

**SOCIALE AGOGIEK: EEN SOCIAAL-PEDAGOGISCH PERSPECTIEF  
OP SOCIAAL WERK**



**SOCIALE AGOGIEK:  
EEN SOCIAAL-PEDAGOGISCH  
PERSPECTIEF OP SOCIAAL WERK**

**Maria Bouverne-De Bie**



**ACADEMIA PRESS**

© Academia Press  
P. Van Duyseplein 8  
9000 Gent  
Tel. 09/233 80 88  
info@academiapress.be  
www.academiapress.be

Uitgeverij Academia Press maakt deel uit van Lannoo Uitgeverij, de boeken- en multimedialdivisie van Uitgeverij Lannoo nv.

Maria Bouverne-De Bie  
Sociale agogiek: een sociaal-pedagogisch perspectief op sociaal werk  
Gent, Academia Press, 2015, 183 pp.

Illustratie cover: Guy Bouverne  
Lay-out cover: Regine De Loose

Lay-out: punctilio.be

ISBN: 978 90 382 2519 7  
D/2015/4804/134  
NUR1 753  
U 2375

*Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of vermenigvuldigd door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.*

# Inhoudstafel

<i>Inleiding</i> .....	5
<b>Hoofdstuk 1. Sociale agogiek: de zoektocht naar een theoretisch kader voor het sociaal werk</b> .....	11
1.1. <i>De pedagogisering van sociale problemen</i> .....	11
1.2. <i>Sociale agogiek: de wetenschappelijke studie van het sociaal werk</i> .....	13
1.2.1. <i>Pedagogiek</i> .....	13
1.2.1.1. <i>Opvoeding</i> .....	13
1.2.1.2. <i>Sociale uitsluiting</i> .....	16
1.2.1.3. <i>Sociaal werk als opvoedingspraktijk</i> .....	18
1.2.2. <i>Sociaal</i> .....	23
1.2.2.1. <i>De verbondenheid met de sociale kwestie</i> .....	24
1.2.2.2. <i>De eigen logica van sociaal werkpraktijken</i> .....	27
1.2.3. <i>Sociaal werk</i> .....	31
1.2.3.1. <i>Een praktijk</i> .....	31
1.2.3.2. <i>Een beroep</i> .....	32
1.2.3.3. <i>Een wetenschappelijk vakgebied</i> .....	35
<b>Hoofdstuk 2. Sociaal werk en de verzorgingsstaat</b> .....	49
2.1. <i>Definitie</i> .....	49
2.2. <i>Conceptuele origines</i> .....	50
2.2.1. <i>De notie van sociale bescherming</i> .....	50
2.2.2. <i>De liefdadigheid</i> .....	51
2.2.3. <i>Lokale structuur</i> .....	52
2.2.4. <i>De ontwikkeling van het kapitalisme</i> .....	52
2.2.5. <i>De ontwikkeling van de staat</i> .....	54
2.3. <i>Basistechnieken van de verzorgingsstaat</i> .....	55
2.3.1. <i>De sociale zekerheid</i> .....	55
2.3.2. <i>De bijstand</i> .....	56
2.3.3. <i>De sociale voorzieningen</i> .....	57
2.3.4. <i>Sociale rechten</i> .....	58
2.4. <i>Types verzorgingsstaten: geïnstitutionaliseerde levenskansen als criterium</i> .....	59
2.5. <i>Ideologische fundamenten</i> .....	61
2.5.1. <i>Het verzekeringsprincipe: rechtvaardigheid als wederzijds voordeel</i> .....	63

2.5.2. <i>Het solidariteitsprincipe: rechtvaardigheid als onpartijdigheid . . .</i>	64
2.5.3. <i>De menselijke vermogensbenadering . . . . .</i>	65
2.5.4. <i>Het billijkheidsprincipe: het model van het basisinkomen . . . . .</i>	67
<b>2.6. <i>Sociale grondrechten: de codificatie van een maatschappijproject</i></b>	<b>67</b>
2.6.1. <i>De erkenning van de mensenrechten . . . . .</i>	68
2.6.2. <i>De codificatie van een maatschappijproject . . . . .</i>	70
2.6.3. <i>Sociale grondrechten en welzijnsrechten . . . . .</i>	72
<b>2.7. <i>Van verzorgingsstaat naar sociale investeringsstaat . . . . .</i></b>	<b>73</b>
2.7.1. <i>Kritieken op de verzorgingsstaat . . . . .</i>	74
2.7.2. <i>Activering als hefboom naar herijking van de verzorgingsstaat . .</i>	76
2.7.3. <i>De actieve welvaartsstaat of sociale investeringsstaat . . . . .</i>	78
2.7.4. <i>Het debat over de participatiesamenleving . . . . .</i>	80
<b>2.8. <i>Veranderende rol van het sociaal werk . . . . .</i></b>	<b>82</b>
<b>Hoofdstuk 3. <i>Sociaal werk en de constructie van sociale problemen</i></b>	<b>85</b>
<b>3.1. <i>Sociaal werk op het spanningsveld tussen de private en publieke sfeer . . . . .</i></b>	<b>85</b>
<b>3.2. <i>Definitie van een sociaal probleem . . . . .</i></b>	<b>87</b>
<b>3.3. <i>De constructie van sociale problemen . . . . .</i></b>	<b>88</b>
3.3.1. <i>Definitie geconstrueerd sociaal probleem . . . . .</i>	88
3.3.2. <i>Criteria voor de constructie van sociale problemen . . . . .</i>	89
3.3.3. <i>De lezing van sociale problemen: een analyseschema . . . . .</i>	92
3.3.3.1. <i>Verklaringen op microniveau . . . . .</i>	93
3.3.3.2. <i>Verklaringen op mesoniveau . . . . .</i>	95
3.3.3.3. <i>Verklaringen op macroniveau . . . . .</i>	98
<b>3.4. <i>Een diversiteit van mogelijke praktijken . . . . .</i></b>	<b>102</b>
3.4.1. <i>Sociaal werk als actor in de verzorgingsstaat . . . . .</i>	102
3.4.2. <i>Het onderscheid tussen een residuele en een structurele benadering . . . . .</i>	108
<b>Hoofdstuk 4. <i>Praktijkontwikkeling in het sociaal werk . . . . .</i></b>	<b>111</b>
<b>4.1. <i>Indeling naar methodiek . . . . .</i></b>	<b>112</b>
4.1.1. <i>Social case work . . . . .</i>	112
4.1.2. <i>Social group work . . . . .</i>	115
4.1.3. <i>Community work . . . . .</i>	117
4.1.4. <i>Grondvormen van pedagogisch handelen . . . . .</i>	121
<b>4.2. <i>Indeling naar invalshoek . . . . .</i></b>	<b>125</b>
4.2.1. <i>De sociale kaart . . . . .</i>	125

4.2.2. <i>Indeling van het sectorale veld</i> .....	126
4.2.3. <i>Echelonnering</i> .....	126
4.2.3.1. <i>De nulde lijn</i> .....	126
4.2.3.2. <i>De eerste lijn</i> .....	128
4.2.3.3. <i>De tweede lijn, derde en vierde lijn</i> .....	130
4.2.4. <i>Territoriale invalshoek</i> .....	130
<b>4.3. <i>Verschillende beleidsniveaus</i></b> .....	132
4.3.1. <i>Ontwikkelingen op macroniveau</i> .....	132
4.3.2. <i>Ontwikkelingen op meso-niveau</i> .....	133
4.3.3. <i>Ontwikkelingen op microniveau</i> .....	134
<b>Hoofdstuk 5. <i>Sociaal werk en/in onderzoek</i></b> .....	139
<b>5.1. <i>Een systematische analyse</i></b> .....	139
5.1.1. <i>Wat is de sociale werkelijkheid?</i> .....	140
5.1.2. <i>De relatie onderzoeker-onderzoeksobject</i> .....	142
5.1.3. <i>Hoe kan kennis geconstrueerd worden?</i> .....	143
<b>5.2. <i>Onderzoek en theorievorming</i></b> .....	144
5.2.1. <i>Praktijktheorieën</i> .....	144
5.2.2. <i>Leefwereldonderzoek</i> .....	144
5.2.3. <i>Sociaal werktheorieën</i> .....	145
5.2.4. <i>Onderzoek en theorievorming</i> .....	146
<b>5.3. <i>Patronen van welzijnswerk</i></b> .....	148
5.3.1. <i>Voorwaarden voor patroonvorming</i> .....	148
5.3.2. <i>Het patroon van de markt</i> .....	149
5.3.3. <i>Het patroon van de waarden</i> .....	150
5.3.4. <i>Het patroon van de orde</i> .....	153
5.3.5. <i>Het patroon van de techniek</i> .....	155
5.3.6. <i>Het patroon van de ontmoeting</i> .....	156
<b>5.4. <i>Een (sociaal-) pedagogisch perspectief op sociaal werkonderzoek</i></b>	158
<b><i>Uitleiding</i></b> .....	163
<b><i>Bibliografie</i></b> .....	167





# Inleiding

“Een opleiding tot het maatschappelijk werk heeft bij voortduring te maken én met wetenschappelijke inzichten én met praktijkervaring. Ze groeit uit de spanningsvolle confrontatie tussen beide. Hierom blijft zij, niettegenstaande de talrijke problemen die eraan vastzitten, zo uitermate boeiend voor al wie er mee te maken heeft” (De Bock, 1968: 46).

De talrijke problemen waar Gerda De Bock in 1968 naar verwees, betroffen de vraag naar de positie van de opleidingen maatschappelijk werk in de tegenstrijdige ontwikkelingen die zij zag in de professionalisering van het maatschappelijk werk. Een eerste ontwikkeling was de spanning tussen het centraal stellen van een methodische benadering, als kern van de beroepsidentiteit, en de aansluiting bij zowel bredere conceptuele benaderingen als bij sociale politieke en sociaal beleidsdiscussies. Een tweede ontwikkeling betrof de spanning tussen de vereiste van een brede wetenschappelijke kennis en de vraag naar de disciplinaire kern, die zou toelaten deze kennis af te stemmen op de praktijkontwikkeling. Een derde ontwikkeling omvatte de vraag naar de relatie tussen theorievorming en praktijkontwikkeling, en hierbij aansluitend de vraag of de maatschappelijk werkopleidingen er niet naar zouden moeten streven opgenomen te worden in de universitaire opleidingen.

Deze vragen blijven tot op vandaag actueel, en liggen mee aan de basis van voorliggende boek, dat resulteerde uit een voortdurende herwerking van de nota's bij de cursus Sociale Agogiek, die sinds 1974 gedoceerd wordt aan de Universiteit Gent, de laatste twintig jaar door mezelf. Met deze cursus wordt beoogd een mogelijk kader te bieden om studenten toe te laten de, door hen vaak als vanzelfsprekend ervaren, context van de verzorgingsstaat te leren analyseren in zijn historische ontwikkeling, inclusief onderliggende probleembenaderingen en hiermee verbonden sociaal werkpraktijken. Met de herwerking van de cursusnota's tot een boekuitgave wordt bewust gekozen om dit kader te presenteren voor een ruimer publiek. Deze keuze berust op de vaststelling dat, ondanks de ingrijpende aanwezigheid van sociaal werkpraktijken in de dagelijkse situatie en leefwereld van kinderen, jongeren en volwassenen, de kennis over sociaal werk vaak slechts versplinterd en weinig concreet aanwezig is. Deze vaststelling, op een moment dat het concept zélf van de verzorgingsstaat onder druk staat, vraagt om een hernieuwde aandacht voor de betekenis van de 'sociale agogiek' als een zoektocht naar een theoretisch kader voor het sociaal werk, en als een uitnodiging voor verdere

studie, praktijkontwikkeling en maatschappelijk debat. Hiertoe wil dit boek bijdragen.

Sociaal werk kan omschreven worden als een praktijk, een beroep en een wetenschappelijk vakgebied. Het meest vertrouwd is de praktijk: een diversiteit van activiteiten die vorm geeft aan de sociale orde en solidariteit in de samenleving, en aan opvattingen over democratie en burgerschap.

Als *praktijk* berust het sociaal werk op een eeuwenoude traditie, en verwijst het naar zowel private en caritatieve initiatieven als naar door de overheid opgenomen en/of ondersteunde sociale interventies. De differentiatie van deze praktijken in praktijken van opvoeding, vorming en onderwijs enerzijds, praktijken van zorg en hulpverlening anderzijds is gebaseerd op een historisch vormgegeven, *methodische* differentiatie, die institutioneel verankerd werd (Coussée, 2006). Inleidingen in de praktijk van het sociaal werk, zoals bijvoorbeeld het, onder impuls van de Commissie Cultureel Verdrag samengestelde, begrippenkader 'Sociaal werk in Vlaanderen en Nederland' (Bouverne-De Bie & van Ewijk, 2008) volgen doorgaans deze differentiatie. Uitgangspunt van dit boek is dat deze differentiatie als uitgangspunt voor *sociaal werkonderzoek* moeilijk vol te houden is, omdat onderzoek aldus ingepast wordt binnen bestaande beleidskaders. Voor sociaal werkonderzoek is de vraag belangrijk naar het waarom van sociaal werkpraktijken, naar de relatie tussen waarom en hoe, en naar hoe deze praktijken ingrijpen in de situatie en leefwereld van kinderen, jongeren en volwassenen.

De verbinding van sociaal werkpraktijken met gespecialiseerde, via opleiding te verwerven kennis, en met algemeen geldende kwaliteitscriteria voor handelen, leidde tot de ontwikkeling van sociaal werk als een *beroep*. Deze ontwikkeling startte in de Westerse landen vanaf het midden van de 19de eeuw, en verliep langs verschillende lijnen, naargelang de historische en sociaal-politieke tradities binnen de Westerse landen (Lorenz, 2004). In de Verenigde Staten en Engeland werd het beroep zeer vroeg reeds van een duidelijke status voorzien, en onderbouwd door academische opleidingen. In de continentale landen startten de eerste opleidingen begin 20ste eeuw, en werden ze uitgebouwd binnen het sociaal hoger onderwijs. Vanaf de zestiger jaren van de twintigste eeuw startten in Nederland en Vlaanderen sociaal-agogische opleidingen aan de universiteiten; deze opleidingen positioneren zich binnen de pedagogische wetenschappen. Een verbinding met sociaal werk als beroep wordt niet gemaakt (van Gent, 1991). In 2004 startten in Vlaanderen academische opleidingen sociaal werk. Deze opleidingen situeren zich enerzijds binnen de politieke en sociale wetenschappen (KULeuven en Universiteit Antwerpen), anderzijds binnen de pedagogische wetenschappen,

waar de opleiding berust op een hervorming van de in 1974 gestarte opleiding sociale agogiek (Universiteit Gent).

Het gedecentreerd beeld van de opleidingen houdt de vraag levend die in 1915 reeds door Abraham Flexner werd gesteld, met name of sociaal werk wel een beroep is (Flexner, 1915; 2001). Des te sterker nog kan deze vraag gesteld worden ten aanzien van het in de term 'sociale agogiek' besloten streven tot uitbouw van sociaal werk als wetenschappelijk *vakgebied* (Wildemeersch, 1995). Dit gedecentreerd beeld staat in tegenstelling tot de omvattendheid en het ingrijpend karakter van sociaal werkpraktijken in de vormgeving aan zowel individuele ontplooiingsmogelijkheden als aan het samenleven. Deze omvattendheid en ingrijpend karakter vragen om de ontwikkeling van kennis en inzichten waaraan sociaal werkpraktijken zich kunnen oriënteren, en om de ontwikkeling van een taal en begrippenkader, die het mogelijk maken deze praktijken te onderzoeken, en te toetsen op hun waarde.

Als de ontwikkeling van sociaal werkpraktijken vandaag een gedecentreerd beeld weerspiegelt, ligt dit wellicht mede aan de spanning tussen de vraag naar het 'waarom' van sociaal werk, en de dominante ontwikkeling van het sociaal werkonderzoek als een vorm van techniek, die moet helpen bij het tot stand brengen van de 'juiste' ontwikkeling en de 'juiste' sociale orde. De betekenis van sociaal werkonderzoek ligt evenwel niet in zijn functionele betekenis voor een bepaald model, voor een sociaal-politiek programma en/of een professionele identiteit; ze ligt in de vraag naar een perspectief dat toelaat het handelen van zowel sociaal werkers als de mensen in wiens situatie zij tussenkomen te begrijpen in relatie tot de historische, maatschappelijke en sociaal-politieke context waarbinnen dit handelen plaatsvindt. Dit houdt de vraag in naar onderzoek van sociaal werkpraktijken, niet als een middel tot verandering of sociale beheersing, maar als een vorm van menselijke zelfreflectie, en als een methode tot verbinding van verleden, heden en toekomst.

Berusten sociaal werkpraktijken op een eeuwenlange traditie, die teruggaat tot de eerste vormen van armenzorg, ze berusten niet op een gegeven orde, en kunnen ook niet vanuit een gegeven orde worden afgeleid. Het zijn bij uitstek *sociale* praktijken: ze berusten op sociaal handelen, ontstaan in een sociale context, en worden gedragen door ruimere historische en maatschappelijke ontwikkelingen (Schuyt, 1973; 2012). Tegelijk ontwikkelen sociaal werkpraktijken een eigen rationaliteit: ze vertalen sociale problemen als problemen van opvoeding, vorming, onderwijs en hulpverlening, en als problemen waaraan via opvoeding, vorming, onderwijs en hulpverlening tegemoet gekomen kan worden. Vanuit deze rationaliteit zijn sociaal werkpraktijken bij uitstek *pedagogische* praktijken. Sociaal werkpraktijken pedagogiseren sociale problemen

in een dubbele beweging, met name in de verwijzing naar een 'opvoedingstekort' als verklaring voor sociale problemen en in de inzet van een 'opvoedingsaanbod' als oplossing voor diezelfde problemen (De Vos, 2014). Als pedagogische praktijken zijn ze *historisch te begrijpen*: ze houden een positionering in ten aanzien van bestaande situaties, zoals deze historisch vorm kregen, en bieden een perspectief op mogelijkheden voor de toekomst (Mollenhauer, 1986). Sociaal werkpraktijken kunnen een uitbreiding en verrijking zijn van het sociaal handelen, maar ook een beperking en verarming van wat mogelijk had kunnen zijn. Het besef van deze niet-neutraliteit houdt de noodzaak in tot verantwoording van waarom, en op welke gronden, bepaalde keuzes gemaakt worden, en andere niet, en tot verantwoording ten aanzien van welke criteria deze keuzes gerechtvaardigd zijn. Voor deze verantwoording wil dit boek een kader bieden, en een kritische benadering van bij voorbaat aangereikte, institutionele probleemdefinities.

In het *eerste hoofdstuk* van dit boek stellen we de vraag naar de ontwikkeling van de sociale agogiek als de wetenschappelijke studie van het sociaal werk. Vanuit de dubbele pedagogiseringsbeweging die aan het sociaal werk ten grondslag ligt, situeren we deze studie binnen de pedagogische wetenschappen. Deze positionering laat toe sociaal werkpraktijken te situeren op de verbinding tussen individu en samenleving, en te analyseren op hun betekenis voor individuen en groepen, en voor de sociale verhoudingen in de samenleving.

In een *tweede hoofdstuk* schetsen we de verzorgingsstaat als referentiekader voor de ontwikkeling van sociaal werkpraktijken. Hiermee wordt tegelijk aangegeven dat het 'sociale' in het sociaal werk geen vaststaand gegeven is, maar berust op een voortdurend opnieuw vorm te geven debat over vrijheid, sociale rechtvaardigheid en mensenrechten. Sociaal werkpraktijken verhouden zich op een vaak contradictorische wijze tot deze opvattingen: ze fungeren én als mogelijke hefboomen naar emancipatie én als krachtige instrumenten tot beheersing van sociale problemen. De relatie tussen sociaal werk en de diversiteit van lezingen van het recht op maatschappelijke dienstverlening is hierin een belangrijk aandachtspunt.

In het *derde hoofdstuk* gaan we in op de constructie van sociale probleemdefinities, en op de rol van de sociaal werker als actor in deze probleemconstructies, en als actor in de sociale beleidsvorming en de sociaal-politieke discussie. Het opzet is een kader te ontwikkelen tot profilering van sociaal werkpraktijken als maatschappelijke verantwoordingspraktijken: praktijken die zich bewust zijn van hun historische en maatschappelijke gebondenheid, maar ten aanzien van deze gebondenheid een verantwoord standpunt innemen, inclu-

sief de verantwoordelijkheid voor ook onbedoelde en niet voorziene gevolgen van de ontwikkelde praktijken.

Een *vierde hoofdstuk* gaat in op de ontwikkeling van sociaal werkpraktijken als een methodisch en organisatorisch vraagstuk. Hiermee wordt een beeld gegeven van de eigen taal die in en door het sociaal werk ontwikkeld wordt, en van opvattingen over wat verstaan kan worden als een 'goede' praktijk.

Het *vijfde hoofdstuk* gaat in op sociaal werk en onderzoek. Er wordt ingezoomd op een aantal algemene methodologische uitgangspunten, evenals op de patroonvorming binnen het sociaal werk.

Met dit boek wordt een persoonlijke visie geformuleerd. Het is een inleiding op de sociaal-agogische discussie, met een – onvermijdelijk – onaf karakter. Het gaat ook om een momentopname. Tegelijk is deze momentopname een resultaat van een betrokkenheid, sinds 1974, op het onderzoek en het onderwijs in de 'sociale agogiek' aan de Universiteit Gent. Ze is mede gekleurd door de vragen en kanttekeningen van de studenten tijdens de colleges, en door vele discussies en ontmoetingen met een diversiteit van praktijkwerkers en onderzoekers, in een diversiteit van sectoren en situaties. Niet in het minst is deze momentopname ook een resultaat van de fijne samenwerking met de collega's van de vakgroep sociale agogiek. Deze samenwerking was voor mij een nooit aflatende bron van inspiratie en ondersteuning, in een blijvend boeiende zoektocht. Deze vakgroep kreeg op 1 mei 2015 een nieuwe naam als 'vakgroep sociaal werk en sociale pedagogiek'. Duidelijker kan de geschiedenis niet meegenomen worden.



## Hoofdstuk 1

# Sociale agogiek: de zoektocht naar een theoretisch kader voor het sociaal werk

*De ontwikkeling van het sociaal werk berust in de Westerse landen op twee onderscheiden tradities: een sociaal-pedagogische traditie en een social worktraditie. De sociaal-pedagogische traditie ziet het sociaal werk als een drager van een project van sociale opvoeding; de social worktraditie ziet het sociaal werk als maatschappelijk werk, gericht op hulpverlening in een concrete situatie. Beide tradities ontmoeten elkaar in de vraag naar een gedeelde basis en theoretisch kader. Tegen deze achtergrond wordt vorm gegeven aan de sociale agogiek als een zoektocht naar een theoretisch kader voor de wetenschappelijke studie van sociaal werkpraktijken.*

### 1.1. De pedagogisering van sociale problemen

Het einde van de negentiende eeuw wordt in de Westerse landen gekenmerkt door de 'sociale kwestie': het groeiende politieke besef dat maatregelen nodig zijn, om een antwoord te bieden aan de preciaire levensomstandigheden van arbeidersgezinnen en de hiermee verbonden bedreiging tot versterking van de sociale orde. Speciale aandacht gaat naar de situatie van kinderen en jongeren: de hoge kindersterfte en de preciaire levensomstandigheden waarin zij opgroeien, worden beoordeeld als een gevaar voor de toekomstige welvaart en de economische ontwikkeling, door de expliciete band die gelegd wordt tussen armoede en (jeugd)criminaliteit (Simon & Van Damme, 1989; Christiaens, 1999). Het antwoord op de sociale kwestie wordt gevonden in de toekenning van een sleutelrol aan initiatieven van opvoeding, onderwijs, vorming en hulpverlening als een hefboom om in te grijpen op problemen van armoede en sociale ongelijkheid. De erkenning van deze sleutelrol van de opvoeding leidde tot een omvattend maatschappelijk proces van *pedagogisering*: de vertaling van sociale problemen in overwegend pedagogische termen (Tulkens, 1993; Depaepe, 1998), en de definiëring van de opvoedingssituatie zelf van bepaalde kinderen en jongeren tot sociaal probleem (Bouverne-De Bie, 1991). In deze vertaling wordt het 'opvoedingstekort' van deze kinderen en jongeren gezien als *oorzaak* van sociale problemen, waarvoor het *antwoord* gezocht wordt in de verbetering van de opvoeding, door de realisatie van een adequaat (her)opvoedingsaanbod (De Vos, 2014), met name: de invoering van de kinderwetgeving, dit is een arbeidsverbod voor kinderen (België: 1888), de

invoering van een algemene leerplicht (België: 1914), en van een wetgeving op de kindbescherming (België, 1912).

Met de invoering van de kindwetgeving werd een burgerlijk opvoedingsmodel in brede lagen van de bevolking geïntroduceerd. Onderwijs en vorming werden een middel tot maatschappelijke verandering. Bekommernis om de sociale omstandigheden waarin de opvoeding gebeurde, werd in deze gedachtegang vertaald in termen van opvoedingsbekwaamheid: de geschiktheid van ouders om hun kinderen op te voeden. Filantropische en caritatieve initiatieven namen de taak op zich tegemoet te komen aan de ten aanzien van arbeidersgezinnen geduide 'opvoedingstekorten'. Geleidelijk aan werden deze initiatieven hierin door de overheid ondersteund. Hiermee werd de overgang gemaakt van armenzorg op basis van liefdadigheid naar – geleidelijk aan – een door de overheid ontwikkeld sociaal beleid (Soly & Van Damme, 1985; de Swaan, 1989). In België werd dit beleid ontwikkeld volgens het beginsel van de 'gesubsidieerde vrijheid': initiatieven worden door de overheid ondersteund, terwijl ze tegelijk een relatief grote autonomie behouden (Vandenbroeck, 2004).

De invoering van de kindwetgeving vormde aldus een motor voor de ontwikkeling van het 'sociale' als een tussenruimte tussen de publieke sfeer van de overheid, en de private sfeer van het gezin (Donzelot, 1979). Deze tussenruimte is, in het licht van haar ontstaan, een bij uitstek *pedagogische* ruimte: het gaat om de introductie van een opvoedingsmodel, en, via dit opvoedingsmodel, om de verandering van de samenleving (de Winter, 2011).

Op deze tussenruimte ontstaat een moderne armenzorg: een armenzorg die vooral ook preventief te werk wil gaan: hulp bieden in het perspectief dat mensen zichzelf hierdoor (kunnen) leren behelpen. Positieve ondersteuning werd gegeven als een stimulans om mensen te leren zich maatschappelijk verantwoord te gedragen (de Regt, 1984; van Nijnatten, 1986). Professionalisering van de zorg is hiervoor een noodzakelijke ondersteuning: eind negentiende eeuw worden in Engeland reeds vormingslessen gegeven in het kader van de 'Charity Organization Movement' en de 'Settlementbeweging'. In aansluiting met dit streven naar de ontwikkeling van een 'preventieve' bijstand ontstaat in 1920 in Brussel de 'Ecole Centrale du Travail Social' – de eerste officiële sociaal werkopleiding in België. Tegelijk ontstaat, in hetzelfde jaar, vanuit de Christelijke Arbeidersvrouwen, een 'Ecole Normale Sociale', gericht op de vorming van de kaders in de arbeidersbeweging, die moeten instaan voor activiteiten van volksopvoeding. Ofschoon de sociaal werkopleidingen in België aldus ontstaan vanuit twee onderscheiden stromingen, is van



meet af aan gestreefd naar eenvormigheid in het basisprogramma (De Bock, 1968).

De onderscheiden stromingen in de ontwikkeling van de opleidingen verwijzen internationaal naar onderscheiden tradities in het sociaal werk. Kenmerkend voor de ontwikkeling van de sociale agogiek is het streven tot integratie van beide tradities (Ten Have, 1962; Van Gent, 1982), in een zoektocht naar een theoretische basis voor het sociaal werk. We sluiten navolgend aan bij deze zoektocht, hierbij uitgaande van sociale agogiek als de wetenschappelijke studie van het sociaal werk, en als onderdeel van de pedagogische wetenschappen. Meer specifiek sluiten we aan bij een sociaal-pedagogisch perspectief: een perspectief waarbij de opvoeding niet ingesloten wordt tot iets wat in de 'private' opvoedings sfeer gebeurt, maar aangesloten wordt bij de pedagogische betekenis van een diversiteit van sociale arrangementen en settings, ingezet tot tegemoetkoming aan sociale problemen.

## 1.2. Sociale agogiek: de wetenschappelijke studie van het sociaal werk

Sociale agogiek definiëren we als de wetenschappelijke studie van sociaal werkpraktijken, vanuit een sociaal-pedagogisch perspectief. In deze definitie liggen drie kerncomponenten besloten:

- Pedagogiek
- Sociaal
- Sociaal werk

### 1.2.1. Pedagogiek

Pedagogiek omvat de wetenschappelijke studie van het pedagogisch handelen. Pedagogisch handelen is gelijk aan opvoeding, dit wil zeggen een *intentionele* tussenkomst in het socialisatieproces. 'Intentioneel' wil zeggen dat de tussenkomst bedoeld is: in de opvoeding presenteren mensen wat ze belangrijk en waardevol vinden. Opvoeden is niet neutraal: kinderen zouden ook anders kunnen opgroeien, en ruimer: kinderen, jongeren en volwassenen zouden ook een ander bestaan kunnen leiden (Mollenhauer, 1986).

#### 1.2.1.1. Opvoeding

Socialisatie is het maatschappelijk proces waarbij mensen in de omgang met anderen en met de ruimere omgeving deel worden van het samenlevingsverband waarin zij leven. Socialisatie berust op *sociaal handelen*, dit is de interactie

en communicatie tussen mensen onderling en tussen mensen en hun omgeving, waarin *betekenis* ontwikkeld wordt. Socialisatie houdt in dat mensen zich de betekenisystemen eigen maken die aan het sociaal handelen in een bepaalde context ten grondslag liggen door het leren van de gewoontes en gedragsvoorschriften en taal, en ruimer: de cultuur van een samenleving. Zo bijvoorbeeld is de betekenis van 'huilen' verschillend naargelang de context waarin dit handelen plaatsvindt: het huilen van een baby als hij/zij honger heeft, het huilen van verdriet, het huilen van blijdschap...

Ook de wijze waarop concrete gebeurtenissen ervaren worden is contextgebonden: het sociaal handelen wordt ervaren binnen een specifieke omgeving, en vindt plaats tegen een ruimere maatschappelijke achtergrond. Zo wordt de ervaring van kinderen in de omgang met volwassenen mede beïnvloed door bijvoorbeeld de maatschappelijke positie van hun thuismilieu (bijvoorbeeld verschillen in scholing, sociaal milieu, etnische achtergrond...), de maatschappelijke positie van kinderen (bijvoorbeeld de leerplicht), maatschappelijke opvattingen over de relatie tussen individu en samenleving (bijvoorbeeld het al dan niet bestaan van sociale voorzieningen zoals kinderopvang, school, jeugdwerk, sociale zekerheid...), economische ontwikkelingen (hoogconjunctuur dan wel laagconjunctuur, westerse of niet-westerse wereld), sociaal-politieke en ecologische ontwikkelingen... Met andere woorden: de samenleving is geen homogeen gegeven, maar een zeer heterogene, veranderende sociale omgeving. Er zijn binnen eenzelfde samenleving verschillende cultuurpatronen aanwezig. Zo wordt gesproken over stedelijke cultuurpatronen, arbeidersculturen, jeugdsubculturen...

Opvoeding is niet alleen een tussenkomst in het socialisatieproces; opvoeding maakt zelf ook deel uit van dit proces. In eenzelfde samenleving kunnen verschillende opvoedingspatronen worden onderscheiden. Verschillen in opvoeding kunnen verwijzen naar diverse factoren: thuismilieu, persoonlijke opvattingen van de opvoeders, materiële mogelijkheden, structurele omstandigheden (bijvoorbeeld opgroeien in vrede dan wel in oorlogstijden, in een verzorgingsstaat of in een derde wereldland, ...). Deze verschillen betreffen ook de vormgeving aan, en de plaats van de opvoeding. Westerse samenlevingen zijn sterk gepedagogiseerde samenlevingen: de opvoeding wordt gedragen door verschillende, ook institutionele, actoren (ouders, gezin, school, diverse vormen van buitenschoolse opvang en zorg); ze omvat niet alleen de kinder- en jeugdperiode, maar de hele levensloop, via een diversiteit aan vormen van volwassenenonderwijs, sociaal-cultureel vormingswerk, welzijnswerk en samenlevingsopbouw (Depaepe et al., 2011).

Het besef dat dit pedagogiseringsproces niet altijd en niet overal zo sterk doorwerkt, houdt in dat we opvoedingspraktijken maatschappelijk-historisch moeten begrijpen. "Spreken over opvoeding", aldus Mollenhauer, "is historisch. Er wordt altijd iets *over* de geschiedenis gezegd en dat wordt op historische *wijze* gezegd. Ook pedagogische uitspraken waarin het verleden totaal genegeerd wordt gaan over de geschiedenis, op zijn minst de geschiedenis van een generatie, toekomstige geschiedenis. Dat spreekt vanzelf, maar het heeft consequenties" (Mollenhauer, 1986: 12-13). Deze consequenties zijn dat opvoeding een uitbreiding en verrijking kan zijn van de socialisatie, maar ook een beperking en verarming van wat mogelijk had kunnen zijn. Het besef van deze niet neutraliteit houdt de noodzaak in tot verantwoording van waarom welke keuzes gemaakt worden.

In de opvoeding leren mensen de bestaande cultuurpatronen kennen, en stellen ze zich de vraag wat deze voor hen betekenen, en hoe ze zich tot deze cultuurpatronen willen verhouden. Of met andere woorden, mensen leren niet alleen de taal, gewoonten en gebruiken in een concrete situatie, ze leren ook over de mogelijkheden er een zekere afstand van te nemen, en te reflecteren over hoe ze zich tot de bestaande patronen willen verhouden. Deze reflectie leidt tot persoonlijke zinverlening en de ontwikkeling van subjectiviteit. Zo vervullen mensen verschillende rollen in de samenleving die cultuurspecifiek ingevuld worden, maar geven ze er tegelijk een eigen invulling aan. De rol van een leerkracht, sociaal werker, ouder, ... wordt verschillend ingevuld in een Westers land dan in een niet-Westers land, maar toch vullen mensen binnen hun eigen context deze rollen op een eigen manier in.

Cultuurpatronen verschillen naargelang de historische en maatschappelijke context waarin ze tot ontwikkeling komen. Ze verschillen ook binnen eenzelfde context, naargelang de verschillen in maatschappelijke positie. Zo bijvoorbeeld kunnen cultuurpatronen klasse-specifiek zijn, genderspecifiek, etnisch specifiek, ... Hiermee wordt de vraag opgeroepen hoe deze cultuurpatronen zich onderling tot elkaar verhouden. Deze vraag is belangrijk vanuit het oogpunt van sociale orde: berust deze sociale orde op aanpassing aan bestaande, dominante cultuurpatronen, en aan hun onderlinge verhouding? Moeten meisjes bijvoorbeeld opgevoed worden naar het dominante patroon van 'vrouw' zijn en van de hierbij horende rollen? Betekent dit ook dat de sociale orde een onveranderlijke verhouding omvat tussen de handelingsmogelijkheden van mannen en deze van vrouwen? Of is het mogelijk om sociale orde meer open te definiëren, als een voortdurende discussie over, en 'herordering' van, cultuurpatronen? Een concreet voorbeeld is de door Martin Luther King ingezette beweging voor burgerrechten. Deze kan gezien

worden als een ‘afwijking’ van dominante patronen; ze kan ook gezien worden als een ‘herordening’, gericht op een grotere vrijheid, gelijkheid en solidariteit in de maatschappelijke verhoudingen (Schuyt, 2012).

Opvoeding is in dit licht niet los te koppelen van het streven naar een democratisch samenleven: basis van de opvoeding is dialoog (Biesta, 2010). Freire (1972) omschrijft de essentie van dialoog als: “ik kan niet voor anderen denken, ik kan niet zonder anderen denken, evenmin kunnen anderen voor mij denken” (Freire, 1972: 92). Dit maakt opvoeding boeiend, en tegelijk risicovol en onvoorspelbaar (Biesta, 2013).

Opvoeding kan niet op zichzelf bekeken worden, noch vanuit een eenzijdig perspectief van hetzij de opvoeder, hetzij de opvoedeling; opvoeding vindt plaats in de ontmoeting met anderen en in het engagement naar leren verstaan wat anderen waardevol vinden. Ook daarom is opvoeding *historisch* te begrijpen: het is een actueel gebeuren, dat voortbouwt op culturele patronen, en gericht is op de vraag hoe we het toekomstig samenleven zien. De opvoedingsvraag bij uitstek is de vraag welke cultuurpatronen we al dan niet zien als waardevol voor het toekomstig samenleven. Deze vraag stelt zich in Westerse samenlevingen op drie, op elkaar inwerkende terreinen: de persoonlijke ontwikkeling, dit is: ‘subjectwording’; de economische grondslag van de samenleving, dit is: de kwalificatie voor de arbeidsmarkt; de politieke grondslag van de samenleving, dit is: de democratische vorming. Op elk van deze terreinen is de opvoedingsvraag hoe cultuurpatronen zich verhouden tot de handelingsmogelijkheden van mensen in concrete situaties, en of hoe we deze verhouding waarderen. Leidt ze tot gelijke ontplooiingsmogelijkheden van mensen? Leidt ze tot een sociaal rechtvaardige samenleving? Tot een menswaardige samenleving? De volgende vraag is dan hoe private bekommernissen en wensen verantwoordbaar omgezet kunnen worden in een ruimer gedragen maatschappelijk streven naar verandering in een meer wenselijke richting (Biesta, 2010; 2011).

### 1.2.1.2. *Sociale uitsluiting*

Er is vaak een grote discrepantie tussen de benadering van opvoeding als een democratisch proces en de feitelijke opvoedingspraktijken, zoals deze in concrete situaties zichtbaar worden. Ook opvoedingspraktijken worden vaak gekenmerkt door sociale uitsluiting, dit wil zeggen dat mensen in het opvoedingsproces gezien worden als ‘er niet bij horend’.

Sociale uitsluiting kan op verschillende manieren vorm krijgen, met name: ‘er niet bij mogen horen’; ‘er niet bij kunnen horen’; ‘er niet bij willen horen’

(Schuyt, 2012). Zo wordt in de opvoedingspraktijk vaak weinig ruimte gelaten voor de zienswijze van kinderen zélf (Verhellen, 1996; Mortier, 2002). Zo ook worden mensen met een beperking, mensen in armoede, vluchtelingen, ... vaak gezien als 'anders', waardoor zij ook 'anders' benaderd worden, en zichzelf ook leren zien als 'anders'. Een concreet voorbeeld hiervan is de 'overdraagbaarheid' van het armoedeprobleem: mensen die opgroeien in armoede, ervaren vaak dat ze deze situatie moeilijk kunnen overstijgen, en bouwen vanuit deze ervaring weinig sociale weerbaarheid op; deze ervaring wordt ook in de opvoeding bevestigd, waardoor de armoede 'generationeel' overgedragen wordt (Elchardus et al., 1996). Zo geven kinderen die niet aan het jeugdwerk deelnemen vaak aan dit niet te doen 'omdat dit niets voor hen is'; ze 'willen' niet meedoen (Coussée, 2006).

Alle drie vormen van sociale uitsluiting – er niet bij mogen, kunnen of willen horen – zijn belangrijk (Schuyt, 2007). 'Niet mogen, niet kunnen en/of niet willen' grijpen vaak op elkaar in, en geven aan dat het in de opvoeding belangrijk is te kijken naar wat concreet gebeurt in concrete situaties. Zo geeft onderzoek aan dat de pedagogische betekenis van de woonomgeving voor kinderen zeer verschillend kan zijn, naargelang de opvoeding ingrijpt op hoe kinderen in de publieke ruimte 'mogen, kunnen en willen' aanwezig zijn (De Visscher, 2008). Zo betekende de introductie van de leerplicht een uitbreiding en verrijking van de scholingsmogelijkheden van kinderen en jongeren, maar roept ze tegelijk de vraag op naar de betekenis van scholing als een toenevend scherpere maatschappelijke breuklijn tussen hooggeschoolde en laaggeschoolde jongeren. Opvoedingspraktijken als bijvoorbeeld het jeugdwerk en de jeugdzorg blijken deze breuklijn niet te corrigeren, maar veeleer te bevestigen en te versterken (Coussée, 2006; Roose, 2006; De Vos et al., 2012; Vettenburg et al., 2013).

De vaststelling dat ook opvoedingspraktijken kunnen bijdragen tot sociale uitsluiting betekent dat bij de studie van opvoedingspraktijken de vraag belangrijk is op welke wijze ze ingrijpen op de leefsituatie en de leefwereld van kinderen, jongeren en volwassenen. Opvoeding is niet te zien als een lineair proces. Opvoeding vraagt ruimte en tijd om concrete praktijken en referentiekaders te onderzoeken tegen het licht van hun duurzaamheid en democratisch karakter, dit is: de realisatie van sociaal rechtvaardige mogelijkheden in hoofde van eenieder om zich in vrijheid te ontwikkelen en mee vorm te geven aan het samenleven (Raes, 1995; Mortier, 2002; Biesta, 2014).

### 1.2.1.3. *Sociaal werk als opvoedingspraktijk*

Zowel opvoedingspraktijken, als de samenleving waarbinnen ze ontwikkeld worden, zijn te zien als sociale constructies: ze zijn het resultaat van menselijke interactie en communicatie, waardoor een vorm van 'sociale orde' ontstaat. Deze sociale orde biedt een kader waarbinnen sociale handelingen betekenis krijgen, of betekenissen ter discussie gesteld worden en 'herordend' worden. De ontwikkeling van de opvoeding hangt in de Westerse samenlevingen samen met de ontwikkeling van de 'moderne' samenleving, en specifiek de inzet van de opvoeding als een hefboom om tegemoet te komen aan sociale problemen (Tulkens, 1993).

De grondslag van het sociaal werk als opvoedingspraktijk ligt in de modernisering van de samenleving, waardoor de relatie tussen individu en samenleving zowel structureel als cultureel verandert. De relatie tussen individu en samenleving verandert structureel, door de veranderende positie van de arbeid: deze wordt steeds gedifferentieerder en gespecialiseerder georganiseerd, waardoor mensen verschillende sociale posities en hiermee samen gaande sociale rollen opnemen. Zo combineren vele vrouwen actueel een rol van werknemer, echtgenote, moeder, opvoeder, pendelaar, vrijwilliger in een vrouwenbeweging, mantelzorger, ...

De samenleving verandert cultureel, doordat kennis en kennisproductie toenemend ingezet worden vanuit een middel-doelrelatie: de samenleving wordt gezien als een ontwerp, dat gerealiseerd kan worden mits de inzet van de juiste middelen. Opvoeding en sociaal werk steunen in deze ontwikkeling op de gedachte dat ze moeten voorbereiden op het kunnen functioneren in de samenleving, en op het mee vorm geven aan de verdere uitbouw van de samenlevingsorde.

De modernisering van de samenleving beïnvloedt ook de wijze waarop mensen relaties met elkaar aangaan, en hierin identiteit ontwikkelen. Traditionele waarden en normen verliezen aan betekenis, ten voordele van een grotere aandacht voor het individu als zingever; dit proces wordt omschreven als de 'individualisering' van de samenleving. Tegelijk streeft de moderne mens naar een steeds grotere beheersing en sociale invulling van de natuurlijke omgeving: een toenemende mobiliteit en een sterk uitgebouwde gezondheidszorg zijn hiervan voorbeelden.

Deze ontwikkeling verloopt geleidelijk, waarbij historisch-maatschappelijk een aantal fasen onderscheiden kunnen worden. Het sociaal werk zoals we dit vandaag kennen gaat historisch terug tot de armenzorg (Van Damme, 1990). Deze armenzorg omvatte aanvankelijk louter door privaat initiatief gedragen