil es alle vorgefundenen Grenzen auf einmal überspringt, und daher dem Abgrund verfallen muß, und dem, was sich angesichts einer gegebenen Wirklichkeit mit Hoffnung ins Werk setzen läßt, liegt ein unzweifelbarer pädagogischer Wert der Geschichte” (Heydorn, I, 59). De geschiedenis heeft vele voorbeelden van menselijk handelen in zich. De mogelijkheden daarbij zijn legio aangezien de menselijke vrijheid theoretisch als los van enige beperking dient te worden beschouwd. Dit houdt tevens in dat Heydorn de geschiedenis met toevalligheid verbindt, in iedere situatie is de hoop op verandering inherent aanwezig. Essentieel is wel dat de mens in de ontwikkeling van de tijd actief durft in te grijpen om op die wijze de politieke component van vorming te realiseren. Een garantie op succes heeft men daarbij nooit, aan ieder handelen is immers het risico op mislukken gekoppeld. Maar deze onzekerheid mag de mens geen parten spelen. “Mensch sein aber heißt, dieses Ungewisse zu ergreifen und es ganz festzuhalten, es zu lieben und nie wieder loszulassen. Das ist das Wagnis des Geistes zu jeder Zeit und zu jeder Stunde; es gibt keine Vergebung, wenn man es unterläßt” (Heydorn, I, 61).

Heydorn als conservatief revolutionair

In de school dient een dergelijk vormingsproces tot stand te komen, al is dit door de maatschappelijke druk op de school allerm minst evident. De maatschappij projecteert haar interesses en haar onopgeloste problemen op de school en dringt de school hierdoor een grote aansprakelijkheid en verantwoordelijkheid op. "Institutionalisierte Bildung ist somit in einem ganz dezidierten Sinne ein gesellschaftliches Phänomen, die Vielfalt gesellschaftlicher Bedürfnisse wird an ihr erkennbar" (Heydorn, II, 92). Voor Heydorn is dit gegeven problematisch omdat de school op die manier de aandacht voor haar eigen interesses onvoldoende kan verzekeren. Bovendien verliest de school haar mogelijkheid op een "Moment der Distanz", wat haar tot een conservatief fenomeen maakt. De school houdt zich enkel nog ledig met de bekommernissen van de leidende groepen in de samenleving en deze bekommernissen zijn in hoofdzaak gericht op het behoud van de eigen machtspositie. De school heeft volgens Heydorn evenwel ook nog een andere opgave: "den Menschen fähig zu machen, es auch gegen eine Gesellschaft auszuhalten, wenn sie nicht mehr als ihren eigenen Machtanspruch repräsentiert. Vielleicht ist das heute notwendiger denn je, Menschen die Kraft zu geben, auch in der Wüste des Lebens und in der Verlassenheit zu bestehen, weil sie die Grenze der Anpassung um der Wahrheit willen an sich erfahren haben" (Heydorn, I, 141). De school is niet zozeer een bemiddelingsinstantie binnen een samenleving. Een school moet niet zozeer de nabijheid van de maatschappelijke werkelijkheid zoeken, maar ze is in eerste instantie een ruimte tot reflectie over de mens en zijn houding in de samenleving. De school is geen minimaatschappij, maar evenmin vormt ze – naar de intenties van de vertegenwoordigers van de Reformpedagogiek – het negatief van de bestaande samenleving. De school dient veeleer de dialectische spanning tussen nabijheid en afstandname tegenover de maatschappij te koesteren door enerzijds bepaalde maatschappelijke verwachtingen te affirmeren en anderzijds af te zien van maatschappelijke instrumentalisering door de bestaande samenleving in vraag te durven stellen. "Ist es gewiß irreal, in der Schule den Ort einer gesellschaftlich subventionierten Utopie zu sehen (...), so ist sie doch mehr als nur ein Reflex des Bestehenden. (...) Die Schule heilt weder die Welt, noch ist sie ihr bare Imitation; Bildung ersetzt weder die humane Lösung, die in harter Wirklichkeit über Macht gewonnen sein will, noch beginnt sie ihre wahre Wirksamkeit erst post festum, nach einer gewonnenen Befreiung; sie läßt vielmehr Menschlichkeit inmitten der Zeit nicht untergehen und bewahrt damit, wenn auch auf eine höchst mittelbare Weise, die Utopie" (Heydorn, II, 94).

Samenvattend kunnen we stellen dat de school voor Heydorn een dubbele functie heeft. "Sie soll dem jungen Menschen eine schwer durchschaubare und äußerst differenzierte, zudem äußerst veränderliche Wirklichkeit soweit nahebringen, daß ein Rationalisierungsansatz gesichert bleibt, und sie soll seinem Leben eine Perspektive bieten, ohne die es verkümmern muß" (Heydorn, II, 326). Zonder dit perspectief blijft het leven immers verstoken van groei, van moed en van het vermogen het gevoel van verlatenheid te dragen. Zonder dit perspectief blijft de mens doelloos tussen de grenspalen van zijn bestaan drijven. Heydorn wijst er

Geen kinderspel

uitdrukkelijk op dat dit perspectief geenszins naar het navertellen van een idealistisch opvoedingsideaal verwijst. Op de vraag waar het dan wel om draait, antwoordt Heydorn dat het om het risico gaat zichzelf te zijn, om het risico zichzelf te verwezenlijken, zonder dat men daarbij de kans op oefenen krijgt. “Es geht darum, einen Widerspruch zwischen Existenz und Wirklichkeit zu akzeptieren, der allein das Leben zu steigern vermag; um die Heillosigkeit des Daseins und um seine Möglichkeit des Heils” (Heydorn, II, 326).

2.3 De leerkracht als revolutionair avant-gardist

2.3.1 Over het belang van het individu en de rol van de intellectueel

Vorming als bewustzijnswording en handelen uit inzicht zijn de grondbeginselen van een vormingstheorie, die zonder de aanspraak op het individu niets opleveren, ook wanneer, zoals bij Heydorn, het toekomstaspect van het vormingsdenken de mensheid als soort omvat. Inzicht is een daad van reflectie en daardoor aan de individuele mens gebonden. Omdat Heydorns vormingstheorie op de mogelijkheid tot inzicht van de individuele mens bouwt, krijgt diegene die inzicht verworven heeft en er ook zo naar handelt, de intellectueel, een functie die hem van de massa van de inzietslozen onderscheidt. “Seine Hilfe ist nichts weiter als unbestechliche Arbeit, als Frage nach dem Verbleib des Menschen, und die Entschlossenheit, keine Verletzung dieser Frage zu dulden” (Heydorn, IV, 302). Dit onderscheid is geen blijvend onderscheid, aangezien de functie van de intellectueel erin bestaat zijn eigen inzicht via een openlijke werking ervan te ontvouwen. Het collectief van deze enkelingen staat in voor de aanhef van de ontwikkeling van een gemeenschap. De positie van deze intellectuelen in een samenleving wordt bijzonder duidelijk, wanneer hun denken zich van het meerderheidsdenken onderscheidt en hun handelen gekenmerkt wordt als een weerstand tegen het meerderheidswillen of de machtsaanspraak door enkelingen. In een samenleving, die zich enkel door een toenemende aanpassingsdruk in stand weet te houden, zoals ook de hooggeïndustrialiseerde samenleving, komt aan vorming een centrale betekenis toe. Deze dient tot inzicht in het maatschappelijk functioneren van mensen te leiden en een weerstand op gang te brengen die een veelvoud aan individuele capaciteiten weet te verenigen. Ook wanneer Heydorn hier de voorwaarde aan koppelt dat vorming een vorming voor iedereen moet betekenen, benadrukt hij dat de emancipatorische kracht binnen een samenleving slechts het werk van enkelen is. “So sehr es auch darum gehen muß, die Wirksamkeit der Bildung zu erhöhen, aufzuklären, gedankliche Prozesse in bewegung zu setzen, jede Möglichkeit zu einer Reform wahrzunehmen, an Ort und Stelle das Realisierbare durchzusetzen, so wird dieser Prozeß nur anheben, wenn es eine Minderheit gibt, die aus vorgegebener Determination ausbricht und ihre eigene Selbstbestimmung anzeigt” (Heydorn, II, 148).

Volgens Heydorn was de intellectueel een product van de burgerlijke samenleving. De intellectueel symboliseert daarbij het emancipatorisch

Heydorn als conservatief revolutionair

potentieel van de burgerlijke revolutie. “Er war der Nomade der Gesellschaft, (...), er was das gezeichnete Kind der Gesellschaft, ihr gebrochener Reflex als gebrochenes Verhältnis zu sich selber, doch mehr als dies (Heydorn, IV, 3001). Met de ondergang van de burgerlijke samenleving verdween tegelijkertijd het object waaraan de intellectueel zijn bewustzijn afleidde. “Die verwirklichte Warengesellschaft, die das Subjekt zum Verschwinden bringt, hat den Intellektuellen dem Siechtum ebenso überlassen wie die Gesellschaft, deren Produkt er war. (...) der Intellektuelle wird Zyniker; er ist nur noch pauperiert” (Heydorn, IV, 302). Met de reductie van de burgerlijke samenleving tot een samenleving waarin het goederenverkeer centraal gesteld wordt, dooft de nood aan het bevrijdende karakter van de criticus geleidelijk aan uit. Voor Heydorn betekent dit dat het subject van de revolutie niet langer de economisch onderdrukte klasse van het proletariaat is, maar de groep van kritisch intellectuelen die zijn situatie niet dankt aan een materiële onderdrukkingstoestand, maar aan een bewust wilsbesluit (Gleick, 1996). “Heydorn macht den Intellektuellen zum Proletarier des Bewußtseins, der berufen ist, sich selbst als Teil einer Klasse zu befreien und sich gleichzeitig der historischen Notwendigkeit zur Befreiung der gesamten Klasse der Unterdrückten zu widmen und notfalls auch zu opfern” (Gleick, 1996, 109). De revolutionaire plicht van de intellectueel bestaat er dan volgens Heydorn in het individu doorheen de Avant-garde te leiden.

Heydorn heeft een welbepaalde beroepsgroep op het oog die de zelfbestemming kan voorbereiden. Dat lijkt op het eerste gezicht een paradox, maar in wat volgt zal aangetoond worden hoe de beroepsgroep van de leerkrachten op een gunstige manier de voorwaarden tot zelfbestemming kan voorbereiden. “Der Erkenntnisprozeß, den der Lehrer zu durchlaufen hat, besteht in der Erkenntnis seiner Zugehörigkeit zum universellen Proletariat” (Heydorn, IV, 141).

2.3.2 De Leerkracht als “Führer durch das verdorrte Land”

Net zoals de school als instituut zich spanningsvol en tegenstrijdig tegenover de samenleving verhoudt, kan ook de verhouding tussen de leerkracht en de hem volmacht gevende samenleving in dergelijke termen beschreven worden. Heydorn maakt hierbij echter onderscheid tussen het lerarenambt enerzijds en de Enkelingen anderzijds, die van beroep leraar zijn. Het lerarenambt kan immers niet zo maar op zich bijzondere morele karakteristieken toegekend worden. “Seine Aufgabe endet, wo das gefährliche Leben beginnt” (Heydorn, II, 35). Bij Heydorn is het gevaarlijke leven met de moed verbonden de grenzen van de opdracht tot functionalisering – de officiële opdracht van de leraar – te overschrijden (Schirlbauer, 1994). Heydorn maakt hierbij graag de vergelijking met Socrates. Socrates is hét voorbeeld van een door vorming vorm gekregen moraal: door zijn standvastigheid voor de Atheense raad heeft hij zijn leven verloren, maar het principe van menselijkheid gered. “Im Handeln wird schließlich ein personaler Aspekt erkennbar, der aller Bildung zugehört. Sokrates hätte darauf verzichten können, in Athen zu bleiben und sich seinen Richtern

Geen kinderspel

auszuliefern. Er verzichtete nicht, er wählte den Tod. Er vollzog eine persönliche Entscheidung, die er hätte unterlassen können” (Heydorn, I, 78).

Het overschrijden van de functionaliseringsgrens is volgens Heydorn in het lerarenambt mogelijk omdat de eisen van de samenleving via de persoon van de leraar aan de opgroeienden dienen overgebracht te worden. Zo gezien is de leraar bij Heydorn vanuit het standpunt van zijn opdrachtgever een zwakke plek in het systeem, terwijl het tegelijkertijd vanuit het standpunt van de betrokkenen een kans inhoudt. “Es bedarf dazu eines progressiven Lehrers, der sein Handwerk kennt und sich nichts vorzumachen lassen braucht, der in diesem Handwerk, dem er unterworfen ist, ein Instrument der Befreiung erkennt. Er wird härter arbeiten müssen als andere” (Heydorn, IV, 178). Heydorn beklemtoont de bijzondere betekenis van deze persoonlijke verhoudingen omdat net daarin een mogelijkheid tot verandering ten tonele komt. Zo gepresenteerd, vertoont Heydorns leerkracht opvallende gelijkenissen met de positie van de knecht in Hegels knecht-heer-dialectiek. Het is pas in de confrontatie met zijn opdrachtgever dat de leerkracht ten volle tot bewustzijn kan komen.

De leraar, zoals Heydorn zich die wenst, beschikt over capaciteiten die het resultaat van zelfvormingsprocessen zijn. Deze capaciteiten zijn niet beroepsgebonden, maar zij kunnen wel beroepshalve aangewend worden. Hierbij is het voor Heydorn cruciaal dat de leraar zich niet enkel afvraagt wat er van hem verwacht wordt, maar ook nadenkt over wat mogelijk zou kunnen zijn. “Dies ist jedoch nur möglich, gewinnt erst Relevanz, wenn der Stand, der die institutionalisierte Bildung trägt, nicht nur fragt, was er zu sein hat, was von ihm erwünscht wird, sondern darnach, was er sein will” (Heydorn, II, 93). Dit betekent dat hij zich van zijn positie en functie in de samenleving bewust is. Voor Heydorn houdt dit in dat de leraar zich er heel goed bewust van is dat zijn maatschappelijke opdracht in zijn volledige reikwijdte als een begrenzing van de mens te zien is. Tegelijkertijd moet de leraar zich ook van die voorwaarden bewust zijn waaronder zijn inzichten zich in de realiteit laten omzetten. Deze bevrijdende intellectuele bewegingscapaciteit is veronderstelling en voorwaarde voor datgene wat Heydorn onder menselijkheid verstaat, de overwinning van de mens op zijn partiële, maatschappelijke functionalisering. “Der Lehrer ist der Verteidiger des Menschentums der Unmündigen gegenüber der Gesellschaft, und zwar vor allem über die Weise, in der er seinen Beruf ausübt, über das nüchterne, rational aufschließbare Verfahren; viel mehr als über die dramatische Form der Entäuberung gegenüber drohendem, menschenfeindlichem Zugriff, wie sie nur der moralischen Ausnahme gelingt” (Heydorn, II, 93).

Heydorn gaat in zijn beeld van de leraar nog een stap verder en stelt dat een leraar pas geloofwaardig is, wanneer hij door zijn persoon zelf de onafhankelijkheid van het leven zoekt en daarmee in het heden reeds een glimp van een mogelijke toekomst weet te actualiseren. “Er hat den Menschen in einem bestimmten Alter vor sich, aber er bildet ihn nicht für dieses Alter, sondern für eine kommende Welt. Er wird ihn für die Umgestaltung dieser Welt ausrüsten, er wird diese Umgestaltung schon selber, durch seine Person einbringen” (Heydorn, IV, 193-140). Daarmee maakt hij een einde aan de tegenspraak tussen zijn

Heydorn als conservatief revolutionair

maatschappelijke opdracht en zijn eigen opdracht. Hij kan dit, wanneer hij inzicht heeft in zijn eigen positie. Bewustzijn is bijgevolg de sleutel tot verandering. “Der Übergang der Intelligenz, die ihre wahre Lage begriffen hat, zur Revolution ist ein Vorgang, der sich erst retrospektiv ganz ermessen läßt” (Heydorn, IV, 140). Eenmaal de leerkracht inzicht verkregen heeft in zijn situatie en alle “Fiktionen” en “Illusionen” van zich afgeworpen heeft, kan hij vanuit dit nieuwe zelfbewustzijn een sleutelrol gaan vervullen (Koneffke, 1989, 444).

Heydorn benadrukt dit heel uitdrukkelijk omdat hij meent in de dagelijkse realiteit sporen van een afnemend bewustzijn te kunnen noteren. De bewuste leraar ziet in dat hem zelfs de schijn van mondigheid ontnomen is, dat hij geen uitzicht voor zichzelf meer bezit, dat hij tot de massa gaan behoren is. “ihm ist die Rolle eines Handlangers zugedacht, eines technologisierten Hofmeisters im Haushalt der Verwertungsprozesse. Als Proletarier der Gelehrtenklasse verfällt er ihrer gesamten Pauperisierung noch mehr als ihre übrigen Glieder, er ist der depravierteste Intellektuelle” (Heydorn, IV, 140).

Het komt er echter op aan in de onderwerping de mogelijkheid te erkennen deze te overwinnen. Daarin ligt zijn lot, maar ook zijn kans. Dit zelfbewustzijn der wetenden leidt zijn handelen en dit kan als een uitdrukking van hoop en verandering geïnterpreteerd worden. “Die Gesellschaft bedarf des Pädagogen jedoch als Provokation; er weist auf den Abgrund zwischen der Wirklichkeit und einer möglichen menschenwürdigeren Erfüllung” (Heydorn, II, 317). Voor Heydorn openbaart zich daar het revolutionaire aspect van het lerarenberoep. “Damit beginnt ein neuer Kampf, ein Kampf im Dunkel, in dem der Bildung eine entscheidende Rolle zufällt. (...) Erst mit der vollendeten Herrschaft der totesgeschlagenen Materie über den Menschen gewinnt der Lehrer seinen anfänglichen Auftrag zurück: Er artikuliert das Bewußtsein, hilft ihm aus seiner Ohnmacht, er wird zum Führer durch das verdorrte Land” (Heydorn, III, 313). Anders dan bij Giroux en McClaren is de leerkracht hier geen rebellenleider. “Der Lehrer ist kein Berufsrevolutionär, sondern Revolutionär im Beruf. Er führt das entfremdete Individuum zum Kollektiv und das Kollektiv zum entfremdeten Individuum; er hat das Instrument, das ihn beherrschen soll, erkannt, ist damit sein Herr geworden” (Heydorn, III, 324). De leerkracht is daarbij geen “Sachwalter des Schülersglücks” die via een “Pseudo-Selbstbestimmung” een bepaald politiek ideaal of een bepaalde ideologie weet te legitimeren (Koneffke, 1989, 445). Het revolutionaire karakter van zijn beroep schuilt veeleer in het feit dat de leerkracht in zijn persoon de feitelijke mogelijkheid van een ander en beter bestaan aanwezig stelt. In de omgang met leerlingen presenteert de leerkracht via zijn persoonlijkheid een beeld van de toekomst. Hierin zit ook een mogelijke gelukservaring vervat: weten dat er een uitgang aan de wereld is, waar minachting en vernedering niet langer de mens zijn deel zullen zijn (Koneffke, 1989). “Dem Lehrer als Individuum, gebunden in der Institution, kommt damit ungeheure Verantwortung zu. Auf ihm lastet die Hypothek der zukünftigen Gesellschaft. Er ist ihr Geburtshelfer und zugleich Stellvertreter der unterdrückten Menschheit” (Gleich, 1996, 107).

Geen kinderspel

De leraar als enkeling zodanig in het middelpunt van een vormingstheorie plaatsen en het succes en dus ook het mislukken van vorming niet van structurele factoren, maar van de ontwikkelingstoestand van het menselijk bewustzijn afhankelijk maken, creëert de nodige controverse in de receptie van het gedachtegoed van Heydorn. Sünder (1989, 467) bijvoorbeeld omschrijft de avant-gardefunctie die Heydorn aan de leerkracht toekent als “der einzig wirklich verblüffende Schluß in den Argumentationen Heydorns”. Benner, Brüggem & Göstemeyer (1982, 91) stellen: “Die Tätigkeit des Lehrers kann – entgegen Heydorns Zuversicht – die Versöhnung von Bildungstheorie und gesellschaftlicher Praxis nicht stellvertretend leisten”. De leerkracht bij Heydorn belichaamt echter niet de overwonnen tegenstelling tussen werkelijkheid en utopie, maar het bewustzijn van deze tegenstelling en bovenal de hoop op een mogelijk overwinnen van de tegenstelling. Dit bewustzijn is de eerste, noodzakelijk stap tot verandering, maar staat lang niet gelijk met het ultieme resultaat.

Samenvattend kunnen we stellen dat Heydorn aan de persoon van de leerkracht een tweevoudige opdracht formuleert, die met zijn opvatting over opvoeding en vorming correspondeert. Opvoeding is een proces van aanpassing om de huidige stand van maatschappelijke ontwikkeling te bereiken, om haar instrumenten te beheersen. “Erziehung meint deutsche Geschichte, Zucht, Verhängtsein, Reproduktion der Herrschaft, keine Hinausführung über sie” (Heydorn, II, 266). Dat is de opdracht die de samenleving aan de leerkracht stelt. “Über Erziehung sucht sich eine gegebene Gesellschaft zu reproduzieren, sucht sie in ihre Produktionsweisen und das System ihres Verkehrs einzuführen, ihre Werte zu vermitteln” (Heydorn, II, 287). Vorming heeft vervolgens een eigen doel dat aan de ratio van het individu appelleert die moet toelaten het aanpassingsniveau te overstijgen. “Erst durch den zu Ende geführten Erkenntnisprozeß lassen wir das Bestehende wahrhaft hinter uns” (Heydorn, II, 277). Daardoor wordt leren een reflexief proces dat verandering insluit. “Bildung ist somit stetiges Freilegen von Zukunft als Verwirklichungsprozeß des Menschen, ein auf stetige Veränderung hin gerichteter Begriff” (Heydorn, IV, 286). Opvallend daarbij is hoe Heydorn een dialectische figuur in zijn theorie integreert. De leerkracht fungeert immers als een voorbeeld, wat een moment van onbewustheid door imitatie veronderstelt, maar evenzeer een moment van zelfreflexiviteit door het appelkarakter van het voorbeeld. Het voorbeeld kan gehoorzaam overgenomen worden, maar ook gemotiveerd aanvaard en aangepast worden.

Tot slot, en bij wijze van overgang naar de volgende paragraaf, kan gesteld dat Heydorn de leerkracht en de opvoeder modelleert naar de figuur van Mozes die zijn volk door de woestijn uit Egypte leidt (van Crombrugge, 2000b). “Mit ihm gewinnt der Lehrer seine ursprüngliche Bedeutung zurück, als Bekunder menschlichen Glaubens an den Menschen; er gibt ein Zeichen in zeichenloser Welt. Er bezeugt die Fähigkeit des Menschen, in der Wüste zu leben; er läßt erkennen, daß die Hoffnung auf das Land Kanaan nicht umsonst ist” (Heydorn,

II, 36-37). Heydorn geeft hier uitdrukkelijk mee aan dat een kritische vorming niet alleen een afwijzing van het bestaande – al dan niet op grond van een ideaalbeeld – inhoudt, maar op de eerste plaats een belofte van het beloofde land veronderstelt. “Opvoeding wordt niet zomaar gemotiveerd vanuit een utopie – zoals bij tal van kritische pedagogen die zich aan Habermas inspireren –, maar wel gedragen door een persoonlijk engagement dat van generatie op generatie wordt doorgegeven” (van Crombrugge, 2000b, 16). Opvoeding en vorming omhelzen dan een beweging, vormen een veranderingstraject. Zij wijzen van bij aanvang op een betere toekomstige toestand die duidelijk verschilt van de bestaande, het is “een droom die als een aftelvers door alle generaties gaat” zoals Leonard Nolens schrijft (Vanobbergen, 2001a). Heydorn (IV, 47-48) zelf wijst in dit verband op de “*traditio lampadis*”: “das Licht, das wir in uns selbst und den andern anzünden müssen, wenn es um uns dunkel bleibt”. Veel betekend is bovendien dat in Exodus Mozes zelf niet het beloofd Land zal zien. Wat de opvoeder moet motiveren is niet het doel op zich, wel de ervaring dat de bestaande toestand anders kan én moet zijn (van Crombrugge, 2000b).

3 Het exodusmotief als constitutief element in Heydorns vormingstheorie

Heydorns vormingsbegrip is gebaseerd op een dialectische grondfiguur, zijnde het onderscheid tussen het inzicht in wat lijden veroorzaakt en het inzicht dat een einde maakt aan het lijden. Met het lijdensbegrip verbindt zich een bijkomend verklaringsmotief, dat voor de samenhang van inzicht en handelen in Heydorns vormingstheorie als grondlegend beschouwd kan worden. Ter verduidelijking van dit verklaringsmotief verwijzen zowel Titz (1999) als Pfeiffer (1999) naar het werk van Michael Walzer “Exodus und Revolution” uit 1995. Het verklaringsmotief vormt volgens Walzer een essentieel bestanddeel van onze grote geschiedenis. Het betreft het boek Exodus (OT) waarin de vlucht van de Israëlieten uit Egypte verhaald wordt. Voor Walzer vormt dit thema de basis voor het paradigma van een revolutionaire politiek. De uittocht uit Egypte is de uittocht uit een toestand van onvrijheid en onderdrukking. “Durch ihre Zielgerichtetheit ist die Exodus-Erzählung nicht nur der Motor der revolutionären Politik, sondern auch die fundierende und motivierende Kraft der abendländischen Kultur” (Titz, 1999, 397).

3.1 Exodus als bevrijding

Het Exodusverhaal betekent volgens Walzer een ware wende in ons geschiedenisbegrip. Er voltrekt zich immers een nieuwe cesuur, een breuk met het vroegere Griekse denken. Het onderscheid tussen beide ligt in het begin en het einde. Het einde is geen terugkeer naar de heimat na een lange reis en het onderweg zijn geen kleine odyssee. Immers, op het einde van de woestijntijd wordt een nieuwe heimat aangereikt, die als doel van meet af aan duidelijk aanwezig is. Tegelijkertijd voltrekt zich een innerlijke verandering. De onderdrukten ontwikkelen een nieuw zelfbewustzijn als vrije mensen en moeten

Geen kinderspel

het gebruik van hun vrijheid als waarde van menszijn hoger leren inschatten dan hun onvrijheid in den vreemde. Deze veranderingsbeweging impliceert ook een andere kijk op geschiedenis, gezien zij een alternatief omvat voor de mythische voorstelling van de eeuwige wederkeer. “Von daher ist die Exodus-Geschichte die fundierende und tradierende Erzählung für das neuzeitliche, nach vorne hin offene Subjektmodell der Selbstbestimmung und Selbstgesetzgebung” (Titz, 1996, 258-259).

De idee van het Exodusverhaal als drijvende kracht achter de Westerse maatschappijontwikkeling kan puur politiek geïnterpreteerd worden. De uittocht uit de Egyptische slavernij wordt dan als een beslissende stap in de maatschappelijke rationaliteitsontwikkeling beschouwd. Met andere woorden, door de morele veroordeling van slavernij en de voorwaartse beweging van het Exodusverhaal begint een nieuwe vrijheidsbeweging. Het Exodusverhaal verschijnt zo als de funderende vertaling van het nieuwe subjectmodel dat zelfverwerkeling centraal stelt.

Bij Heydorn vinden we soortgelijk doel van het vormingsbegrip terug. Het doel van vorming is de mondige mens, niet alleen als enkeling, maar ook als gemeenschap. Zoals ook het Exodusverhaal niet zozeer het individuele lot, maar vooral het lot van het collectief verhaalt. “Er ist ein Entwurf, der sich in unbekannter Zukunft verwirklicht, in ihr soll er Mensch sein, mit allen anderen” (Heydorn, II, 265). Vorming wijst van bij haar aanvang op een betere toekomstige toestand die duidelijk verschilt van de bestaande. “Im Widerspruch des Begriffs ist Erziehung Möglichkeit des Heils, auf ihre Weise. Sie ist ‘educatio’, wie es Comenius gesagt hat, ‘Hinausführung’” (Heydorn, II, 318). Vorming is bijgevolg niet zonder maatschappijkritiek te realiseren. Heydorn onderscheidt zijn vormingsbegrip van een eerder reproductief gericht vormingsbegrip door de vormingsgeschiedenis niet als een herhaling van de menselijke onderwerping te beschrijven, maar als een mogelijkheid op bevrijdingsprocessen. Op die manier omvat Heydorns vormingsbegrip alle structurele elementen van de Joodse bevrijdingsgeschiedenis, zijnde de normatieve veroordeling van onvrijheid, het eigenlijke veranderingsproces als vormingsact en de voorstelling van een betere toekomst als doel van de opvoeding. “Heydorn verbindet messianische Heilserwartung mit kritischer Gesellschaftsanalyse, versucht implizit, den Widerspruch von Glauben und Wissenschaft zu überwinden. Aus dieser Verbindung schöpft er Hoffnung für die Zukunft der Menschheit und die Überwindung des Leidens” (Gleick, 1996, 147).

In het modern politiek perspectief blijkt de Westerse bevrijdingsgeschiedenis op een eigenaardige manier te verlopen. Het komt erop neer dat men de mensen niet meer dan de vaardigheden dient aan te leren om een rationele analyse van maatschappelijke verhoudingen uit te voeren. De morele verwerping van onderdrukte levensvormen wordt daarbij als een quasi natuurlijke erfenis van cognitieve ontwikkeling gezien. Dit alles heeft ook iets dwingend voor het vormingsproces. Hoofdpoddracht voor de pedagogiek is de toekomstige generatie uit te rusten met rationele instrumenten tot politieke maatschappijanalyse. Dit

Heydorn als conservatief revolutionair

mag heilzaam zijn voor de politiek, het is nefast voor de pedagogiek. “Die Pädagogik würde zu einem bloßen Instrument der Politik und ihrer antizipierenden Qualität beraubt” (Titz, 1996, 260).

Voor Heydorn is vorming synergetisch en is de Exodusbelofte het levenselixir. Bij de politieke duiding van het Exodusverhaal worden belofte en verbond binnen een historisch-causale mechanisme gesitueerd en verdwijnt de religieuze dimensie ten voordele van de verlichtingsgedachte. Waar de politieke duiding de joodse bevrijdingsgeschiedenis als drijvende kracht achter de morele verwerping van slavernij beschouwt, gaat de pedagogisch-religieuze duiding belofte en hoop als motiverende krachten aanzien. Volgens Heydorn mondde de Griekse Verlichting – die steunde op ideeën van vrijheid, waarheid en rede – uit in een tragedie. De oorzaak ligt in het ontbreken van de historische belofte, de hoop op een betere toekomst. Deze historische dimensie van de belofte wordt geïntroduceerd in de joodse traditie. Het is pas door beide invalshoeken te combineren dat er een veranderend bewustzijn mogelijk wordt. De belofte op een Exodus is voor Heydorn de blijvende oorsprong voor de historische hoop. Iedere opvoeding die meer wil zijn dan alleen maar een maatschappij-instrument, kan niet omheen de historische hoop. De historische drijfveer is hierbij primair niet het morele inzicht, maar de toezegging, de belofte van een Exodus. De Exodus leeft vanuit de belofte en de wegbereiding van een machtsvrije toekomst, die door geen historische ervaring gedekt wordt. Wanneer men dit met rationaliteitsontwikkeling zou willen duiden, ziet men zowel de belofte en de historische hoop als het spontane en persoonlijke karakter van het verbond uit het oog. “Der ‘neue Mensch’, von dem die Bibel spricht, ist kein Ergebnis eines geschichtsphilosophisch oder entwicklungspsychologisch verlaufenden Wachstumsprozesses, sondern das freiheitliche Leben und Handeln aus der antizipierten Heilszeit, aus dem Gelobten Land” (Titz, 1996, 264). De Exodus wordt niet gekenmerkt door een causaal denken. Het is geen erfenis van een ontwikkelingsproces, maar een inzichtssprong die de causale logica overstijgt. Titz (1999) ziet in het afbeeldingsverbod de vertaling van de historische hoop die uit de belofte van de Exodus afgeleid wordt. Dankzij het afbeeldingsverbod wordt de hoop tegen maatschappelijke concretisering beschermd en wordt hij voor de komende generaties open gehouden. “Dürfen, können oder müssen Bilder benutzt werden, um den Menschen auf den Weg aus der Unmündigkeit zu führen? Oder werden dadurch gerade die Selbsttätigkeit und Mündigkeit der zu Erziehenden verdinglicht und an den projektiven Gehalt der Bilder gebunden? Wird die Erziehung zur Mündigkeit durch die Erziehung gemäß dem vorgestellten Bild der Mündigkeit ersetzt?” (Titz, 1999, 26).

3.2 Exodus als actief ingrijpen van de mens in zijn geschiedenis

Er is nog een tweede aspect in de Exodusgeschiedenis waarbinnen het denken van Walzer met dat van Heydorn verbonden kan worden. Walzer stelt dat de Exodusgeschiedenis in haar actuele politieke dimensie een eigen integriteit bezit. Zij is niet alleen een voorbeeld van een Messianistisch en Chiliastisch - het

Geen kinderspel

gelooven in een duizendjarig vrederijk op aarde - denken, maar biedt er ook een waardig alternatief voor. Zij tekent zich immers binnen een innerlijke begrenzing af en heeft geen nood aan opvallende veranderingen binnen de materiële wereld om een betere plaats te vinden. Vorming als toenemende bevrijding van de mens doet beroep op het eigen handelen van de mensen die zijn eigen onvrijheid ingezien heeft. "Bildung beruht auf Distanz, wenn die Welt zum Gegenstand der Erkenntnis werden soll; nur über persönliche Vermittlung wird sie als fortdauernde Entscheidung erfahren" (Heydorn, II, 79). Vanuit dit perspectief kan Heydorn het revolutionaire aspect van vorming aantonen, waar vorming het bewustzijn in de actuele situatie schaft, daardoor de poort opent naar een mogelijk betere toekomst en daarmee een aanzet tot veranderend handelen geeft. Het ervaren onrecht wordt fundament voor een voor ieder toegankelijk moreel inzicht.

Heydorn laat zich hier opnieuw sterk inspireren door het religieus socialisme van Buber, zelf een Joods geleerde. In het Joodse geloof wordt de hoop op verlossing door de Messias in de toekomst gesitueerd. De verwachting blijft voortduren. In de leer van het Christendom daarentegen is de Messias reeds verschenen, wat maakt dat de hoop gericht is op een wederverschijnen. Dit betekent tevens dat de aandacht vooral uitgaat naar wat voorbij is en naar wat men als mooi en waardevol heeft ervaren. De Joodse heilsverwachting is abstracter en zonder enige terughouding aan de toekomst verbonden. Dit gaat gepaard met een beeld van de mensen als moreel handelende subjecten die actief aan de komst van de Messias vorm geven. Hier is geen sprake van onzekerheid en passiviteit, van een verlamme verlossingswens. Voor Heydorn is het religieuze socialisme van Buber "das jeweilige Werden von Menschengemeinschaft im Menschengeschlecht, im Maße und in der Gestalt dessen, was jeweils, in jeweils gegebenen Bedingungen, gewollt und getan werden kann. Allem Verwirklichten droht die Erstarrung". De klemtoon op het "Werden" leidt tot een belangrijke perspectiefwissel, één die opnieuw een pedagogiek mogelijk maakt die in ieder kind een nieuw begin ziet. "Eine Pädagogik, die sich vom Ballast der Eschatologie befreit hat und ihre Aufmerksamkeit wieder auf das Gegenwärtige richten kann" (Gleick, 1996, 159). Zoals eerder beschreven verwerpt Heydorn Rousseaus idee als zou zich in het kind de pure natuur openbaren. Dit maakt dat Heydorn op een Joods-Chassidisch inzicht moet terugvallen, wil hij de hoop zonder de welke een pedagogiek zinloos is, trachten te bewaren. "Eine alte jüdische Erwartung besagt, daß mit jedem Kind der Messias geboren werden kann. Sein Kommen setzt die gesamte bisherige Arbeit des Menschengeschlechtes voraus, da er nicht zufällig erscheint, sondern erst, wenn die vermenschlichende Arbeit reif ist; besagt aber, daß mit jedem Kind die Determination durchbrochen werden, der Mensch in sein Menschentum gelangen kann. Geburt ist die Unberechenbarkeit innerhalb der Determination, mit Kindheit wird Mögliches gegenwärtig, 'terra incognita'" (Heydorn, IV, 99).

4 Besluit

In het spoor van Heydorn kan opvoeding verder gedacht worden als een communicatief handelen, dat zich niet beperkt tot de machtsvrije dialoog, maar waarin het gezagvol en persoonlijk getuigen van de opvoeder dat de opvoedeling oproept tot een persoonlijk engagement voor een betere toekomst een centrale plaats krijgt. De voorstelling van het kind als diegene die de hoop op een bevrijde mensheid in zich draagt, kan op het eerste gezicht problematisch ogen. Enerzijds wordt met elk kind immers de mogelijkheid verbonden dat het de nieuwe Messias is en wordt het kind bijgevolg op zijn eigen waarde beoordeeld, maar anderzijds wordt het kind aan een wil tot vrijheid onderworpen die niet noodzakelijk aansluit bij zijn kinderlijke behoeften. Bij Heydorn gaat het nadrukkelijk daarom: het kind dient in de historisch gegroeide stappen van het menselijk denken ingepast te worden. En dit gaat niet zonder dwang. Beperkt men zich tot de wil van het kind, dan wordt eigenlijke vorming buitenspel gezet, want dan krijgt men niet meer dan een herhaling van wat reeds bestaat. “Grundlegend bleibt, daß der Bildungsprozeß Unterwerfung einschließt, daß aber in jeder Aneignung Befreiung als Möglichkeit schon enthalten ist, die Negation dessen, dem wir unterliegen” (Heydorn, II, 321). Gleick (1996) meent dat dit te rechtvaardigen is en verwijst daarbij – steunend op Masschelein - onder meer naar het door Kant gemaakt onderscheid tussen individueel geluk en het belang van de mensheid. Voor Kant betekent zelfverwezenlijking – gedragen door het autonomieprincipe – niet hetzelfde als individuele zelfontplooiing, maar dient het veeleer begrepen te worden als het verwezenlijken van de mensheid in ons, dus het verwezenlijken van de rede. Het probleem is echter dat zowel de ontwikkelingspsychologische theorieën als pedagogische hervormingspraktijken opvoeding tot autonomie en zelfontplooiing met elkaar verward hebben. Het durven positie kiezen en het opnemen van verantwoordelijkheid verheffen zich zo zelf tot pedagogisch ideaal (Van Crombrugge, Vanobbergen & Vansieleghem, in press). Hiermee sluiten we ons ook aan bij de oproep van Herzog (2002) om als opvoeder opnieuw voorbeeld te durven zijn. Niet als ‘Beispiel’, maar als ‘Vorbild’. De opvoeder als voorbeeld is immers niet te denken in termen van een middel tot opvoeding. “Beim Vorbild ist der Erzieher nicht eigentlich Akteur, denn als Vorbild wird er vom Edukanden gewählt” (Herzog, 2002, 34). In de schitterende taal van Buber klinkt dit: “En temidden van deze instempelende veelheid staat de opvoeder, slechts één element onder de talloze, maar van al deze onderscheiden door de wil, aan de instempeling van het karakter deel te nemen, en door het bewustzijn, een bepaalde selectie van het Zijn, de selectie van het “juiste”, dat wat behoort te zijn, tegenover de wordende mens te vertegenwoordigen” (Buber, 1970, 60-61).

Geen kinderspel

Over het bewaren van traditie met het oog op verandering

Hoofdstuk 9

Over het bewaren van traditie met het oog op verandering

Bij wijze van besluit

“Wally’s Wereld⁶⁰ is schaamteloos onwelvoeglijk, en wel in die mate dat het woord ‘grensverleggend’ toepasselijk is. Zeg ik dat? Ik die mij ’t niet permitteren kan om een geweten te hebben, ik die moraalridders verafschuw en doorgaans met plezier tegen mij in het harnas jaag, ik die graag naar pakweg Jambers kijk en in Big Brother behalve nooit een fatsoenlijk mens, toch ook nooit graten heb gezien.”

Christophe Vekeman, De Morgen, 15 maart 2003

Terugblikkend op de wijze waarop we het spanningsveld tussen de commercialisering van de leefwereld van kinderen en de idee ‘opvoeding’ hebben verkend en proberen in kaart brengen hebben, stellen we vast dat we heel veel hebben willen vertellen. De hele thematiek is – achteraf bekeken - ook behoorlijk complex en veelomvattend. Zo lijkt het haast onmogelijk om iets over de commercialisering van een leefwereld te zeggen, als die commercialisering niet eerst op een of andere manier *geoperationaliseerd* wordt. Voorts vormen kinderen niet alleen het object van pedagogische theorievorming, wat maakt dat de discours binnen de ontwikkelingspsychologie en de laatste jaren ook binnen de sociologie over kinderen en kindzijn onmogelijk buiten beschouwing kunnen gelaten worden. En dan is er nog niks gezegd over de quasi onmogelijkheid om opvoeding op begrip te brengen zonder aandacht te hebben voor de kritische functie die het zou kunnen opnemen.

Er zijn bijgevolg nogal wat beelden de revue gepasseerd. Beelden over kinderen, over kindzijn, over opvoeding, over pedagogiek als wetenschap. Het grote voordeel van beelden is hun duidelijke omlijning en afgelijnde voorkomen, wat maakt dat ze ons in staat stellen breuklijnen te detecteren en cesuren in de verschillende vertogen aan te geven. Beelden maken het bovendien mogelijk keuzes te maken en werken op die manier bevrijdend. Het gevaar van beelden ligt evenwel in hun vaak karikaturaal karakter. Hoewel ze toelaten de zaken scherper te stellen, gaat dit scherp stellen onvermijdelijk gepaard met een verlies aan nuance. We hebben dit bijvoorbeeld ervaren bij verschillende auteurs van de *Sociology of Childhood* die, in hun ijver om hun beeld van kindzijn heel sterk

⁶⁰ *Wally’s Wereld* is de recente docu-soap op VTM rond de Vlaamse *charmezanger* Eddy Wally.

Geen kinderspel

tegenover dat van de ontwikkelingspsychologie te profileren, de ontwikkelingspsychologie en hun belangrijkste vertegenwoordigers zeer eenzijdig gaan voorstellen. Door het omzichtig tegenover elkaar afwegen van de verschillende beelden die wij in de wetenschappelijke literatuur hebben aangetroffen, menen wij er evenwel in geslaagd te zijn een genuanceerd beeld van de actuele vertogen over de commercialisering van de leefwereld van kinderen gepresenteerd te hebben.

Zoals in de inleiding aangegeven, beschouwden wij de onvrede van de pedagogische praxis omtrent de toenemende commercialisering van de leefwereld van kinderen als vertrekpunt voor deze studie. Deze onvrede hebben wij onder meer proberen begrijpen vanuit de hardnekkigheid of de dominantie van het romantische kindbeeld en de daarbij aansluitende idee die men over opvoeding heeft.

Kindzijn is in grote mate bepaald door de verwachtingen van volwassenen, die zowel door hoop als bekommernis gekleurd worden. Sommige auteurs wagen te spreken in termen van een mythologiseren van kindzijn. De pedagogische blik van volwassenen wordt daarbij niet geleid door de mythe van herkomst of verlossing, waarbinnen kinderen een duidelijke plaats hebben, maar veeleer door kinderen en jongeren zelf als mythisch object te benaderen. De verwachtingen ten aanzien van kinderen en jongeren vertonen grote gelijkenissen met mythische voorstellingen omdat zij verafgelegen doelen als realiseerbare werkelijkheden presenteren, waarbij de toekomst als een vluchtig ideaal en als aan tijd noch ruimte gebonden verschijnt (Oelkers, 2002). De mythische voorstellingen van kindzijn kenmerken zich daarbij voortdurend door een grote ambivalentie. Deze ambivalentie houdt verband met de christelijke achtergrond van de Westerse opvoedingstheorieën. De christelijke traditie kenmerkt zich grosso modo door twee constitutieve elementen: de leer van de Erfzonde en de idee van bevrijding en verlossing door de Messias. Beide vinden wij in de mythische voorstellingen van kinderen terug. Afhankelijk of men zich meer laat inspireren door het gedachtegoed van Paulus of Augustinus, verschijnen kinderen als goddelijke verlossers of als representanten van de zondige natuur. Opvoeding zal bijgevolg gericht zijn op een permanent onderdrukken van de kinderlijke natuur, of zal eerder klemtoon leggen op haar verantwoordelijkheid voor de weg naar verlossing.

De commercialisering van de leefwereld van kinderen betekent vanuit beide perspectieven een negatief te beoordelen evolutie. Van commercialisering valt niks goeds te verwachten. Ofwel sluit ze aan bij de gevaarlijke, natuurlijke impulsen van kinderen – denk aan wat we geschreven hebben over de theorievorming rond hedonisme bijvoorbeeld. Ofwel betekent ze een radicale breuk met de traditie om ‘het kinderlijke’ van kinderen zo lang mogelijk te conserveren. De commerciële industrie is immers niet alleen steeds vroeger en nadrukkelijker aanwezig – getuige daarvan de sterk toenemende marktsegmentatie van kinderen als maatschappelijke groep –, maar bovendien cultiveert zij thema’s die als absoluut *not done* worden beschouwd.

Over het bewaren van traditie met het oog op verandering

Tegenover deze demonische commerciële industrie plaatst men de idee van een *goede opvoeding*. Aan opvoeding vertrouwt men de opdracht toe een belangrijk tegengewicht te vormen. Daar lijkt op het eerste gezicht niks fout aan, ware het niet dat men de deskundigheid en de verantwoordelijkheid in dit denken over opvoeding nogal eenzijdig vastlegt. In de aldus geconceptualiseerde pedagogische relatie is de volwassene de opvoedingsdeskundige en wordt de verantwoordelijkheid van kinderen niet gethematiseerd. Illustratief voor dit soort pedagogische overtuiging is bijvoorbeeld de gedachte dat reclame enkel als studieobject een plaats op school kan hebben. Men ziet opvoeden en onderwijzen dan als een kritisch leren omgaan met de veelheid aan informatie, waarbij de taak van de school bestaat in het leren omgaan met reclame. Als antwoord op de commercialisering van onze samenleving, voorziet men in een pakket media-educatie. De pedagogische verantwoordelijkheid van de opvoeder of de leerkracht ligt binnen dit denken in het invullen van de toekomst voor de nieuwe generatie door de problemen van die toekomst als het ware al van tevoren op te lossen. Deze invulling van media-educatie vertoont grote gelijkenissen met de wijze waarop milieueducatie bijvoorbeeld vaak wordt vertaald. Het gaat daarbij om opvoeding en onderwijs als middelen om een wereldbeschouwing en normen- en waardenpatroon over te dragen, de mentaliteit en houding te beïnvloeden en gedragsregels in te prenten (Meijer, 1996). Het is een onderwijs waarin de apocalyptische ruiters worden losgelaten, de consumentencultuur wordt gehekel en de profeten van de ondergang met boetekleden klaar staan (vgl. Safranski, 2003).

Dit beeld van de *goede opvoeding* is problematisch. In de eerste plaats strookt het immers niet langer met de nieuwe maatschappelijke realiteit. Kinderen – althans die binnen het Westerse samenlevingsmodel - leven in open ervaringsruimtes die in de geschiedenis hun gelijke niet hebben en waarbinnen de tijd niet teruggedraaid kan worden. De ontwikkeling naar een commercieel kindzijn is irreversibel: kinderen bewegen zich relatief autonoom binnen multimediale contexten die, al dan niet expliciet, een pedagogisch statuut bijveren. Opvoeding valt dus niet (langer) te denken als een uitdrukkelijk beïnvloeden van kinderen en hun leefcontexten. Opvoeders en leerkrachten moeten niet vooruitlopen op de toekomst, er greep op willen krijgen om vervolgens de opvoeding op die toekomst te kunnen richten. In tweede instantie en voortbouwend op de eerste bedenking, lijkt de pedagogische praxis en een groot deel van de pedagogische theorievorming de inzichten van de kritieken op de instrumentalisering en functionalisering van opvoeding onvoldoende verwerkt te hebben. Deze kritieken gaan in eerste instantie terug op de argumenten van de Kritische Theorie omtrent de onmogelijkheid om zich bij kritiekbeoefening zichzelf volledig buiten het bekritiseerde te plaatsen. Men is onontkoombaar verstrikt in datgene wat men bekritiseert, wat maakt dat de idee van een autonome subjectiviteit onhoudbaar is (Masschelein, 2001). Opmerkelijk in verband met de commercialisering van de leefwereld van kinderen is de wijze waarop men de volwassene typeert. Deze verschijnt als een personage dat boven de ‘commercie’ staat. Men hangt het beeld op van de goed geïnformeerde en

Geen kinderspel

kritische persoonlijkheid die de commercialiseringsprocessen helder weet te duiden. Vanuit die idee benadrukt nogal wat adviesliteratuur voor ouders en leerkrachten vooral het belang om goed op de hoogte te blijven van de nieuwste verschuivingen in het mediatijdperk. Pas wanneer men als volwassene goed op de hoogte is van bijvoorbeeld de nieuwste marketingtechnieken, kan men deze doorzien en kan men dit inzicht communiceren naar kinderen. Het aldus geschetste beeld van de volwassene draagt tegelijkertijd een zekere hypocrisie in zich. De pedagogische praxis laat immers graag uitschijnen dat het vooral de leefwereld en het (speel)gedrag van de kinderen zijn die een object van kritiek en veroordeling vormen. De eigen leefwereld en vrijetijdsbesteding van de ouder en de leerkracht valt meestal buiten schot. Zo situeert men vaak het verlangen ergens bij te horen (als reden om bepaalde producten te kopen) eenzijdig bij kinderen en jongeren, waardoor men de indruk wekt dat 'peer'- en referentiegroepen een veel minder belangrijke rol spelen binnen de sociale netwerken van de volwassene.

Het mythologiseren van kinderen is fel bekritiseerd. Onze aandacht is daarbij vooral uitgegaan naar de kritieken van de *Sociology of Childhood*. Het pleidooi van dit nieuwe kindzijnonderzoek resulteerde in een ware paradigmaverschuiving. Kinderen taxeert men voortaan niet langer op hun waarde voor de toekomstige samenleving, maar het is het 'Hier-und-Jetzt' dat telt. De oplossing voor de ambivalentie tussen begrijpen en bepalen situeert zich daarbij niet op het niveau van de pedagogische praxis, maar ligt in de beschrijving en de analyse van hoe kindzijn maatschappelijk wordt gestructureerd. Met de klemtoon op de eigen subjectiviteit en activiteit van het kind plaatst de *Sociology of Childhood* zich binnen een rijke traditie, waarvan de oorsprong door heel wat auteurs doorgaans toegedicht wordt aan de Reformpedagogiek. Dit amalgaam aan maatschappijfilosofische en pedagogische laat-negentiende eeuwse denkers krijgt vaak het "Vom Kinde aus" etiket opgespeld. Dit betekent zoveel als het kind centraal stellen bij de vormgeving aan opvoedings- en onderwijsprocessen. De Reformpedagogiek was evenwel niet vrij van mythologische voorstellingen van kinderen en kindzijn. Het behoort tot de grote verdienste van de *Sociology of Childhood* hier de aandacht op gevestigd te hebben.

Van meet af aan heeft onze studie zich gekenmerkt door een groot onbehagen omtrent het 'kindzijn in crisis' vertoog en de manier waarop men er kinderen en opvoeding verbeeldt. Hoewel de *Sociology of Childhood* belangrijke inzichten heeft geleverd op het niveau van 'kijken naar kinderen', is zij ontoereikend wanneer het om een vormgeven aan opvoeding gaat. Zij heeft een dergelijke vormgeving ook nooit geambieerd. Integendeel, er valt veeleer een permanent streven te bespeuren om kinderen niet langer als opvoedeling of leerling te definiëren. Ons zoeken naar een volwaardige alternatieve conceptualisering van opvoeding diende bijgevolg andere inspirerende horizonten te verkennen. In dit zoeken naar een alternatieve conceptualisering van opvoeding, streefden wij naar een scherp bewaken van de kritische functie van opvoeding. Het belang van deze

Over het bewaren van traditie met het oog op verandering

kritische functie hebben wij vooral proberen aantonen aan de hand van een pedagogische argumentatie. De commercialisering van de leefwereld van kinderen gaat gepaard met een nieuw bevoogdingproces van kinderen, luidde onze stelling. Dit bevoogdingproces doet Oelkers (2002, 558) opmerken dat de pedagogische eis naar het centraal stellen van het kind met de ontwikkeling van de commerciële cultuur in vervulling is gekomen, maar... “auf sehr ironische Weise”. Een meer economisch geïnspireerde argumentatie waarbij bijvoorbeeld de invloed van commercialiseringsprocessen op de vormgeving aan onderwijs en opvoeding centraal staat, hebben wij slechts zijdelings behandeld⁶¹. Deze argumentatie is aan bod gekomen in de mate dat de door ons behandelde vormingstheorieën er aandacht hebben aan besteed.

In eerste instantie zochten we aansluiting bij het gedachtegoed van de *Critical Pedagogy*, de toonaangevende denkrichting voor een kritische opvoeding die tegen de ‘commodification’ van de kinderleefwereld wenst in te gaan. Maar ook de *Critical Pedagogy* vertoonde volgens ons tekorten, waardoor zij onvoldoende inspirerend werkte voor de idee van opvoeding die wij voor ogen hadden. En zo belandden we tenslotte bij de kritische vormingstheorie van Heinz-Joachim Heydorn.

Tijd voor een eindbalans.

De uitgangspunten van de *Critical Pedagogy* ogen bijzonder aantrekkelijk. De aantrekkelijkheid ligt in eerste instantie in het uitgesproken engagement dat doorheen haar kritische theorievorming verweven zit. Giroux en McLaren, als prominente vertegenwoordigers van deze stroming, ijveren voor een betere en meer rechtvaardige samenleving. Zij streven ernaar een eind te maken aan wat McLaren een ‘predatory culture’ heeft genoemd, een samenleving waarin de mens verschijnt als een niemand en niets ontzeggend en onverantwoordelijk wezen. Ze verdragen niet langer de suprematie van de media en de consumptie-industrie die zij verantwoordelijk achten voor de cultus van het individu en het centraal stellen van het zich goed voelen ten nadele van een maatschappelijke betrokkenheid. Als tegengewicht verdedigen ze daarbij een vorm van onderwijs die emancipatie als een sociaal concept en niet louter als een persoonlijk concept interpreteert.

De vertegenwoordigers van de *Critical Pedagogy* richten hun pijlen ook expliciet op de postmoderne theorievorming. Zoals aangegeven, viseert McLaren bijvoorbeeld de poststructuralistische Franse kritische theorie die hij een gebrek aan maatschappelijk en politiek engagement verwijt. McLaren en Giroux staan niet alleen in hun kritiek op het ‘skeptical postmodernism’. Van Middelaar (1999) bijvoorbeeld gewaagt in zijn analyse van de Franse filosofie van na WOII van een ‘politicide’. Volgens hem is het postmodernisme van de jaren tachtig van de twintigste eeuw de meest succesvolle filosofische uitdrukking van het

⁶¹ Voor uitvoerige analyses van de invloed van het neoliberale consumptiedenken op opvoeding en onderwijs, kan bijvoorbeeld verwezen worden naar Vriens & Levering (2001) of Lohmann (2001).

Geen kinderspel

geloof in het einde van de politiek. Rorty heeft het Franse post-structuralisme beschreven als filosofisch correct, maar 'politically silly' (Peters & Wain, 2003). Volgens Rorty is het post-structuralistisch gedachtegoed niet alleen irrelevant voor de politiek, maar evenzeer voor opvoeding en onderwijs. Zonder ons onvoorwaardelijk achter deze *extreme* visies te scharen, delen we alvast met hen de wrevel omtrent het dictaat van de deconstructie. Het heeft immers al te vaak aanleiding tot niet meer dan een perspectiefloos relativisme. Waar opvoeding en onderwijs binnen het postmoderne denken soms naar het strafbankje worden verwezen, lijken zij met de *Critical Pedagogy* een nieuwe kans te krijgen (Vanobbergen, 2001a). En op één of andere manier voelt dit dus goed aan.

Er is nog een tweede reden waarom de *Critical Pedagogy* een sterke aantrekkingskracht heeft. Giroux, en in mindere mate McLaren, beschouwen de verschillende vormen van entertainment niet eenzijdig demonisch. Giroux onderkent het plezier dat entertainment kan verschaffen en koppelt dit tegelijkertijd aan het kille maatschappelijk klimaat dat de 'predatory culture' kenmerkt. In entertainment vindt de mens immers een uitweg om even aan het cynisme en het doemdenken van vandaag te ontsnappen. Parallel daaraan is er hun pleidooi om entertainment en populaire cultuur ernstig te nemen. Voor Giroux en McLaren vormt hun kritiek op entertainment en populaire cultuur geen argument om ze a priori uit elk pedagogisch denken te weren. Integendeel, de producten van de consumptie-industrie dienen beschouwd te worden als volwaardige pedagogische platformen. Zeker Giroux trapt niet in de valstrik van het ongenueanceerde 'zwart-wit' denken dat een onderscheid meent te kunnen maken tussen het 'goede leren op school' en 'het verderfelijke leren via de media'. Populaire cultuur vormt, naast de vele andere ruimtes of contexten waarin kinderen leven, een ruimte waarbinnen kinderen leren en moet dus deel gaan uitmaken van het curriculum op school. Dit resulteert in een 'pedagogy of the popular', of ook wel een pedagogiseren van populaire cultuur. Binnen de vormgeving aan deze 'pedagogy of the popular' krijgt de leerkracht een cruciale rol toebedeeld. De leerkracht staat symbool voor een 'pedagogy of representation', waarbij de representatie door de leerkracht een zich *bekeren* van de leerlingen beoogt. Het gaat daarbij om een zeer deductieve benadering, waarbij de leerkracht in dienst van de 'democratie' de leerlingen het ware emancipatorische geloof bijbrengt. Binnen dit denken heeft de leerkracht een ontologisch constitutieve identiteit (vgl. Pollefeyt, 2003). Hij vervult met andere woorden de rol van getuige van een 'zeker weten', waarbij hij in de eerste plaats als een docent functioneert die aan waarheidsoverdracht doet.

Waar de kritieken op de *Critical Pedagogy* zich vooralsnog richtten op het miskennen van de subjectiviteit van het kind of de leerling, geldt deze kritiek dus evenzeer voor de persoon van de leerkracht. Hoezeer de leerkracht het aura van de rebellenleider toegemeten krijgt, in wezen is hij niet meer dan een marionet in dienst van een maatschappelijk project dat de realisatie van de waarheid nastreeft. En net met dit streven velt de *Critical Pedagogy* haar eigen doodvonnis. Binnen de optiek van de *Critical Pedagogy* blijven opvoeding en onderwijs steken in een zuiver 'meedoen en zeker weten', waarbij van een

Over het bewaren van traditie met het oog op verandering

‘aanspreken op’ en een ‘aansprakelijk stellen voor’ in de communicatie tussen de leerkracht en zijn leerlingen geen sprake is (Imelman, 2000).

De centrale vraag blijkt bijgevolg hoe de leerkracht binnen zijn maatschappelijke opdracht een kritische zin kan vertegenwoordigen zonder daarbij de realisatie van een of de waarheid te beogen. Vertaald naar onze studie betekent deze vraag hoe de leerkracht, de opvoeder of de ouder een kritische positie tegenover de commercialisering van de leefwereld van kinderen kan innemen zonder daarbij te vervallen in een ambigue polarisering tussen datgene waar hij voorstaat en datgene waar de ‘commercie’ voor staat. In het zoeken naar een antwoord op deze vraag is de kritische vormingstheorie van Heydorn bijzonder vruchtbaar gebleken. Drie elementen zijn daarbij van essentieel belang.

Vooreerst vraagt het oogpunt van waaruit Heydorn vorming opzet onze aandacht. Vorming is geen politieke daad, maar heeft een uitgesproken politieke betekenis, aldus Heydorn. Door vorming niet als politieke daad te beschouwen, gaat Heydorn in tegen de wijze waarop onder meer de (neo-)Marxistische pedagogiek zoals die van Giroux en McLaren opvoeding en onderwijs tracht te conceptualiseren. Opvoeding en onderwijs kunnen onmogelijk ten dienste staan van een maatschappelijke of politiek ideaal. Is dit wel het geval, is de vormende taak van opvoeding niet langer gerelateerd aan het kritisch omgaan met kennis, maar aan de transfer van waarden en overtuigingen. Men zou dit socialisatie of de tegemoetkoming aan een specifieke historisch-culturele identiteit kunnen noemen (Masschelein, 2000). Wanneer onderwijzen gelijkgesteld wordt met het beogen van transfer en vorming met socialisatie, houdt dit een affirmatieve relatie met de traditie in. Een kritische kijk op de actuele culturele en historische identiteit is hierbij onmogelijk, waardoor de kritische component binnen vorming verloren gaat. Onderwijs en opvoeding – maar ook de pedagogiek als humane wetenschap – verkrijgen binnen deze optiek een sterk compensatorische functie. Zij worden beschouwd als een dam tegen het verlies aan betekenis in de leefwereld van kinderen en jongeren. Opvoeding en onderwijs laten daarbij niet langer toe maatschappelijke ontwikkelingen kritisch te beoordelen, maar voorzien eerder in een bevestiging van bepaalde tradities om het verlies dat met deze ontwikkelingen gepaard gaat te compenseren. Vanuit deze overwegingen valt de kritiek van leerkrachten op de verbreding van hun opdracht ten gevolge van complexe maatschappelijke ontwikkelingen te begrijpen. Het onderwijs in onze samenleving krijgt nieuwe opdrachten en een groot aantal leerkrachten beschouwt die verbreding als een overbevraging (Aelterman et al., 2002). En ze hebben gelijk. Althans wanneer hun verzet betrekking heeft op die situaties waarbinnen onderwijs nog maar eens de functie toegewezen krijgt van *duidingsmagazine* – en dus oplossing - bij het opduiken van een nieuw maatschappelijk probleem. Opvoeding en onderwijs vormen geen antwoord op de commercialisering van de leefwereld van kinderen. Om Meijer (1996) te parafraseren, pedagogen, opvoeders en leraren zouden moeten weigeren dat het maatschappelijk probleem van de commercialisering op hun bord wordt gelegd. Het hoort daar niet thuis.

Geen kinderspel

Dit betekent geenszins dat leerkrachten geen kritische rol te vervullen hebben. Ook al lijken de meeste leerkrachten ervan overtuigd dat pedagogische aspecten nog steeds een geringe rol spelen in hun professionele identiteit (Aelterman et al., 2002). Vorming mag dan geen politieke daad zijn, het heeft wel een politieke betekenis. De kern van deze politieke betekenis ligt volgens Heydorn in het bewustzijn van de leerkracht dat zijn maatschappelijke opdracht als een begrenzing van de mens te zien is. Dit betekent dat de leerkracht pas geloofwaardig is, wanneer hij door zijn persoon zelf de onafhankelijkheid van het leven zoekt en daarmee in het heden reeds een glimp van een mogelijke toekomst weet te actualiseren. Dit brengt ons bij het tweede belangrijke element in Heydorns vormingstheorie.

Iedere opvoeding die meer wil zijn dan alleen maar een maatschappijinstrument, kan niet omheen de hoop, de historische belofte van een Exodus. Heydorn geeft hiermee uitdrukkelijk aan dat een kritische vorming in de eerste plaats een belofte van het beloofde land veronderstelt. Met betrekking tot de waarheidsvraag, betekent dit dat de waarheid binnen dit denken in de toekomst ligt. De leerkracht neemt de leerlingen mee in een gemeenschappelijke zoektocht naar waarheid, goedheid en schoonheid, maar de uiteindelijke finaliteit van deze zoektocht ligt in de toekomst, “verborgen achter een horizon die niet kan overschreden worden” (Pollefeyt, 2003, 10). Pollefeyt (2003) wijst daarbij op de dubbele betekenis van de utopie. Enerzijds is het een onbereikbare plaats, wat betekent dat iedere waarheidsclaim a priori ongeldig is, en anderzijds is het ook een goede plaats, omdat het als lichtbaken voor ieder pedagogisch handelen fungeert. Op het moment dat de consumptie-industrie een grote invloed uitoefent op ontwikkelingen in de samenleving, dat zij grondig binnendringt in onze praktische levens en sterk gaat wegen op onze overtuigingen en verwachtingen, op dat moment is het noodzakelijk dat willen opvoeding en onderwijs vormend zijn, zij afstand kunnen nemen. Dit betekent niet dat kritische afstand moet ontspringen uit pure emotie, maar het heeft wel steeds iets van doen met bewogen worden door emoties (Masschelein, 2000). De leerkracht staat voor een appèl, voor een gevoeligheid, voor de idee dat het anders kan, zonder daarom de noodzaak te voelen dit andere te moeten verbeelden. De leerkracht verschijnt hier naar de figuur van bijvoorbeeld een Henry David Thoreau (1817-1862). Thoreau, die vaak de vader van de Amerikaanse milieubeweging wordt genoemd, trok zich midden de negentiende eeuw voor twee jaar terug in de bossen boven Boston omdat het hem in de jungle van de steden te benauwd was geworden. Het leven in het bos zal hem leren dat de natuur hem terugroept naar zijn eigen vervreemding. De bossen schenken hem niet het heil van een prenatale geborgenheid, maar laten hem zijn vrijheid en daarmee ook de ervaring van vreemdheid en vervreemding, zonder welke er geen vrijheid bestaat. Men zou Thoreau kunnen beschouwen als de *verkenners* van een situatie zoals we die vandaag de dag naderen: terwijl de echte bossen zich langzaam maar zeker terugtrekken, keren ze in een andere dimensie terug, als woud van tekens, van informatie, van interpretaties, van signalen (Safranski, 2003). De les die Thoreau leert is dat zijn vlucht in de bossen hem niet van zijn eigen verwarring bevrijdt.

Over het bewaren van traditie met het oog op verandering

Hij zal daar geen lichting vinden als hij de voorwaarden daarvoor niet in zichzelf ontdekt⁶². Hij zal zijn eigen lichting moeten creëren, ook in de jungle van de steden. Zoals men vroeger lichtingen gekapt heeft in de bossen van de eerste natuur, moet men nu vermoedelijk lichtingen in de kunstmatige natuur weten te kappen. Dit lijkt ons vandaag het beeld van de leerkracht als intellectueel zoals Heydorn die voor ogen had. Over de leefbaarheid in het hier en nu beslist niet alleen de structuur van het geheel, maar ook de enkeling. Het is de taak van de enkeling lichtingen te kappen teneinde de eigenzinnigheid van het individu tegenover de verpletterende kracht van het geheel te bewaken. De leerkracht wordt tot symbool van diegene die van zijn leven een eigen leven wil maken en daarbij het punt kent waar hij ophoudt zich te laten formatteren en informeren.

Belangrijk lijkt ons de idee school en opvoeding niet buiten de samenleving te situeren. De samenleving is er niet alleen op het einde van het onderwijs en eindigt evenmin aan de schoolpoorten. Hoe goed bedoeld ook, maar een zin als “De school als enige deel van de leefwereld van kinderen dat nog min of meer reclamevrij of ‘reclame-arm’ is, moet ook vrij blijven van reclame en sponsoring” (Gezinsbond, 2002, 44) oogt zo vreemd. Niet omwille van wat beoogd wordt, maar omwille van de manier waarop men het beoogt. Wanneer we onderwijs zien als de tijd en ruimte die een samenleving zichzelf geeft om over zichzelf te reflecteren om vanuit deze reflectie vervolgens bepaalde gevoeligheden te representeren, lijkt het niet wenselijk om bepaalde aspecten uit de samenleving a priori uit de school te bannen. Het vertrekpunt daarentegen ligt in het ernstig nemen van de beginsituatie van de kinderen. De maatschappij waarin ze leven, de klas en andere contexten waarin ze een groot deel van hun tijd doorbrengen en de individuele levensbiografie van het kind. Dit betekent geenszins dat de leerkracht zich moet laten meedrijven met de trend of rage van de dag. Heydorn kiest uitdrukkelijk niet voor deze weg. In plaats van de eigen leefwereld van kinderen als begin- en eindpunt voor opvoeding en onderwijs te beschouwen, beoogt het een doorbreken van de eigen leefwereld. Leren bestaat hier uit het wegleiden uit de eigen beperkte wereld in een andere wereld. Opvoeding en onderwijs dus als ‘educatio’, als het koesteren van de dialectische spanning tussen nabijheid en afstandname van de leefwereld. De andere werelden waarin de mens ingeleid moet worden zijn de cultuur: het geheel van ervaringen die voorbije generaties de moeite waard achten om te bewaren (Van Crombrugge, 2002). De jeugdlandidee zeggen we hiermee definitief vaarwel. Het doel van opvoeding en onderwijs is niet negatief: de kinderwereld en de volwassen wereld strikt van elkaar gescheiden houden, maar positief: kinderen inleiden in de cultuur die te complex en onoverzichtelijk is geworden om kinderen zomaar zelf hun weg erin te laten ontdekken (Meijer, 1996). Het gaat

⁶² De term ‘lichting’ ontleent Safranski (2003) aan Giambattista Vico die in zijn boek ‘Nieuwe Wetenschap’ (1744) de geschiedenis laat beginnen bij de giganten die de eerste bossen rooiden. Deze giganten woonden in bossen en kenden geen hemel omdat het bladerdak die verborg. Een onweer met vreselijke bliksems reet een plek in het bos open, een lichting (*lucus*), waardoor de giganten voor de eerste keer de hemel konden zien.

Geen kinderspel

hierbij niet om een zich onvoorwaardelijk schikken naar de klassieke canon. Het gaat wel om een zich eigen maken, als een zoeken naar de waarheid van die ervaringen voor elke individuele mens hier en nu. De traditie verschijnt op die manier als *toeleveraar* van ideeën en gedachten om bepaalde zijnsconstructies open te breken of om kinderen en jongeren te oriënteren op nieuwe zijnsconstructies die voor individu en gemeenschap een toekomstige weg kunnen betekenen.

Wil het verzet tegen de triomf van het realisme werkelijk een alternatief formuleren, dan moet opvoeding zich keren naar de cultuur. Enkel cultuur brengt immers werkelijk andere vertogen voort (Van Crombrugge, 2002). Cultuur voor kinderen lijkt meer te durven zijn dan onschuldig ogend entertainment. Ze slaagt erin kinderen prikkelend te prikken. Cultuur gaat voorbij het platte cliché, voorbij het dictaat van het positieve. Cultuur voor kinderen stelt immers niet alleen identificatie, maar ook vervreemding voorop. Enkel cultuur weet de pijn van het zelf zijn en het verlangen naar een andere werkelijkheid wakker te houden. Zoals prachtig verwoord door Leonard Nolens in de laatste regels van het gedicht “Utopie”: “Waar ligt mijn huis, waar licht mijn uur. Als wat ik ben slechts elders hoorbaar is en altijd morgen? Leven, je bent nog met me bezig en ik krijg je niet te zien”.

Opvoeding en onderwijs zoals aldus gepresenteerd omvatten een inleiden en een uitleiden, het derde belangrijk element in Heydorns kritische vormingstheorie. In “De toekomst van een revolte” (1999) beklaagt Julia Kristeva zich erover dat wanneer vandaag het woord ‘revolte’ valt, of als de media het woord ‘revolte’ hanteert, er over het algemeen niets anders dan een soort nihilisme bedoeld wordt. Dit nihilisme uit zich in de afwijzing van oude waarden, ten gunste van een cultus van nieuwe waarden waaraan tot nader order geen kritisch onderzoek wordt gewijd. Hieruit rijst dan de figuur van de pseudo-opstandige nihilist, een mens die zich verzoend heeft met de stabiliteit van nieuwe waarden. “Zo staan we ervoor: we zien af van de re-volte door ons te verschansen in ‘oude waarden’, of juist in ‘nieuwe’, die niet op zichzelf terugkomen, zichzelf niet in twijfel trekken”, aldus Kristeva (1999, 16). Het gevolg van deze evolutie is dat de politieke revolte verzandt in compromissen tussen partijen die hoe langer hoe meer op elkaar gaan lijken, maar ook, en dat is nog belangrijker, dat de Europese cultuur – in essentie een cultuur van twijfel en kritiek – haar morele en esthetische draagvlak verliest. Waar ze bestaat, wordt de verzetscultuur gemarginaliseerd tot een decoratief alibi en als dusdanig door de spektakelmaatschappij getolereerd. “Als ze tenminste niet domweg overspoeld en onmogelijk gemaakt wordt door de amusementscultuur, de ‘performance’-cultuur en de ‘showcultuur’, stelt Kristeva (1999, 12), waarna ze ironisch opmerkt dat de anglicismen hier bijzonder goed van pas komen. In tegenstelling tot deze vormen van een pseudo-verzet houdt Kristeva een pleidooi voor een revolte zoals die doorheen de Westerse cultuur naar voor is getreden: een revolte die zich kenmerkt door ommekeer, verplaatsing en verandering, maar ook door een terugkeer. Het gaat om de mogelijkheid tot revolte die de traditie biedt door

Over het bewaren van traditie met het oog op verandering

de mens zijn eigen zijn ter discussie te laten stellen en door zichzelf te zoeken. Het betreft een teruggaan als een opnieuw in herinnering brengen, als een kritisch ondervragen. Essentieel daarbij is de aandacht voor de dubbele beweging in de confrontatie met de traditie: het terugkeren en het veranderen, het inleiden en het uitleiden als kenmerkend voor de “educatio”, het herinneren en het ondervragen. Het betreft het *bewaren* van de traditie met het oog op verandering en emancipatie. Dit doet denken aan één van de parabels van Kafka waarin het verleden en de toekomst twee aan elkaar tegengestelde krachten zijn die met elkaar in botsing komen. Tussenin staat ‘hij’, de mens die, wil hij zijn plaats bewaren, met beide krachten het gevecht moet aangaan (Vanobberghen & Vansieleghem, 2003).

Bij Heydorn lijkt opvoeding te gaan om het geven van een stem aan de roep van de wereld. De roep van de wereld staat daarbij voor een onvrede met de samenleving zoals die in haar actuele staat is. De wereld kan anders en beter, ook al is het onmogelijk en zelfs onwenselijk om dat andere en betere te definiëren. Opvoeding verdraagt immers het gareel van een politiek ideaal of een politieke utopie niet. Verantwoordelijkheid opnemen voor de roep van de wereld houdt in dat we vertrekken van de bestaande wereld, ook al staan we niet achter deze wereld. De ontplooiing van de mens kan immers niet los gezien worden van zijn historische, sociale, culturele en economische context, wat geenszins betekent dat deze context en condities als onveranderbaar en dus als determinerend dienen geïnterpreteerd te worden. De roep van de wereld weergalmt iedere keer opnieuw bij de geboorte van het kind. Waar Arendt bijvoorbeeld dit expliciteert aan de hand van het concept ‘nataliteit’, interpreteert Heydorn dit in termen van de mogelijkheid op een ‘nieuwe, geestelijke geboorte’. Nataliteit impliceert een opvoeder die niet alleen aan de wereld herinnert, maar de wereld ook ondervraagt. Een nieuwe, geestelijke geboorte veronderstelt een opvoeder die via zijn persoonlijkheid een beeld van de toekomst representeert.

En inleiden én uitleiden betekent tegelijkertijd een alternatief voor de soms eenzijdige benadering van de doorgedreven kritieken van de instrumentele rede zoals we die bijvoorbeeld bij Biesta en Heyting hebben ervaren. Door de zo sterke klemtoon op de onmogelijkheid van opvoeding vertonen deze benaderingen kenmerken van het door de *Critical Pedagogy* aangeklaagde ‘skeptical postmodernism’. Samen met Heydorn menen wij een tussenweg te hebben uitgetekend tussen het *heilige vuur* van de *Critical Pedagogy* en de permanente waarschuwing voor het gevaar op *verbrande vingers* bij de hedendaagse critici van de instrumentele rede. Op de tussenweg ligt de belofte op het nimmer uitdoven van de verzengende lampenpit.

Literatuur

- Aelterman, A., Verhoeven, J., Rots, I., Buvens, I., Engels, N. & Van Petegem, P. (2002). *Waar staat de leraar in onze samenleving? Een onderzoek naar opvattingen over de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten*. Gent: Academia Press.
- Alanen, L. (1999). Childhood as Generational Condition: towards a relational theory of childhood. In: *Research in Childhood. Sociology, Culture and History. A Collection of Papers* (pp. 11-29). Denmark: University of South Denmark.
- Alanen, L. (2000), Visions of a social theory of childhood. *Childhood*, 7 (4), 493-505.
- Alexander, A. & Morrison, M.A. (1995). Electric Toyland and the Structures of Power: An Analysis of Critical Studies on Children as Consumers. *Critical Studies in Mass Communication*, 12, 344-353.
- Alfino, M., Caputo JS. & Wynyard, R. (Ed.). (1998). *McDonaldization Revisited. Critical Essays on Consumer Culture*. Westport: Praeger.
- Alloway, N. & Gilbert, P. (1998). Video game culture: playing with masculinity, violence and pleasure. In: S. Howard (Ed.), *Wired-Up: Young People and the Electronic Media*. London: UCL Press.
- Anderson, CA & Bushman, BJ (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A Meta-Analytic Review of the Scientific Literature. *Psychological Science*, 12, (5), 353-359.
- Anderson, CA & Dill, KE (2000). Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings, and Behavior in the Laboratory and in Life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, (4), 772-790.
- Andreas-Salomé, L. (1914). *Kind en Kunst*. Oosterbeek: Bosbespers.
- Apple, M.W. (1989). Teachers and texts : A political economy of class and gender relations in education. New York: Routledge.
- Apple, M.W. (1996). Power, Meaning and Identity : critical sociology of education in the United States. *British Journal of Sociology of Education*, 17, (2), 125-145.

Literatuur

- Aronowitz, S. & Giroux, H.A. (1985). *Education Under Siege. The Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Aronowitz, S. & Giroux, H.A. (1991). *Postmodern Education. Politics, Culture and Social criticism*. Minneapolis – Oxford: University of Minnesota Press.
- Austin, MJ & Reed ML (1999). Targeting children online: Internet advertising ethics issues. *Journal of Consumer Marketing*, 16, 590-602.
- Baader, M.S. (1996). Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld. Neuwied - Kriftel – Berlin: Luchterhand Verlag.
- Baader, M.S. (2002). Erziehung als Erlösung: religiöse Dimensionen der Reformpädagogik, *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 8, (2), 89-97.
- Baldwin, E., Longhurst, B., McCracken, S., Ogborn, M. & Smith, G. (1999). *Introducing Cultural Studies*. Prentice-Hall Europe.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barthes, R. (1975/1986). *Het Plezier van de Tekst*. Nijmegen: SUN. <http://www.xs4all.nl/~fvdpol/lezen/pvdt/0.htm>
- Bauman, Z. (1998). *Work, consumerism and the new poor*. Buckingham: Open University Press.
- Bauman, Z. (2001). Consuming Life. *Journal of Consumer Culture*, 1, (1), 9-29.
- Bazalgette, C. & Buckingham, D. (1995). *In Front of the Children. Screen Entertainment and Young Audiences*. London: British Film Institute.
- Beentjes, JWJ, Koolstra CM, Marseille, N. & Voort, THA van der (2001). Children's use of different media: for how long and why? In: S. Livingstone & M. Bovill (Eds.). *Children and Their Changing Media Environment: A European Comparative Study* (pp. 85-112). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Behnken, I. & Zinnecker, J. (2001). Die Lebensgeschichte der Kinder und die Kindheit in der Lebensgeschichte. In: I. Behnken & J. Zinnecker (Hrsgs.). *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein handbuch* (pp. 16-32). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Benner, D., Brüggem, F. & Göstemeyer, K.F. (1982). Heydorns Bildungstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 28 (1), 73-92.

Benner, D. (1991). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Juventa.

Benner, D. (1999). Der Begriff moderner Kindheit und Erziehung bei Rousseau, im Philanthropismus und in der deutschen Klassik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 1-18.

Benson, J. (1994). *The Rise of Consumer Society in Britain, 1880-1980*. London: Longman.

Berding, J. (1999). *De participatiepedagogiek van John Dewey. Opvoeding, ervaren en curriculum*. Leiden: DSWO Press.

Bergh, B. van den (1997). Kindertijd. Kinderen en hun ouders over de leefsituatie van kinderen op lagereschoolleeftijd in Vlaanderen. Leuven-Apeldoorn: Garant.

Bergh, B. van den (1998). Kindbeeld in context: wisselwerking tussen de maatschappelijke en wetenschappelijke benadering van kinderen. *Ethiek en Maatschappij*, 1, (4), 92-115.

Bergh, B. van den & Bulck, J. van den (1999). Media en communicatie in het gezin: een onderzoek bij 10- en 11-jarigen. *Bevolking & Gezin*, 28, (1), 91-115.

Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: a cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45 (4), 494-503.

Biesta, G. (1997). Onmogelijke opvoeding. *Comenius*, 17, 312-324.

Biesta, G. (1998). Say You Want a Revolution... Suggestions for the Impossible Future of Critical Pedagogy. *Educational Theory*, 48, (4), 499-510.

Blackledge, D. & Hunt, B. (1985). *Sociological Interpretations of Education*. London – Sydney: Croom Helm.

Blake, N. & Masschelein, J. (2003). Critical Theory and Critical Pedagogy. In: N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, & P. Standish, *Philosophy of Education* (pp. 38-56). Oxford: Blackwell Publishing.

Bocock, R. (1993). *Consumption*. London & New York: Routledge.

Bovill, M. & Livingstone, S. (2001). Bedroom culture and the privatization of media use. In: S. Livingstone & M. Bovill (Eds.). *Children and their changing*

Literatuur

media environment. A European comparative study (pp. 179-200). New York & London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.

Brantas, G., Konings, M., De Sitter, M. & Van Zonneveld, P. (1990). Van Brave Hendrik tot Dik Trom. De negentiende eeuw. In: N. Heimeriks & W. Van Toorn (Eds.). *De hele Biblebontse berg. De geschiedenis van het kinderboek in Nederland en Vlaanderen van de middeleeuwen tot heden* (pp. 229-293). Amsterdam: Querido's Uitgeverij.

Brewer, J. (1995). "The most polite age and the most vicious". Attitudes towards culture as a commodity, 1660-1800. In: A. Bermingham & J. Brewer (Eds.), *The Consumption of Culture (1600 – 1800). Image, Object, Text* (pp. 341-361). London & New York: Routledge.

Brewer, J. (1997). Was können wir aus der Geschichte der frühen Neuzeit für die moderne Konsumgeschichte lernen? In: H. Siegrist, H. Kaelble & J. Kocka (Hg.) *Europäische Konsumgeschichte. Zur Gesellschafts- und Kulturgeschichte des Konsums (18. bis 20. Jahrhundert)* (pp. 51-74). Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Brembeck, H. (1999). Renegotiations of Today's Childhood. In: *Research in Childhood. Sociology, Culture and History. A Collection of Papers* (pp. 77-86). Denmark: University of South Denmark.

Buber, M. (1970). Voordrachten over opvoeding en Autobiografische fragmenten. Utrecht: Bijleveld.

Buchman, DD. & Funk, JB. (1996). Video and computer games in the 90's: Children's time commitment & game preference. *Children Today*, 24, 1, 12-16.
Buckingham, D. (1992). Media Education: the limits of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 24, (4), 297-313.

Buckingham, D. (1996). Critical pedagogy and media education: a theory in search of a practice. *Journal of Curriculum Studies*, 28, (6), 627-650.

Buckingham, D. (1998). Introduction: Fantasies of Empowerment? Radical Pedagogy and Popular Culture. In: D. Buckingham (Ed.). *Teaching Popular Culture. Beyond Radical Pedagogy* (pp. 1-17). London: UCL Press.

Buckingham, D. (2000a). After the death of childhood. Growing up in the age of electronic media. Cambridge: Polity Press.

- Buckingham, D. (2000b). Studying children's media cultures: A new agenda for cultural studies. In: B. Van den Bergh & J. Van den Bulck (Eds.). *Children and Media: Multidisciplinary Approaches* (pp. 49-66). Leuven: CBGS-Publicaties, Garant.
- Buckingham, D. (2001). Electronic Child Abuse? Rethinking the media's effects on children. In: M. Barker & J. Petley (Eds.). *Ill Effects. The Media/Violence Debate (2nd Edition)* (pp. 63-77). London and New York: Routledge.
- Buckingham, D. & Scanlon, M. (2001). Parental pedagogies: An analysis of British 'edutainment' magazines for young children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1 (3), 281-299.
- Buijnsters, P.J. (1990). Nederlandse kinderboeken uit de achttiende eeuw. In: N. Heimeriks & W. Van Toorn. *De hele Biblebontse berg. De geschiedenis van het kinderboek in Nederland en Vlaanderen van de middeleeuwen tot heden* (pp. 169-228). Amsterdam: Querido's Uitgeverij.
- Buijzen, M. & Valkenburg, PM (2000). The impact of television advertising on children's Christmas wishes. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 44 (3), 456-470.
- Bulmer, S. (2001). *Children's Perceptions of Advertising*. Working paper series no. 01.05 Department of Commerce, Massey University, Auckland.
- Burbules, N.C. & Berk, R. (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy : Relations, Differences, and Limits. In: T.S. Popkewitz & L. Fendler (Eds.). *Critical Theories in Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics* (pp. 45-66). New York & London: Routledge.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing Developmental Psychology*. London & New York: Routledge.
- Bushman, B.J. & Anderson, C.A. (2001). Media Violence and the American Public. Scientific Facts Versus Media Misinformation. *American Psychologist*, 56, (6/7), 477-489.
- Camacho, A.Z.V. (1999). Family, child labour and migration: child domestic workers in Metro Manila. *Childhood*, 6, (1), 57-74.
- Campbell, C. (1987). *The Romantic Ethic and the Spirit of Modern Consumerism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Cannella, G. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education: social justice and revolution*. New York: Peter Lang.

Literatuur

- Cannella, G. (1999). The Scientific Discourse of Education: predetermining the lives of others – Foucault, education, and children. *Contemporary Issues in early Childhood*, 1, (1), 36-44.
- Cannella, G.S. (2002). Global perspectives, Cultural Studies, and the construction of a postmodern Childhood Studies. In: G.S. Cannella & J.L. Kincheloe (Eds.). *Kidworld. Childhood Studies, Global perspectives and education* (pp. 3-18). New York: Peter Lang.
- Carlson, L. & Grossbart, s. (1988). Parental style and consumer socialization. *Journal of Consumer Research*, 15, 77-94.
- Casella, R. (1999). What are we doing when we are “doing” Cultural Studies in Education – and why?. *Educational Theory*, 49,(1), 107-123.
- Chandler, D. (1997). Children’s understanding of what is ‘real’ on television : a review of the literature. *Journal of Educational Media*, 23, (1), 65-80.
- Cohen, S. (1972). *Folk Devils and Moral Panics*. London: McGibbon & Kee.
- Cohen, S. (1999). Moral Panics and Folk Concepts. *Paedagogica Historica*, XXXV, (3), 585-591.
- Conrad, J. (1999). Lost Innocent and Sacrificial Delegate. The JonBenet Ramsey murder. *Childhood*, 6 (3), 313-351.
- Cook, DT. (1995). The Mother as Consumer: Insights from the Children’s Wear Industry, 1917-1929. *Sociological Quarterly*, 36, (3), 505-522.
- Cook, DT. (2000a). The Rise of “The Todler” as Subject and as Merchandising Category in the 1930s. In: M. Gottdiener (Ed.). *New Forms of Consumption. Consumers, Culture, and Commodification*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Cook, DT. (2000b). The Other ‘Child Study’: Figuring Children as Consumers in Market Research, 1910’s – 1990’s. *Sociological Quarterly*, 41, (3), 487-508.
- Cook, DT. (2001). Exchange Value as Pedagogy in Children’s Leisure: Moral Panics in Children’s Culture at Century’s End. *Leisure Sciences*, 23, 81-98.
- Corsaro, W.A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks (Calif.): Pine Forge press.
- Cross, G. (1997). Kids’ stuff. Toys and the Changing World of American Childhood. Cambridge: Harvard University Press.

Cross, G. (2000). Ambiguities of Innocence: Toys and the Commercialization of the 20th Century Child. In: *Research in Childhood. Sociology, Culture and History. A Collection of Papers* (pp. 129-146). Denmark: University of South Denmark.

Cunningham, H. (1995). *Children and Childhood in Western society since 1500*. London & New York: Longman.

Darian, JC (1998). Parent-child decision making in children's clothing stores. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 26, (11), 421-428.

De Boton, A. (1998). *Filosofie voor Beginners*. Aflevering 1 van de virtuele bibliotheek van De Standaard der Letteren.

De Coster, W. & Verhofstadt-Denève, L. (1983). *Handboek voor ontwikkelingspsychologie, I. Grondslagen en theorieën*. Deventer: Van Loghum Slaterus.

de Grazia, V. (1997). Amerikanisering und wechselnde Leitbilder der Konsum-Moderne in Europa. In: H. Siegrist, H. Kaelble & J. Kocka (Hg.) *Europäische Konsumgeschichte. Zur Gesellschafts- und Kulturgeschichte des Konsums (18. bis 20. Jahrhundert)* (pp. 109-137). Frankfurt/New York: Campus Verlag.

de Jong, M. (1997). *Grootmeesters van de sociologie*. Boom: Amsterdam Meppel

Dekker, R. (1997). Kinderen in het verleden: continuïteit en verandering. In: *Kinderen van alle tijden*. Zwolle: Waanders Uitgevers.

Demaine, J. (2001). *Sociology of Education Today*. New York: Palgrave.

Depaepe, M. (1988). De Angelsaksische child-study, eind 19^{de} – begin 20^{ste} eeuw. *Pedagogisch Tijdschrift*, XIII, 456-472.

Depaepe, M. (1996). Van brutalisering naar pedagogisering? Ontwikkelingslijnen inzake de pedagogische mentaliteit ten aanzien van kinderen en jongeren tijdens de voorbije 250 jaren. In: E. Verhellen (Ed.) *De maatschappelijke positie van kinderen. Verzamelde lezingen naar aanleiding van de postacademische vorming "Rechten van het Kind"*. Universiteit Gent.

Depaepe, M. (1998). De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaren, Leuven: Acco.

d'Haenens, L. (2001). Old and new media: access and ownership in the home. In: S. Livingstone & M. Bovill (Eds.), *Children and Their Changing Media*

Literatuur

Environment: A European Comparative Study (pp. 53-84). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

d'Haenens, L., Kokhuis, M. & Summeren, C. van (2001). *Kijken of surfen? Mediagebruik van kinderen en adolescenten*. Leuven: Acco.

Donnerstein, D. (2000). The Violent Content of American Television: A Three Year Comparison. *Paper Presented at the International Forum of Researchers "Young people and the Media"*, 26-29 November, Sydney (Australia).

Doosselaere, E. van (1993). Durven leven zonder "waarom". In: E. Kuypers (Red.). *Over Heidegger gesproken* (pp. 79-98). Leuven/Apeldoorn: Garant.

Douglas, M. & Isherwood, B. (1979/1996). *The World of Goods. Towards an anthropology of consumption*. London & New York: Routledge.

Drotner, K. (1999). Dangerous Media? Panic Discourses and Dilemmas of Modernity. *Paedagogica Historica*, XXXV, (3), 593-619.

du Bois-Reymond, M., Sünker, H., & Krüger, H-H. (2001). Childhood Research, the Politics of Childhood, and Children's Lives in Europe : An Introduction. In: M. du Bois-Reymond, H. Sünker & H-H. Krüger (Eds.). *Childhood in Europe. Approaches – Trends – Findings*. (pp. 1-12). New York: Peter Lang.

Dyson, A.H. (1996). Cultural Constellations and Childhood Identities: On Greek Gods, Cartoon Heroes, and the Social Lives of Schoolchildren. *Harvard Educational Review*, 66, (3), 471-495.

Dyson, AH. (1997). *Writing superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. New York: Teachers College Press.

Elkind, D. (1981). *The Hurried Child. Growing Up Too Fast Too Soon*. MA: Addison-Wesley: Reading.

Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? *Harvard Educational Review*, 59, 297-324.

Essen, M. van & Imelman, J.D. (1999). Historische pedagogiek. Verlichting, Romantiek en ontwikkelingen in Nederland na 1800. Baarn: Uitgeverij Intro.

Ewen, S. (1976). *Captains of Consciousness: Advertising and the Social roots of the Consumer Culture*. New York: McGraw-Hill.

Ewers, H-H. (1989). Kindheit als poetische Daseinsform: Studien zur Entstehung der romantischen Kindheitsutopie im 18. Jahrhundert. Herder, Jean Paul, Novalis und Tieck. München: Fink.

Ewers, H-H. (2001). Kinderliteratur als Medium der Entdeckung von Kindheit. In I. Behnken & J. Zinnecker (Hrsgs.). *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein handbuch* (pp. 47-62). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Featherstone, M. (1991). *Consumer Culture and Postmodernism*. London: Sage Publications.

Fénelon (1995). Les aventures de Télémaque. Edition de Jacques Le Brun. Gallimard.

Fiske, J. (1996). *Understanding Popular Culture*. London: Routledge.

Fleming, MJ & Rickwood, D. (2001). Effects of Violent Versus Nonviolent Video Games on Children's Arousal, Aggressive Mood, and Positive Mood. *Journal of Applied Social Psychology*, 31, (10), 2047-2071.

Frones, I. (1994). Dimensions of Childhood. In: J. Qvortrup, M. Bardy & G. Sgritta (Eds.). *Childhood matters : social theory, practice and politics* (pp. 145-175). Avebury: Aldershot.

Garitaonandia, C., Juaristi, P. & Oleaga, J. (1999). Qué ven y cómo juegan los niños españoles. El uso que los niños y los jóvenes hacen de los medios de comunicacion. *Revista de estudios de comunicacion*, no. 6, mayo 1999. (<http://www.ehu.es/zer/>).

Gauntlett, D. (2001). The worrying influence of 'media effects' studies. In: M. Barker & J. Petley (Eds.). *Ill Effects. The Media/Violence Debate (2nd Edition)* (pp. 47-62). London and New York: Routledge.

Geuens, M. & Mast, G. (2002). *Children and the Internet. Executive Summary*. Leuven-Gent: Vlerick Management School.

Gezinsbond (2002). Gezinsbeleid in Vlaanderen: Kinderen en Reclame. Brussel: BGJG.

Giroux, H.A. (1983). *Theory & Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. London: Heinemann Educational Books.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*. New York & London: Bergin & Garvey.

Giroux, H.A. (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.

Literatuur

Giroux, H.A. (1994). *Disturbing pleasures: Learning popular culture*. London: Routledge.

Giroux, H.A. (1995). *Animating Youth: the Disnification of Children's Culture*. (<http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/Giroux/Giroux2.html>.)

Giroux, H.A., Lankshear, C., McLaren, P. & Peters, M. (Eds.) (1996). *Counternarratives. Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*. New York & London: Routledge.

Giroux, H.A. (1996a). Is there a place for Cultural Studies in Colleges of Education? In: H.A. Giroux, C. Lankshear, P. McLaren & M. Peters (Ed.). *Counternarratives. Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces* (pp. 41-58). New York & London: Routledge.

Giroux, H.A. (1996b). Slacking off: Border Youth and Postmodern Education. In: H.A. Giroux, C. Lankshear, P. McLaren & M. Peters (Ed.). *Counternarratives. Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces* (pp. 59-80). New York & London: Routledge.

Giroux, H.A. (1997). *Channel Surfing. Race Talk and the Destruction of Today's Youth*. London: MacMillan.

Giroux, H.A. (1999). *The Mouse that Roared. Disney and the End of Innocence*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Giroux, H.A. (2000). *Stealing Innocence. Corporate Culture's War on Children*. New York: Palgrave.

Gleick, A. (1996). Bildung als Hinausführung. Eine ideengeschichtliche Analyse des Werkes von Heinz-Joachim Heydorn. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Göppel, R. (1997), Kinder als 'kleine Erwachsene'? Wider das Verschwinden der Kindheit in der modernen Kindheitsforschung, *Neue Sammlung*, 37 (3), 357-376.

Gore, J. (1993). *The Struggle for Pedagogies: Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth*. New York: Routledge.

Gottdiener, M. (2000). Approaches to Consumption: Classical and Contemporary Perspectives. In: M. Gottdiener (Ed.). *New Forms of Consumption. Consumers, Culture and Commodification* (pp. 3-31). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Grace, DJ & Tobin, J. (1997). Carnival in the Classroom. Elementary Students Making Video. In: J. Tobin (Ed.). *Making a Place for Pleasure in Early*

Childhood Education (pp. 159-187). New Haven and London: Yale University Press.

Gunter, B. & Furnham, A. (1998). *Children as Consumers. A psychological analysis of the young people's market*. London & New York: Routledge.

Gur-Ze'ev, I. (1998). Toward a nonrepressive Critical Pedagogy. *Educational Theory*, 48, (4), 463-486.

Gutierrez, K., Rymes, B. & Larson, J. (1995). Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom : James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65, (3), 445-471.

Hall, J., Shaw, M., Johnson, M. & Oppenheim, P. (1995). Influence of children on family consumer decision making. *European Advances in Consumer Research*, 2, 45-53.

Hanson, K. (2002). Participatierechten in het IVRK: een analytisch overzicht. *Tijdschrift voor Jeugdrecht en Kinderrechten*, 3, (3), 100-103.

Harding, J. (2000). There's no place like home. The public/private distinction in children's theorizing of risk and safety. *Childhood*, 7, (1), 43-59.

Harré, R. (1986). The step to social constructionism. In: M. Richards and P. Light (Eds.). *Children of Social Worlds*. Cambridge: Polity Press.

Harten, H-C (1997). *Kreativität, Utopie und Erziehung. Grundlagen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie sozialen Wandels*. Westdeutscher Verlag: Opladen.

Hendrick, H. (1997). Constructions and Reconstructions of British Childhood: An Interpretative Survey, 1800 to the Present. In: A. James & A. Prout (Eds.). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood (2nd Edition)*, (pp.34-62). London: Falmer Press.

Hengst, H. (1997). Reconquering Urban Spots and Spaces? Children's public(ness) and the scripts of media industries. *Childhood*, 4, (4), 425-444.

Hengst, H. (2000). Children's culture(s) in consumer societies. In: B. Van den Bergh & J. Van den Bulck (Eds.). *Children and Media: Multidisciplinary Approaches* (pp. 9-32). Leuven: CBGS-Publicaties, Garant.

Hengst, H. (2001a). Kinderkultur und -konsum in biographischer Perspektive. In: Imbke Behnken & Jürgen Zinnecker (Hrsg.) *Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte. Ein Handbuch*. (pp. 855-869). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.

Literatuur

- Hengst, H. (2001b). Rethinking the Liquidation of Childhood. In: M. Du Bois-Reymond, H. Sünker, H-H Krüger (Eds.). *Childhood in Europe. Approaches – Trends – Findings*. (pp. 13-35). New York: Peter Lang.
- Hertmans, S. (1999). Het bedenkelijke. Over het obscene in de cultuur. Boom/Amsterdam: Meppel.
- Herzog, W. (2002). Erinnerung an Vorbilder. Über eine Lücke in der pädagogischen Theorie. *Neue Sammlung*, 42 (1), 31-51.
- Heydorn, H.J. Band 1. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften (1949-1967). Liechtenstein: Topos Verlag.
- Heydorn, H.J. Band 2. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften (1967-1970). Liechtenstein: Topos Verlag.
- Heydorn, H.J. Band 3. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft (1970). Liechtenstein: Topos Verlag.
- Heydorn, H.J. Band 4. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften (1971-1974). Liechtenstein: Topos Verlag.
- Heyting, F. (1998). Opvoeden tot samenleven. Afscheid van moraal en deugd als voorwaarden voor maatschappelijke integratie. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 14, (1), 35-49.
- Hill, M. & Tisdall, K. (1997). *Children and Society*. London & New York: Longman.
- Hogg, MK., Bruce, M. & Hill, AJ. (1998). Fashion brand preferences among young consumers. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 26, (8), 293-300.
- Honig, M-S. (1996). Normative Implikationen der Kindheitsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationforschung und Erziehungssoziologie*, 16, 9-25.
- Honig, M-S. (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honig, M-S. (2000). Sind Kinder Subjekte? Ellen Keys doppelte Erbschaft in der Kindheitsforschung. In: M.S. Baader, J. Jacobi & S. Andresen (Hrsg.). *Ellen Keys reformpädagogische Vision. "Das Jahrhundert des Kindes" und seine Wirkung* (pp. 251-272). Weinheim und Basel: Beltz.

Honig, M-S. (2001). Das böse Kind. Eine Auseinandersetzung mit pädagogischen Kritikern der neueren Kindheitsforschung. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 7, (1), 35-43.

Honig, M-S., Leu HR. & Nissen, U. (1996). Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. In: M-S. Honig, H.R. Leu & U. Nissen (Hrsg.). *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven* (pp. 9-29). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Honig, M-S, Lange, A. & Leu, H.R. (Eds.) (1999). *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Howard, S. (1998). Unbalanced minds? Children thinking about television. In: S. Howard (Ed.). *Wired-up. Young people and the Electronic Media*. London: UCL Press.

Hughes, P. (2001). From Nostalgia to Metatheory: researching children's relationships with the media. *Contemporary Issues in early Childhood*, 2, (3), 354-367.

Humphery, K. (1998). Shelf life: Supermarkets and the Changing Cultures of Consumption. Melbourne: Cambridge University Press.

Hunt, P. & Frankenberg, R. (1997). It's a Small World: Disneyland, the Family and the Multiple Re-representations of American Childhood. In: A. James & A. Prout (Eds.). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood (2nd Edition)* (pp.107-125). London: Falmer Press.

Imelman, J.D. (2000). Theoretische pedagogiek. Over opvoeden en leren, weten en geweten. Baarn: HBuitgevers.

Irwin, A.R. & Gross, A.M. (1995). Cognitive Tempo, Violent Video Games, and Aggressive Behavior in Young Boys. *Journal of Family Violence*, 10, 337-350.

Isler, L., Popper, E. & Ward, S. (1987). Children's purchase requests and parental responses. *Journal of Advertising research*, 27, 54-59.

James, A. & Prout, A. (Eds.) (1997). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood (2nd edition)*. London: Falmer Press.

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorising Childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Literatuur

- Jaumain, S. (1997). Die Anfänge des Massenvertriebs in Belgien und seine Auswirkungen auf die Verbraucher (1880 – 1914). In: H. Siegrist, H. Kaelble & J. Kocka (Hg.). *Europäische Konsumgeschichte. Zur Gesellschafts- und Kulturgeschichte des Konsums (18. bis 20. Jahrhundert)* (pp. 681-703). Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Jenkins, H. (1998). Childhood innocence and other modern myths. In: H. Jenkins (Ed.). *The Children's culture reader* (pp. 1-40). New York: NYU Press.
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. London & New York: Routledge.
- John, DR (1999). Consumer Socialization of Children: A Retrospective Look at Twenty-Five Years of Research. *Journal of Consumer Research*, 26, 183-213.
- Johnsson-Smaragdi, U. (2001). Media use styles among the young. In: S. Livingstone & M. Bovill (Eds.). *Children and Their Changing Media Environment: A European Comparative Study* (pp. 113-140). Mahwah NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Joossens, L. & Bontinckx, C. (1993). *De jonge Europese consumenten*. Brussel: CRIOC – OIVO.
- Joossens, L. (1994). Zijn videospelen verslavend? Onderzoek naar het gebruik van videospelen door kinderen in Vlaanderen. Brussel: OIVO.
- Kanpol, B. (1994). *Critical Pedagogy. An Introduction*. Westport/London: Bergin & Garvey.
- Kanpol, B. (1996). Critical Pedagogy and Liberation Theology: Borders for a Transformative Agenda. *Educational Theory*, 46, (1), 105-117.
- Kanpol, B. (1997). *Issues and Trends in Critical Pedagogy*. New Jersey: Hampton Press.
- Keddie, N. (1971). Classroom Knowledge. In: M.F.D. Young (Ed.). *Knowledge and Control. New directions for the sociology of education* (pp. 133-160). London: Collier MacMillan.
- Kelley, P., Buckingham, D. & Davies, H. (1999). Talking Dirty. Children, sexual knowledge and television. *Childhood*, 6, (2), 221-242.
- Kellner, D. (2001). Critical Pedagogy, Cultural Studies, and Radical Democracy at the Turn of the Millennium: Reflections on the Work of Henry Giroux. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 1, (2), 220-239.

Kennedy, D. (2002). The Child and postmodern subjectivity, *Educational Theory*, 52, (2), 155-167.

Kenway, J. & Bullen, E. (2001). *Consuming Children. Education – entertainment – advertising*. Buckingham: Open University Press.

Kincheloe, J.L. (1997). Home Alone and “Bad to the Bone”: The Advent of a Postmodern Childhood. In: S.R. Steinberg & J.L. Kincheloe (Eds.). *Kinderculture. The Corporate Construction of Childhood* (pp. 31-52). Colorado-Oxford: Westview Press.

Kincheloe, J. (2002). The Complex politics of McDonald’s and the new childhood: colonizing kidworld. In: G.S. Cannella & J.L. Kincheloe (Eds.). *Kidworld. Childhood Studies, Global perspectives and education* (pp. 75-121). New York: Peter Lang.

Kind & Gezin (2001). *Jaarverslag 2001*. Brussel: Kind & Gezin.

Kirsh, S.J. (1998). Seeing the world through Mortal Kombat-colored glasses. *Childhood*, 5, (2), 177-184.

Kline, S. (1993). *Out of the Garden: Toys, TV and Children’s Culture in the Age of Marketing*. London: Verso.

Koneffke, G. (1989). Zur Authentizität von Bildung: Heinz-Joachim Heydorn. In O. Hansmann & W. Marotzki (Hrsg.). *Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft*. (pp. 435-446). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Kosher, R (2002). *Histories of Leisure*. Oxford – New York: BERG.

Krausman Ben-Amos, I. (1997). Human Bonding: Parents and their Offspring in Early Modern England. *Discussion papers in Economic and Social History*, no. 17, University of Oxford (<http://www.nuff.ox.ac.uk/economics/history/paper17/17www.pdf>).

Kristeva, J. (1974). *La révolution du langage poétique: l'avant-garde à la fin du XIXe siècle*. Lautréamont et Mallarmé. Paris: Seuil.

Kristeva, J. (1999). *De toekomst van een revolte*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Kunkel, D. & Roberts, D. (1991). Young minds and marketplace values: Issues in children’s television advertising. *Journal of Social Issues*, 47, (1), 57-72.

Literatuur

- Kupffer, H. (1999). Kinderschutz als Metapher. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 19, (2), 119 – 127.
- Leach, W. (1993). Land of Desire: Merchants, Power and the Rise of a New American Culture. New York : Pantheon.
- Lee, M.J. (1993). Consumer Culture Reborn: The cultural Politics of Consumption. London: Routledge.
- Lee, M.J. (2000). *The Consumer Society Reader*. Malden-Oxford: Blackwell Publishers:.
- Lee, N. (1999). The Challenge of Childhood. Distributions of childhood's ambiguity in adult institutions. *Childhood*, 6, (4), 455-474.
- Leenders, H. (1999). Montessori en fascistisch Italië. Een receptiegeschiedenis. Baarn : Uitgeverij Intro.
- Leiss, W., Kline, S. & Jhally, S. (2000). The Bonding of Media and Advertising. In: M.J. Lee, *The Consumer Society Reader* (pp. 244-252). Malden-Oxford: Blackwell Publishers.
- Leu, H.R. (1996). Selbständige Kinder – Ein schwieriges Thema für die Sozialisationsforschung. In: M-S. Honig, H.R. Leu & U. Nissen (Hrsg.). *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven* (pp. 174-198). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Levering, B. & van Manen, M. (1997). Klein geheim. Intimiteit, privacy en ontwikkeling van identiteit. Utrecht: De Tijdstroom.
- Levin, D.E. & Rosenquest, B. (2001). The increasing Role of electronic toys in the lives of infants and toddlers: should we be concerned? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2, (2), 242-247.
- Levinas, E. (1988). *Van het zijn naar de zijnde*. Baarn: Ambo.
- Lippitz, W. (1999a). Selbständige Kinder im Kontext ihrer Lebenswelten. Phänomenologisch-pädagogische und sozialwissenschaftliche Interpretationen. In: N. Seibert (Hrsg.) *Kindliche Lebenswelten. Eine mehrperspektivistische Annäherung* (pp. 65-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lippitz, W. (1999b). Aspekte einer phänomenologisch orientierten pädagogisch-antropologischen Erforschung von Kindern. Anmerkungen zur aktuellen These der Kindheitsforschung: 'Das Kind als sozialer Akteur'. *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 75, (2), 238-247.

Livingstone, S. (1998). Mediated Childhoods: a comparative approach to young people's changing media environment in Europe. *European Journal of Communication*, 13, (4), 435-456.

Livingstone, S. & Bovill, M. (1999). *Young People – New Media*. Report of Research Project “Children, Young, People and the Changing Media Environment”. London: London School of Economics and Political Science.

Livingstone, S. (2002). *Young People and New Media*. London: SAGE.

Lohmann, I. (2001). When Lisa Becomes Suspicious. *Erziehungswissenschaft und die Kommerzialisierung von Bildung*. In: U. Bracht & D. Keiner (Hrsg.). *Jahrbuch für Pädagogik – 2001. Zukunft* (pp. 187-200). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Luke, C. (1998). Pedagogy and Authority: Lessons from Feminist and Cultural Studies, Postmodernism and Feminist Pedagogy. In: D. Buckingham (Ed.). *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy* (pp. 18-41). London: UCL Press.

Luke, A. & Luke, C. (2001). Adolescence lost/childhood regained: On early intervention and the emergence of the techno-subject. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1, (1), 91-120.

Lüscher, K. (1997). Solidarische Beziehungen: Das “neue” Problem der Generationen. In: K. Gabriel, A. Herlth & K.P. Strohmeier (Hrsg.). *Modernität und Solidarität: Konsequenzen gesellschaftlicher Modernisierung* (pp. 59-77). Freiburg: Herder.

Macklin, MC & Carlson, L. (1999). *Advertising to Children: Concepts and Controverses*. Thousand Oaks: SAGE.

Marsh, J. (2000a). ‘But I want to fly too’: girls and superhero play in the infant classroom. *Gender and Education*, 12, (2), 209-220.

Marsh, J. (2000b). Teletubby tales: popular culture in the early years language and literacy curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1, (2), 119-133.

Marsh, J. (2002). Electronic toys: why should we be concerned? A response to Levin & Rosenquest (2001). *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3, (1), 132-138.

Masschelein, J. (1987). *Pedagogisch handelen en communicatief handelen*. Dissertatie Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, KULeuven.

Literatuur

Masschelein, J. (1991). De taal van het mogelijke: basis voor de democratie en grondslag van een kritische pedagogiek? *Pedagogisch Tijdschrift*, 16, (3), 204-211.

Masschelein, J. (1996). 'De pijn wakker houden, het verlangen wekken'. Enkele bedenkingen bij de nood aan waardenopvoeding. Deel 1. Karakteropvoeding als alternatief? *Comenius*, 16, 289-301.

Masschelein, J. (1998). How to imagine something exterior to the system: critical education as problematization. *Educational Theory*, 48, (4), 521-530.

Masschelein, J. (2000). Can Education Still be Critical?, *Journal of Philosophy of Education*, 34, (4), 603-616.

Masschelein, J. (2001). Kritische theorie en kritische pedagogiek. In: P. Smeyers & B. Levering (Red.), *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek. Modern en postmodern*. (pp. 93-111). Amsterdam: Boom.

Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from children's lives*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

McCarthy, C. & Dimitriadis, G. (2000). Governmentality and the Sociology of Education : media, educational policy and the politics of resentment. *British Journal of Sociology of education*, 21, (2), 169-185.

McCracken, G. (1990). *Culture and Consumption*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

McKendrick, J., Bradford, MG. & Fielder, A. (2000). Kid customer? Commercialization of playspace and the commodification of childhood. *Childhood*, 7, (3), 295-314.

McLaren, P. (1986/1999). *Schooling as a Ritual Performance. Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.

McLaren, P. (1991). Decentering Culture: Postmodernism, Resistance, and Critical Pedagogy. In: N.B. Wyner (Ed.). *Current Perspectives on the Culture of Schools*. (pp. 231-257). Brookline, MA: Brookline Books.

McLaren, P. (1994a). Postmodernism and the death of politics. A Brazilian reprieve. In: P. McLaren & C. Lankshear (Eds.). *Politics of Liberation. Paths from Freire*. (pp. 193-215). London & New York: Routledge.

McLaren, P. (1994b). White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism. In: S. Miedema, G. Biesta, B. Boog, A. Smaling, W.

Wardekker & B. Levering (Eds.). *The Politics of Human Science*. (pp. 79-112). Brussel: VUBPress.

McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. London & New York: Routledge.

McLaren, P. (1996). Liberatory Politics and Higher Education: a Freirean Perspective. In: H.A. Giroux, C. Lankshear, P. McLaren & M. Peters (Eds.). *Counternarratives. Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces* (pp. 117-148). New York & London: Routledge.

McLaren, P. (1998). Revolutionary Pedagogy in Post-revolutionary Times: Rethinking the Political Economy of Critical Education. *Educational Theory*, 48, (4), 431-462.

McLaren, P. & Farahmandpur, R. (2002). Freire, Marx, and the New Imperialism: Toward a Revolutionary Praxis. In: J.J. Slater, S.M. Fain & C.A. Rossatto (Eds.). *The Freirean Legacy. Educating for Social Justice*. (pp. 37-56). New York: Peter Lang.

McNamee, S. (1998). Youth, Gender and Video Games: Power and Control in the Home. In: G. Valentine & T. Skelton (Eds.). *Cool Places: Geographies of Youth Culture* (pp. 195-206). London: Routledge.

McNamee, S. (2000). Foucault's Heterotopia and Children's Everyday Lives. *Childhood*, 7, (4), 479-492.

McNeal, J. (1992). *Kids as Customers: A Handbook of Marketing to Children*. New York: Lexington.

McNeal, J. (1999). *The kids market: Myths and realities*. New York: Paramount Market Publishing.

McNeal, J. & Ji, M. (1999). Chinese children as consumers: an analysis of their new product information sources. *Journal of Consumer Marketing*, 16, (4), 345-364.

Meijer, W.A.J. (1992). *Algemene pedagogiek en culturele diversiteit*. Nijkerk: Uitgeverij Intro.

Meijer, W.A.J. (1996). *Stromingen in de pedagogiek*. Baarn: Uitgeverij Intro.

Meyer-Drawe, K. (1999). Zum metaphorischen Gehalt von "Bildung" und "Erziehung". *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, (2), 161-175.

Miles, S. (1998). *Consumerism – as a Way of Life*. London: Sage Publications.

Literatuur

- Moore, R. & Young, M. (2001). Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education: towards a reconceptualisation. *British Journal of Sociology of education*, 22, (4), 445-461.
- Morais, A., Neves, I., Davies, B. & Daniels, H. (Eds.) (2001). *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang.
- Morss, J.R. (1996). *Growing Critical. Alternatives to developmental psychology*. London & New York: Routledge.
- Mortier, F. (2002). We zijn allemaal kinderen: bruggen tussen rechten voor kinderen en rechten voor volwassenen. *Tijdschrift voor Jeugdrecht en Kinderrechten*, 3, (extra editie), 10-17.
- Mottart, A. (2002). *Onderwijs en kennis als postmoderne constructie. Onderzoek naar handelingsoriëntaties voor leraren*. Gent: Academia Press.
- Mouchet, C. (1995). La *Reformpädagogik*, controverses autour d'une histoire et d'un concept. *Paedagogica Historica*, XXXI, 3, 769-785.
- Mouritsen, F. (1999a). *Child Culture – Play Culture*. Working Paper Child and Youth Culture. Denmark: University of South Denmark.
- Mouritsen, F. (1999b). *Children's Literature*. Working Paper Child and Youth Culture. Denmark: University of South Denmark.
- Niemeyer, C. (2002). *Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Nijnatten, C. van (1993). Het kind tussen recht en bescherming. In: C. van Nijnatten (red.). *Kinderrechten in discussie*. Amsterdam: Boom/Meppel.
- Nikken, P., Leede, N. de & Rijkse, C. (1999). *Game-boys and Game-girls. Opvattingen van jongens en meisjes over computerspelletjes*. Utrecht: Stichting Jeugdinformatie Nederland.
- Noblit, G. & Pink, W. (1995). Mapping the alternative paths of the sociology of education. In: W. Pink & G. Noblit (Eds.). *Continuity and Contradiction: The Futures of the Sociology of Education* (pp. 1-29). Cresskill NJ: Hampton Press.
- Nolens, L. (1998). *Hart tegen hart. Gedichten 1975-1996*. Amsterdam: Querido.
- Oelkers, J. Juventa Verlag (1989). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim und München.

Oelkers, J. (1991). Das Bild des Kindes als ästhetisches Objekt. Überlegungen zum Verhältnis von moderner Kunst und Reformpädagogik. In: J. Oelkers (Hrsg.). *Erziehung als Paradoxie der Moderne* (pp. 161-178). Weinheim: Deutschen Studien Verlag.

Oelkers, J. (1995). Reformpädagogik: Aktualität und Historie. In: W. Böhm & J. Oelkers (Hrsg.). *Reformpädagogik kontrovers* (pp. 23-48). Würzburg: Ergon Verlag.

Oelkers, J. (1996). 'Erziehung vom Kinde aus': Über die Macht pädagogischer Bilder. In: M. Seyfarth-Stubenrauch & E. Skiera (Hrsg.). *Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität (Bd. 1: Historisch-systematische Grundlagen)* (pp. 178-194). Hohengehren: Schneider Verlag.

Oelkers, J. (2002). Kindheit – Glück – Kommerz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, (4), 553-570.

Oers, B. van (1995). Cultuuroverdracht als reconstruerende activiteit. *Pedagogisch Tijdschrift*, 20, 263 – 275.

Olesen, J. (1999). *Children and Media Risks*. Working Paper Child and Youth Culture. Denmark: University of South Denmark.

Olesen, J. (2000). Childhood, media and viewer positions. In: B. Van den Bergh & J. Van den Bulck (Eds.). *Children and Media: Multidisciplinary Approaches* (pp. 67-88). Leuven: CBGS-Publicaties, Garant.

Oswell, D. (2002). Television, Childhood and the home. A History of the Making of the Child Television Audience in Britain. Oxford: Clarendon Press.

Otnes, C., Young CK & Kyungseung, K. (1994). All I want for Christmas: An Analysis of Children's Brand Requests to Santa Claus. *Journal of Popular Culture*, 27, 183-194.

Otnes, C., Nelson, M. & McGrath, MA (1995). The Children's Birthday Party: A Study of Mothers as Socialization Agents. *Advances in Consumer Research*, 22, 622-627.

Page, C. & Ridgway, N. (2001). The impact of consumer environments on consumption patterns of children from disparate socioeconomic backgrounds. *Journal of Consumer Marketing*, 18, 21-40.

Paik, H. & Comstock, G. (1994). The Effects of Television Violence on Antisocial Behavior: A Meta-Analysis. *Communication Research*, 21, (4), 516-546.

Literatuur

- Palmer, E.L. & Fisch, S.M. (2001). The Beginnings of Sesame Street Research. In: S.M. Fisch & R.T. Truglio (Eds.). *"G" is for Growing. Thirty Years of Research on Children and Sesame Street* (pp. 3-24). New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peeters, J. & Woldringh, C. (1993). *De leefsituatie van kinderen tot 12 jaar in Nederland*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Peters, M. & Wain, K. (2003). Postmodernism/Post-structuralism. In: N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Eds.). *Philosophy of Education* (pp. 57-72). Oxford: Blackwell Publishing.
- Pfeiffer, U. (1999). Bildung als Widerstand. Pädagogik und Politik bei Heinz-Joachim Heydorn. Hamburg: Kovac.
- Pinar, W.F., Reynolds, W.M. & Slattery, P. (1995). Understanding Curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York: Peter Lang.
- Plan, PP. (1912). J.-J. Rousseau, raconté par les gazettes de son temps. Paris: Mercure de France.
- Plumb, JH (1982). Children and Consumption. In: N. McKendrick, J. Brewer & J.H. Plumb (Eds.). *The Birth of a Consumer Society: the Commercialization of Eighteenth-century England* (pp. 286-315). London: Europa Publications.
- Pollefeyt, D. (2003). *Het leven doorgeven. Religieuze traditie in de katholieke godsdienstpädagogiek. Ontwikkelingen en toekomstperspectieven*. Paper gepresenteerd op het onderzoeksseminarie 'Traditie en Pedagogiek. Religie en Opvoeding', Oostduinkerke, 2-4 april 2003.
- Pongratz, L.A. (1995). Aufklärung und Widerstand. Kritische Bildungstheorie bei Heinz-Joachim Heydorn. In: P. Euler & L.A. Pongratz (Hrsg.). *Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns* (pp. 11-38). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Popkewitz, T.S. (1999). A Social Epistemology of Educational Research. In: T.S. Popkewitz & L. Fendler (Eds.). *Critical Theories in Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics*. (pp. 17-42). New York & London: Routledge.
- Postman, N. (1983). *The Disappearance of Childhood*. London: W.H. Allen.
- Provoost, A. (2000). Uitzichtloosheid en troost, opgroeien tegen wil en dank. (<http://www.anneprovoost.com/>).

Py, G. (1997). Rousseau et les éducateurs. Etude sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au XVIII^e siècle. Oxford : Voltaire Foundation.

Qvortrup, J. (1990). Childhood as a Social Phenomenon. An introduction to a Series of National Reports. Eurosocal Report 36. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research.

Qvortrup, J. (1997). A Voice for Children in Statistical and Social Accounting: A Plea for Children's Right to be Heard. In: A. James & A. Prout (Eds.). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood (2nd edition)* (pp. 85-106). London: Falmer Press.

Qvortrup, J. (1999). *Childhood and Societal Macrostructures*. Working Paper Child and Youth Culture. Denmark: University of South Denmark.

Richardson, T. (1998). The Establishment and Disestablishment of Childhood: The Mental Hygiene Movement, Education and Social Change from a Postmodern Perspective. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education, Supplementary series*, 4, 151-177.

Richter, D. (1987). Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Rietveld – van Wingderden, M. (1989). De opkomst van het jeugdblad in Nederland. *Pedagogisch Tijdschrift, speciale editie n.a.v de Vierde landelijke pedagogendag* (pp. 165-170). Amersfoort-Leuven : Acco.

Rietveld – van Wingerden, M. (1992). *Voor de lieve kleinen. Het jeugdtijdschrift in Nederland 1757-1942*. Den Haag: Nederlands Bibliotheek en Lector Centrum.

Ritzer, G. (1996). The McDonaldization of society : an investigation into the changing character of contemporary social life. Thousand Oaks (Calif.): Pine Forge press.

Roe, K. (1998). Children and the Media in Flanders. In: U. Carlsson & C. von Feilitzen (Eds.). *Children and Media Violence. Yearbook from the UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen* (pp. 239-245). Sweden: Göteborg University.

Röhrs, H. (1994). Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Literatuur

- Rülcker, T. (1998). Die Einschätzung gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse in der Reformpädagogik und ihre Konsequenzen für die Erziehung. In: T. Rülcker & J. Oelkers (Hrsg.), *Politische Reformpädagogik* (pp. 59-82). Bern: Peter Lang.
- Russell, B. (1990). Geschiedenis van de westerse filosofie. In verband met politieke en sociale omstandigheden van de oudste tijd tot heden. Katwijk: Servire (gewijzigde en herziene editie).
- Rutschky, M. (2002). Alles noch offen. Jugend als Utopie und Roman. *Neue Sammlung*, 42,(1), 3-12.
- Sadovnik, A.R. (1991). Basil Bernstein's Theory of Pedagogic Practice: A Structuralist Approach. *Sociology of Education*, 64, (1), 48-63.
- Sadovnik, A.R. (Ed.). (1995). *Knowledge and pedagogy: The sociology of Basil Bernstein*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Safranski, R. (2003). *Hoeveel globalisering verdraagt de mens?* Amsterdam – Antwerpen: Uitgeverij Atlas.
- Salzmann, C.G. (1780). *Das Leiden der Kinder durch die Fehlern der Eltern*. (http://www.socsci.kun.nl/ped/whp/histeduc/disc02_ge.html).
- Saporiti, A. (1994). A Methodology for Making Children Count. In: J. Qvortrup, M. Bardy & G. Sgritta (Eds.). *Childhood matters : social theory, practice and politics* (pp. 1989-210). Avebury: Aldershot.
- Schäfer, G.E. (1997). Aus der Perspektive des Kindes? Von der Kindheitsforschung zur ethnographischen Kinderforschung. *Neue Sammlung*, 37, (3), 377-394.
- Schie, EGM van & Wiegman, O. (1997). Children and Videogames: Leisure Activities, Aggression, Social Integration and School Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 27, (13), 1175-1194.
- Schiller, F. (1795/1993). On naïve and sentimental poetry. In: W. Hinderer & D.O. Dahlstrom. *Friedrich Schiller: essays* (pp. 179-260). New York: Continuum.
- Schirlbauer, A. (1994). Heinz-J. Heydorn – Bildungsmessianismus und Gesellschaftskritik. In: M. Heitger & A. Wenger (Hrsg.). *Kanzel und Katheder. Zum Verhältnis von Religion und Pädagogik seit der Aufklärung* (pp. 459-470). Schöningh: Paderborn.

Schultheis, K. (1995). Reformpädagogik – eine Pädagogik vom Erwachsenen aus? In: W. Böhm & J. Oelkers (Hrsg.). *Reformpädagogik kontrovers* (pp. 89-104). Würzburg: Ergon Verlag.

Schwegman, M. (1999). Maria Montessori, 1870-1952. Kind van haar tijd. Vrouw van de wereld. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Scraton, P. (Ed.) (1997). *Childhood in crisis?* London: University college of London press.

Scutter, H. (1996). Representing the child: postmodern versions of Peter Pan. In: C. Bradford (Ed.). *Writing the Australian Child. Texts and contexts in fictions for children* (pp. 1-16). Nedlands, Western Australia: University of Western Australia Press.

Seiter, E. (1993). *Sold Separately. Parents and children in consumer culture*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Shain, F. & Ozga, J. (2001). Identity Crisis? Problems and Issues in the Sociology of Education. *British Journal of Sociology of Education*, 22, (1), 109-120.

Siegel, H. (1997). Rationality Redeemed? Further dialogues on an educational ideal. New York & London: Routledge.

Siegrist, H. (1997). Konsum, Kultur und Gesellschaft im modernen Europa. In: H. Siegrist, H. Kaelble & J. Kocka (Hg.) *Europäische Konsumgeschichte. Zur Gesellschafts- und Kulturgeschichte des Konsums (18. bis 20. Jahrhundert)* (pp. 13-48). Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Silvern, S.B. & Williamson, P.A. (1987). The Effects of Video Game Play on Young Children's Aggression, Fantasy, and Prosocial Behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8, 453-462.

Sirota, R. (1998). L'émergence d'une sociologie de l'enfance: evolution de l'objet, evolution du regard. *Education et Sociétés. Revue Internationale de Sociologie de l'Education*, 1, (2), 9-33.

Sirota, R. (2001). The Birthday : A Modern Childhood Socialization Ritual. In: M. du Bois-Reymond, H. Sünker & H-H. Krüger (Eds.). *Childhood in Europe. Approaches – Trends – Findings* (pp. 117-138). New York: Peter Lang.

Slater, D. (1997). *Consumer Culture and Modernity*. Cambridge: Polity Press.

Literatuur

- Smeyers, P. & Lambeir, B. (2001). Carpe Diem: Tales of Desire and the Unexpected. *Journal of Philosophy of Education*, 35, (2), 281-297.
- Snik, G. & Van Haaften, W. (2001). Pedagogisch Grondslagenonderzoek. In: P. Smeyers & B. Levering (Eds.). *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek. Modern en postmodern* (pp. 169-187). Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Solberg, A. (1997). Negotiating Childhood: Changing Constructions of Age for Norwegian Children. In: A. James & A. Prout (Eds.). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood (2nd Edition)* (pp.126-144). London: Falmer Press.
- Springhall, J. (1999). Violent Media, Guns and Moral Panics: The Columbine High School Massacre, 20 april 1999. *Paedagogica Historica*, XXXV, (3), 621-641.
- Stearns, P.N. (2001). Consumerism in World History. The Global Transformation of Desire. London & New York: Routledge.
- Steinberg, S.R. & Kincheloe, J.L. (1997). Introduction: No more secrets – Kinderculture, Information Saturation, and the Postmodern Childhood. In: S.R. Steinberg & J.L. Kincheloe (Eds.). *Kinderculture. The Corporate Construction of Childhood*. (pp. 1-30). Colorado-Oxford: Westview Press.
- Sünker, H. (1989). Heinz-Joachim Heydorn: Bildungstheorie als Gesellschaftskritik. In: O. Hansmann & W. Marotzki (Hrsg.). *Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft*. (pp. 447-470). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Suoninen, A. (2001). The role of media in peer group relations. In: S. Livingstone & M. Bovill (Eds.). *Children and Their Changing Media Environment: A European Comparative Study* (pp. 201-220). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Süss, D. (2000). Kinder und Jugendliche im sich wandelnden Medienumfeld. Eine repräsentative Befragung von 6- bis 16-jährigen und ihren Eltern in der Schweiz. Zürich: IMPZ.
- Tenorth, H-E. (1994). Reformpädagogik. Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. *Zeitschrift für Pädagogik*, XL (4), 585-604.
- Thompson, K. (1998). *Moral panics*. London: Routledge.

Titz, E. (1996). Exodus und Pädagogik. Die Exodus-Erzählung als Grundmuster der kritischen Bildungstheorie Heydorns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42, (2), 255-275.

Titz, E. (1999). Bilderverbot und Pädagogik. Zur Funktion des Bilderverbots in der Bildungstheorie Heydorns. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Tobin, J. (1997). Introduction. The Missing Discourse of Pleasure and Desire. In: J. Tobin (Ed.). *Making a Place for Pleasure in Early Childhood Education* (pp. 1-37). New Haven and London: Yale University Press.

Torres, C.A. & Mitchell, T.R. (1998). *Sociology of Education. Emerging Perspectives*. New York: State University of New York Press.

Tremp, P. (2000). Rousseaus Emile als Experiment der Natur und Wunder der Erziehung. Ein Beitrag zur Geschichte der Glorifizierung von Kindheit. Opladen: Leske + Budrich.

Ullrich, H. (1998). Ursprungsdenken vom Kinde aus – Über die widersprüchliche Modernität des reformpädagogischen Grundmotivs. In: T. Rülcker & J. Oelkers (Hrsg.). *Politische Reformpädagogik* (pp. 241-259). Bern: Peter Lang.

Ullrich, H. (1999). Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken. Bad Heilbrunn / Obb: Klinkhardt.

Ullrich, H. (2000). Das Kind in der pädagogischen Kindheitsforschung. *Pädagogische Rundschau*, 54, 683-701.

Uusitalo, L. & Takala, V. (1993). Developmental Stage and Children's Reaction to TV Advertising. *European Advances in Consumer Research*, 1, 360-365.

Valcke, M. (2001). Mag ik op de computer? Computers en het internet in de opvoeding. Tiel: Lannoo.

Valkenburg, P. (1999). De ontwikkeling van kind tot consument. *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, 27, (1), 30-45.

Valkenburg, P. & Soeters, K. (2001). Children's positive and negative experiences with the Internet. *Communication Research*, 28, 653-676.

Valkenburg, P. (2002). Beeldschermkinderen. Theorieën over kind en media. Amsterdam: Boom.

Literatuur

Valkenburg, P. & Wijnbergen, C. van (2002). Merkloherinnering bij vier- tot negenjarige kinderen. *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, 30, (1), 7-17.

Van Crombrugge, H. (1986). Opvoeden, een kwestie van overleven? De Toughlove-beweging in de Verenigde Staten. *Jeugd en Samenleving*, 16 (7), 419-432.

Van Crombrugge, H. (1998). Opvoeden tot democratie. De democratische persoonlijkheid, gezinsopvoeding en democratie. In: G. Hertecant, e.a. (Red.), *Gezin en mensenrechten. Het gezin als voedingsbodem voor de rechten van de mens*. (pp. 25-39). Brussel: Vlaams Centrum voor de Bevordering van het Welzijn van Kinderen en Gezinnen.

Van Crombrugge, H. (1999). Verwantschap en verschil. Over de plaats van het gezin en de betekenis van het ouderschap in de moderne pedagogiek. Leuven: Garant.

Van Crombrugge, H. (2000a). Opvoeden in postmoderne tijden. Enkele losse gedachten. *Rondom Gezin*, 2-3, 178-192.

Van Crombrugge, H. (2000b). De pedagogische religie. Een eerste verkenning naar het kritisch potentiaal van de religieuze wortels van de pedagogische theorie. Paper voorgesteld op 'Catholic traditions in the humanities and the social sciences', Leuven, 10-11 november 2000.

Van Crombrugge, H. (2000c). Ellen Key: traditie en utopie van de moeder als opvoeder van kind en man. In: M. Van Essen (Red.), *Genderconcepties en pedagogische praktijken; jaarboek voor de Geschiedenis van opvoeding en onderwijs* (pp. 107-122). Assen: Van Gorcum.

Van Crombrugge, H. (2001). Emile en Sophie wisselen boeken uit. Lectoraat en meisjesopvoeding bij Rousseau. *Pedagogiek*, 21 (1), 68-78.

Van Crombrugge, H. (2002). De verleiding van Europa. Een mogelijk verzet... In: G. Aelterman, e.a. (Red.). *Cultuur en vorming aan universiteit en hogeschool. Reflecties*. (pp. 91-105). Gent: Academia Press.

Van Crombrugge, H. (in press). Rousseau. In P.S. Foss (Ed.). *History of Childhood*. New York: MacMillan.

Van Crombrugge, H., Vanobbergen, B. & Vansieleghem, N. (in press). De leerkracht en zijn levensbeschouwing. In: H. Van Crombrugge & N. Vansieleghem, *Kleur(en) bekennen. Over levensbeschouwing en onderwijs*. Gent: Academia Press.

Van Damme, D. & Simon, F. (1988). De ontdekking van het kind of de verandering van de volwassene. Philippe Ariès en de geschiedenis van kind, school en gezin. *Persoon en Gemeenschap*, 41, (9), 326-347.

Van Elteren, M. (1990). Dutch youths and American mass culture, in the 1920's and 1950's. Responses to modernity and the western civilization process. In: K. Maase, G. Hallenberger & M. Van Elteren (Eds.). *Amerikanisierung der Alltagskultur? Zur Rezeption US-amerikanischer Populärkultur in der Bundesrepublik und in den Niederlanden* (pp. 57-82). Hamburg: Hamburger Institut für Sozialforschung.

Van Gils, J. (1995). Ik krijg geen konijn en geen broer. Kinderen over het gezin. Leuven: Garant.

Van Gils, J. & Bosscher, (1997). Kinderen en Televisie: tegengestelde belangen? Over hoe kinderen televisie beleven en hoe ouders en opvoeders daarmee om kunnen gaan. Leuven – Apeldoorn: Garant.

Van Middelaar, L. (1999). Politicide. De moord op de politiek in de Franse filosofie. Amsterdam: Van Gennep.

Vanobbergen, B. (2001a). Weer zin en fascinatie. *Pedagogisch Tijdschrift*, 26 (2), 233-235.

Vanobbergen, B. (2001b). Henry A. Giroux, The Mouse that Roared. Disney and the End of Innocence. *Paedagogica Historica*, XXXVII, (2), 474-477.

Vanobbergen, B. & Vansieleghem, N. (2003). *Een stem geven aan de roep van de wereld. Over opvoeding en traditie in het denken van Arendt en Heydorn*. Paper gepresenteerd op het onderzoeksseminarie 'Traditie en Pedagogiek. Religie en Opvoeding', Oostduinkerke, 2-4 april 2003.

Veblen, T. (1899/1992). *The Theory of the Leisure Class*. New Brunswick & London: Transaction Publishers.

Verhellen, E. (2000). Verdrag inzake de rechten van het kind: achtergronden, motieven, strategieën, hoofdlijnen. Leuven: Acco.

Vowinckel, G. (1991). Kindliche Unschuld – Aufstieg und Niedergang eines Erziehungsideals. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 11, (3), 256-277.

Vriens, L. & Levering, B. (2001). De zichtbare hand van de markt in opvoeding en onderwijs. In: P. Smeyers & B. Levering (Red.). *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek. Modern en postmodern* (pp. 261-282). Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Literatuur

- Walkerdine, V. (1993). Beyond developmentalism? *Theory and Psychology*, 3, 451-469.
- Walkerdine, V. (1998). Developmental psychology and the child centred pedagogy. In: J. Henriques, W. Hollway, C. Urwin, C. Venn, & V. Walkerdine (Eds.). *Changing the Subject: psychology, social regulation and subjectivity* (pp. 152-203). London: Routledge.
- Walkerdine, V. (1999). Violent Boys and Precocious Girls: regulating childhood at the end of the millennium. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1, (1), 3-23.
- Wardekker, W. (1997). De school als opvoeder? *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 13, (4), 209-221.
- Wardekker, W.L. & Miedema, S. (1997). Critical Pedagogy: An Evaluation and a Direction for Reformulation. *Curriculum Inquiry*, 27, 1, 45-61.
- Wesselingh, A.A. (1985). Hoofdrichtingen in de onderwijssociologie. In: Peschar, J.L. & Wesselingh, A.A. (Red.). *Onderwijssociologie, een inleiding* (pp. 87-130). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Wiegman, O. & Schie, EGM van (1998). Video game playing and its relations with aggressive and prosocial behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 37, 367-378.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Willis, S. (1995). Problem with Pleasure. In: S. Willis, J. Kuenz, K. Klugman, and S. Waldrep (Eds.). *Inside the Mouse: Work and Play at Disney World* (pp. 34-78). Durham: Duke University Press.
- Winn, M. (1977). *The Plug-in Drug*. New York: Viking.
- Winn, M. (1984). *Children without Childhood. Growing Up Too Fast in the World of Sex and Drugs*. Harmondsworth: Penguin.
- Wyness, M. (2000). *Contesting Childhood*. London: Falmer Press.
- Young, B.M. (1990). *Television advertising and Children*. Oxford: Clarendon Press.
- Young, M.F.D. (1971). An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge. In: M.F.D. Young (Ed.). *Knowledge and Control*. New

directions for the sociology of education (pp. 19-46). London: Collier MacMillan.

Young, P. (2002). *La Vieille France* as Object of Bourgeois Desire : The Touring Club de France and the French Regions, 1890-1918. In: Koshar, R. (Ed.). *Histories of Leisure* (pp. 169-189). Oxford – New York: BERG.

Zeihner, H. (2001). Children's Islands in Space and Time: The Impact of Spatial Differentiation on Children's ways of Shaping Social Life. In: M. Du Bois-Reymond, H. Sünker, & H-H Krüger (Eds.). *Childhood in Europe. Approaches – Trends – Findings*. (pp. 139-159). New York: Peter Lang.

Zelizer, VA. (1985). *Pricing the Priceless Child*. The changing social value of children. New York: Basic Books.