

# Reflectie: De pedagogische tik

## Een pleidooi voor welke opvoeding?

**Maria Bouverne-De Bie**

*Hoofddocent, vakgroep Sociale Agogiek, UGent*

**Didier Reynaert**

*Assistent, departement Sociaal-Agogisch werk, Hogeschool Gent*

**Rudi Roose**

*Doctor-assistent, UGent*

*Docent, Vrije Universiteit Brussel*

### 1. SITUERING

De discussie over de “pedagogische tik” is actueel maar niet nieuw. Herman e.a. (2007) wijzen erop dat de discussie over lijfstraffen bij kinderen historisch gezien niets van haar waarde heeft verloren. De problematiek van het gebruik van de pedagogische tik in de opvoeding stond de voorbije decennia hoog op de agenda als gevolg van de goedkeuring en implementatie van het VN-Verdrag inzake de rechten van het kind. Hoewel dit verdrag de pedagogische tik niet expliciet verbiedt, werd het gebruik ervan geproblematiseerd door tal van (niet-)gouvernementele kinderrechtenorganisaties, in die mate dat het pleidooi voor een verbod op het gebruik van lijfstraffen in de opvoeding vandaag kan worden beschouwd als een speerpunt in de strijd voor rechten van kinderen. Getuige daarvan o.a. de recente campagne “*Raise your hand against smacking*” van de Raad van Europa of de bijzondere aandacht die het toezichthoudend comité bij het Kinderrechtenverdrag besteedde aan de pedagogische tik (*cf. COMMITTEE ON THE RIGHTS OF THE CHILD, General Comment No. 8, 2006*).

De discussie wordt vandaag vooral gevoerd vanuit twee vragen. Een eerste vraag betreft de pedagogische opportuniteit van straffen in de opvoeding. De overwegende conclusie is dat fysiek straffen slechts een beperkte impact heeft doordat het enkel op korte termijn het gewenst gedrag kan ressorteren bij kinderen. Dit gewenst gedrag is evenwel niet duurzaam en bovendien wijst als maar meer onderzoek er op dat het gebruik van lijfstraffen op lange termijn gepaard gaat met negatieve gevolgen, dit zowel op de sociale, cognitieve als morele ontwikkeling van kinderen (SMITH, 2006; GERSHOFF, 2002). Of m.a.w. de pedagogische tik (het middel) werkt niet of onvoldoende om het gestelde opvoedingsdoel (gewenst gedrag) te bereiken. Een tweede vraag gaat over de wenselijkheid tot en met de noodzaak van een gesanctioneerd verbod van de pedagogische tik. De invoering van een dergelijk verbod

wordt gezien als een middel om het recht van kinderen op bescherming van hun fysieke integriteit te realiseren. Hierbij wordt vooral verwezen naar artikel 19 van het VN-Kinderrechtenverdrag dat het volgende stelt: “*De staten die partij zijn, nemen alle passende wettelijke en bestuurlijke maatregelen en maatregelen op sociaal en opvoedkundig gebied om het kind te beschermen tegen alle vormen van lichamelijk of geestelijk geweld, letsel of misbruik, verwaarlozing of nalatige behandeling, mishandeling of exploitatie, met inbegrip van seksueel misbruik, zo lang het kind onder de hoede is van de ouder(s), wettige voogd(en) of iemand anders die de zorg voor het kind heeft.*”

Kenmerkend voor de aldus gevoerde discussie is dat ze gevoerd wordt binnen een functioneel afgebakend kader. De discussie over de pedagogische tik wordt gezien als hetzij een opvoedingsvraagstuk, waarbij de uitkomst van de discussie is dat het middel van de pedagogische tik niet bijdraagt tot een behoorlijke opvoeding, hetzij als een vraagstuk van geweld, waarbij een verbod op de pedagogische tik wordt gezien als een middel om het recht van kinderen op fysieke integriteit en op een goede opvoeding te verzekeren. In de logica van deze beide discussies is een verbod op de pedagogische tik aangewezen.

### 2. HET RECHT VAN KINDEREN OP EEN GOEDE OPVOEDING

De benadering van de discussie over de pedagogische tik als een opvoedingsvraagstuk sluit aan bij de sleutelrol die in de westerse landen sinds de invoering van de kinderwetgeving aan de opvoeding toegekend wordt. De kinderwetgeving omvat het arbeidsverbod voor kinderen, de introductie van een algemene leerplicht en van een wetgeving op de kinderbescherming. De kinderwetgeving moest tegemoetkomen aan de sociale kwestie, d.w.z. de problemen verbonden met de industrialisering en loonafhankelijkheid. Deze sociale pro-

blemen werden bij de invoering van de kindernetgeving gezien als terug te brengen tot het ontberen van morele gedragsregels, van culturele bagage en van de, voor de integratie in de sociale orde, noodzakelijke kennis (SIMON & VAN DAMME, 1989). Een sociaal probleem werd gezien als een probleem van "onmaatschappelijkheid"; de bestrijding ervan berustte op beschavingswerk en een hierbij aansluitend streven naar sociale wetgeving. Initiatieven van moeder- en kindzorg, kindbescherming, jeugdzorg, jeugdwerk en volwassenenvorming zagen het licht. Ze moesten zorgen voor een wetenschappelijk onderbouwde, methodische aanpak van sociale problemen, met inbegrip van een signaalfunctie naar de overheid voor wat de beleidsomkadering van deze aanpak betreft, samen met een signaalfunctie naar gezinnen om zich de vereiste gedragsregels en kennis derwijze eigen te maken, dat ze hun situatie zelf konden aanpakken. Deze aanpak werd gedragen door een expliciete pedagogische ideologie, die in de politieke context van die tijd verzuild werd ingevuld: conservatieve invullingen benadrukten vooral de moraliserende opdracht en de noodzaak tot bescherming tegen onwenselijk geachte invloeden; progressieve invullingen benadrukten vooral kennisoverdracht en culturele verheffing als hefboom tot individuele verandering en vermindering van sociale ongelijkheid. Concreet betekenden ze de institutionalisering van een tot op vandaag toenemend pedagogiseringsproces, waarbij de opvoeding steeds meer maatschappelijk gestuurd wordt. Dit sturingsproces wordt gedragen door sociaal-politieke doelstellingen, en sociale interventies die voor de realisatie hiervan ingezet worden.

De kindernetgeving is een belangrijke motor in de ontwikkeling van het sociaal beleid en het sociaal werk. Het "sociale" in het sociaal werk verwijst naar het streven om de inzet tot realisatie van een moderne, democratische samenleving te verbinden met de sociale realiteit, gekenmerkt door sociale ongelijkheid en sociale strijd (DONZELOT, 1984). Kenmerkende grondslagen zijn de notie van sociale bescherming, de samenwerking tussen overheid en particulier initiatief, de nadruk op het belang van lokale voorzieningen evenals de inzet van sociale interventies in functie van sociaal-economische imperatieven van werkverschaffing en ordehandhaving (VAN DAMME, 1990). Sociale problemen worden in deze benadering gezien als problemen die mits de inzet van de juiste interventies (DEPAEPE, 1998), radicaal, d.w.z. "van bij de wortels" kunnen worden aangepakt. De impliciete aanname is dat een sociaal probleem de uitzondering is, het niet-bestaan van sociale problemen de regel. Deze aanname gaat voorbij aan sociale verandering als een samenlevingsrealiteit; ze leidt bovendien tot een overwegend individualiserende benadering, gericht op de verbijzondering van sociale probleemsituaties, en het zoeken naar mogelijkheden om deze problemen te bezweren, te verminderen en te

kanaliseren (RAES, 1999). Deze radicaal preventieve bekommernis vormt actueel een grondslag van het streven naar een wettelijk verbod op de pedagogische tik, ook in België (M.v.T., *Parl. St.* Senaat B.Z. 2003, nr. 3-149/1).

De logica onderliggend aan het verbod op de pedagogische tik vertrekt vanuit een overwegende rechtenethiek, waarin ethiek begrepen wordt als een zaak van keuzes, en in aansluiting hiermee, een concrete situatie gezien en geanalyseerd wordt vanuit in het recht besloten beginselen (DE SAVORNING-LOHMAN & RAAFF, 2001; MOL, 2006). De toetsing aan deze beginselen moet toelaten een rechtvaardige oplossing te vinden voor wat geduid wordt als een sociaal probleem, in casu het gebruik van geweld in de opvoeding en de schadelijke gevolgen hiervan op kinderen. Deze gevolgen omvatten inzonderheid het risico op lichamelijke letsels (GERSHOFF, 2002) en psychologische schade (SMITH, 2006; GERSHOFF, 2002), evenals een verslechterde ouder-kindrelatie (BROWNLIE & ANDERSON, 2006; DOBBS *et al.* 2006; KING *et al.*, 2003) en de intergenerationele overdraagbaarheid van geweld als opvoedingsmethode (SMITH, 2006). De vaststelling van deze schadelijke effecten legitimeert een wetgevend ingrijpen; dit ingrijpen wordt gezien als een uiting van beschaving. Zo bijvoorbeeld stelt de Nationale Commissie tegen seksuele uitbuiting van kinderen: "Geweldloos omgaan met kinderen kan niet beperkt blijven tot een vrijblijvende bezigheid of een persoonlijke opvoedingsstijl van enkelingen. Geweldloos omgaan met kinderen moet een norm worden die we als samenleving zullen nastreven niet alleen omdat vandaag nog te veel kinderen het slachtoffer worden van geweld, maar minstens evenzeer opdat kinderen en hun integriteit ten volle en te allen tijde zouden gerespecteerd worden" (NATIONALE COMMISSIE TEGEN SEKSUELE UITBUITING VAN KINDEREN, 1997:11).

### 3. DE LOGICA VAN DE GOEDE OPVOEDING ALS RECHT VAN HET KIND

Onderliggend aan deze rechtenethiek is de aanname dat mensen autonome keuzes maken, en dat de in een samenleving vigerende rechtsbeginselen berusten op een "sociaal contract" tussen burgers; in dit contract ligt ook een consensus besloten over constituerende maatschappelijke waarden en normen. De vaststelling is dan dat het belang van respect voor de fysieke en psychische integriteit van anderen in de loop van het westerse beschavingsproces is toegenomen, en het gebruik van geweld in de sociale verhoudingen in afnemende mate wordt getolereerd (RAES, 1999). Tegelijk worden de specifieke rechten van kinderen, niet in het minst met de implementatie van het Internationaal Verdrag inzake de rechten van het kind, steeds meer erkend en weten kinderen zich gesteund in de verdediging en behartiging van hun belangen (MORTIER, 2002). Deze

ontwikkeling gaat gepaard met toenemende nadruk op individuele kinderrechten van kinderen, in plaats van rechten via de ouders. Tot deze rechten behoren ook de rechten van kinderen op bescherming tegen onwaardig ouderlijk gedrag. Hiermee sluit de logica van het Internationaal Verdrag inzake de rechten van het kind in zijn concrete effecten naar ouders toe aan bij de beschermingslogica van de kindbescherming (BOUVERNE-DE BIE & ROOSE, 2005), en wordt een kloof gecreëerd tussen ouders die de “rechten van het kind” ter harte nemen, tot en met het zoeken naar mogelijkheden van opvoedingsondersteuning waar wenselijk of nodig, en ouders die dit niet doen, en hierop gedisciplineerd moeten worden, desgevallend via sanctionerende interventies (ROOSE, 2006).

Een aantal auteurs plaatst evenwel vraagtekens bij het juridisch verbod op de pedagogische tik als middel tot het bereiken van een goede opvoeding. Een eerste kritiek betreft de vaststelling dat de relatie tussen een wettelijk verbod op de pedagogische tik enerzijds, en het bekomen van het gewenst resultaat in de opvoedingspraktijk anderzijds niet lineair is. Onderzoek in Zweden, waar er reeds sinds 1979 een juridisch verbod bestaat op het gebruik van lijfstraffen in de opvoeding, noopt tot enige bescheidenheid in het effect van een wettelijk verbod. Roberts (2000) argumenteert dat een wettelijk verbod op de pedagogische tik niet leidt tot een gedragsverandering. Tegenstanders en sceptici van een wettelijk verbod op de pedagogische tik wijzen eveneens op het bestaan van de hardnekkige mythe dat een wettelijk verbod zou leiden tot het terugdringen van kindermishandeling. De Zweedse casus leert ons ook hier dat andere middelen dan een juridisch verbod bijdragen tot een meer respectvolle en geweldloze omgang met kinderen (BECKETT, 2005). Immers, het aantal overlijdens bij kinderen als gevolg van mishandeling was in Zweden reeds laag, nog vóór het verbod op de pedagogische tik. Het juridisch verbieden van lijfstraffen heeft hier weinig aan veranderd.

Een tweede kanttekening betreft de vraag of een verbod op de pedagogische tik nader inzicht brengt in de problematiek van geweld in de opvoeding, en bijdraagt tot een verbetering van de situatie van kinderen. In dit licht is de kritiek belangrijk dat er een tendens bestaat tot interpretatie van de rechten van kinderen als een “bevrijding” uit paternalistische machtsverhoudingen. Het Kinderrechtenverdrag, als een verbijzondering van het streven naar mensenrechten, zou dan een hefboom zijn voor de realisatie van een grotere gelijkheid tussen kinderen en volwassenen. In aansluiting met de sociaal-contractidee zijn kinderrechten aldus afgeleide van de rechten van volwassenen (NUSSBAUM, 2006), en impliceren kinderrechten een grotere nadruk op de autonomie van kinderen. Deze autonomie moeten kinderen evenwel doen gelden in een diversiteit van contexten, waarin niet altijd (en vaak niet) voldaan is aan de ver-

onderstelde voorwaarde van gelijkheid in maatschappelijke condities, waardoor wettelijk toegekende rechten gebruikt kunnen worden voor tegengestelde doeleinden (APOSTEL, 1989).

#### 4. DE PEDAGOGISCHE TIK: EEN UITING VAN GEWELD?

Geweld kan worden omschreven als gedrag dat gesteld wordt met de bedoeling schade te berokkenen aan iemand die er niet om vraagt en/of aan de omgeving. Deze definitie houdt in dat (a) het gaat om in beginsel betekenisvol gedrag; (b) het gaat om gedrag gesteld door iemand ten aanzien van een andere persoon en/of ten aanzien van de omgeving; (c) het gaat om gedrag dat gesteld wordt in een concrete situationele en relationele context. Gerelateerd aan deze omschrijving is duidelijk dat de discussie over de pedagogische tik niet zonder meer te herleiden is tot een vraagstuk van het gebruik van geweld in de opvoeding. De vraag is immers in welke mate, en onder welke condities, de bedoeling schade te berokkenen aanwezig is; de inzet van de pedagogische tik als “pedagogische methode” lijkt – ook historisch – veeleer te verwijzen naar de bedoeling kinderen zo goed mogelijk op te voeden.

De vraag is dan van waaruit het actuele streven naar een verbod op de pedagogische tik te verklaren is. Belangrijk hierbij is het besef dat het gaat om een streven naar een *onderscheiden* verbod; de bestaande regelgeving inzake jeugdbescherming en bijzondere jeugdbijstand, evenals het strafrecht, bieden ruimte om in te grijpen op maatschappelijk onwenselijk geacht opvoedingsgedrag. De vroege kindbescherming ging vooral uit van het streven naar bescherming van de maatschappij; binnen het kader van dit maatschappelijk project werden sociale problemen weinig gedifferentieerd benaderd en werd bijvoorbeeld geen onderscheid gemaakt tussen armoede en kindermishandeling. Vanaf de jaren zestig van vorige eeuw is er echter een verschuiving te zien, waarbij kindermishandeling in toenemende mate als een onderscheiden probleem werd gedefinieerd (DEPAEPE & STEVERLYNCK, 1996). Deze verschuiving verloopt parallel met een toenemende individualisering van het gezin, dit wil zeggen dat de gezinsverhoudingen verschoven van een toenemende onafhankelijkheid van partners ten aanzien van elkaar, en van kinderen ten aanzien van ouders. Losgemaakt uit de traditionele verbanden van het “burgerlijke gezinsmodel” werd het gezinsleven in toenemende mate gezien én als waardevol op zich én als waardevol in functie van de zelfontplooiing van de gezinsleden. Het gezinsmodel werd dit van het democratische gezin, en van het gezin als een entiteit: een morele, emotionele en coöperatieve eenheid van vader, moeder en kinderen. De eisen die dit gezinsmodel aan de individuele leden stelt, maakt het gezin erg kwetsbaar: de eisen van liefdevolle wederzijdse aandacht en de egalitaire verhoudingen vergen van de gezinsleden heel wat vaardig-

heden, inzicht en inlevingsvermogen; de realisatie ervan moet gebeuren in zeer verschillende omstandigheden, zo onder meer wat beschikbare gezinstijd, beschikbare ruimte, beschikbare inkomens en culturele weerbaarheid voor voorgehouden commercialisering en consumptiepatronen betreft. Dit betekent dat van volwassenen en minderjarigen een hoge mate van zelfdiscipline gevraagd wordt, niet alleen om conflicten op te lossen via onderhandeling en overleg, maar ook om de "juiste keuzes" te maken. In de context van de opvoeding is dit keuzeprobleem ingrijpend, gezien de toenemende complexiteit en onvoorspelbaarheid waarin deze keuzes gemaakt moeten worden. Opvoeders en minderjarigen worden geconfronteerd met de vraag de juiste omgang met elkaar te vinden (ook wanneer daar (nog) geen procedures voor bestaan), de juiste studiekeuzes te maken (ook wanneer er geen zekerheid kan worden geboden over de criteria om deze keuzes aan af te wegen), de juiste ontspanningsmogelijkheden te kiezen... Deze ontwikkeling leidt tot een paradoxale positie: terwijl keuzes steeds meer voorgesteld worden als belangrijke hefboom tot zelfontplooiing, zijn ze tegelijk gebonden aan de condities van de "risicomaatschappij", terwijl de ontwikkelingen in deze "risicomaatschappij" zelf in het debat overwegend onbesproken blijven. Opvoeders en kinderen staan voor de opgave te leren omgaan met maatschappelijke ontwikkelingen, terwijl tegelijk, waar de gestelde ambities niet waargemaakt worden, dit "falen" geproblematiseerd wordt, als een persoonlijk falen, en/of als een falen van de opvoeding (ELCHARDUS, 1997).

##### 5. HET RECHT VAN KINDEREN EN OUDERS OP ZORG VOOR GOEDE OPVOEDINGSCONDITIES

De duiding van de "falende" omgang tussen gezinsleden (geweld tussen partners, tussen ouders en kinderen) getoetst aan abstracte, via het recht geïnstitutionaliseerde normen, brengt terecht grotere aandacht mee voor de kwaliteit van de sociale verhoudingen tussen individuen en tussen groepen. Ze betekent evenwel niet per definitie dat deze toetsing door eenieder op eenzelfde wijze ervaren wordt. Het effect van een abstract verbod op de pedagogische tik kan, zoals ook vastgesteld wordt voor de jeugdbescherming en bijzondere jeugdbijstand (Algemeen Verslag over de Armoede, 1994; NICAISE & DEWILDE, 1995), selectief inwerken; een meer concrete, empirische benadering is aangewezen. Een consequentie van de insluiting van het debat over de pedagogische tik in een discussie over een al dan niet verbod ervan is immers dat kinderen en ouders in het streven naar een verbod op de pedagogische tik niet aangesproken worden als partners in de beleidsdiscussie. Kinderen worden gezien als "cliënten" of begunstigen van dit verbod, terwijl opvoeders worden gezien als "beleidsdoelwit" d.w.z. subjecten van wie een gedragsverandering verwacht wordt, teneinde de opvoeding waar kinderen recht op hebben te reali-

seren. Zowel kinderen als ouders worden in deze benadering herleid tot passieve actoren. Deze reductie leidt ertoe dat zij als het ware toeschouwers worden van een debat over wat er gebeurt tussen kinderen en opvoeders in een concrete opvoedingssituatie. Een discussie over de al dan niet opportuniteit en/of toelaatbaarheid van de pedagogische tik werkt extern – en in dit licht ook vervreemdend – in op de mogelijke betekenisverlening die in de opvoedingsinteractie (en dus ook in de pedagogische tik binnen deze interacties) besloten ligt (BROWNLIE & ANDERSON, 2006). Deze betekenisverlening kan zeer verschillend zijn. Doch niet alleen aan de betekenisverlening van kinderen en opvoeders wordt hier voorbijgegaan. *"The big loser is us – to the extent that society is us. This loss is first and foremost a loss in opportunities from norm-clarification. It is a loss of pedagogical possibilities. It is a loss of opportunities for a continuous discussion of what represents the law of the land"* (CHRISTIE, 1977: 8).

Er is wellicht een brede consensus over de aanname dat geweld niet thuishoort in de opvoeding; tegelijk kan precies een uitgesproken verbod op de "pedagogische tik" bijdragen tot ergernis en weerstand. Dit besef vraagt mildering van de hoge verwachtingen gelegen in een instrumenteel verbod, en radicalisering van de onrust die dergelijk verbod meebrengt, waardoor meer ruimte kan ontstaan voor hoe de opvoeding feitelijk gebeurt en ervaren wordt, welke vragen zich hierbij voordoen, en hoe deze kunnen worden opgenomen. In dit licht is er wellicht minder nood aan een verdere oprekking van het begrip geweld tot en met de pedagogische tik, dan wel aan meer duidelijkheid over wat, gegeven de concrete diversiteit in opvoedingssituaties, van opvoeders in het gezin kan worden verwacht, én van medeopvoeders zoals de school, het jeugdwerk, de jeugdzorg, maar bijvoorbeeld ook de vormgeving aan de openbare ruimte (DE VISSCHER, 2008). Dit vergt een herontdekking en herdefiniëring van het "sociale" in het sociaal beleid en het sociaal werk: een tussenruimte tussen de private en de publieke sfeer, gericht op het realiseren van een ruimte waarin uitwisseling over opvoedingsdoelen, opvoedingspraktijken en de impact van sociale en materiële contexten kan plaatsvinden. Het gaat om "de mogelijkheid om de opvoeding vanuit zoveel mogelijk verschillende perspectieven te zien". De rechten van kinderen kunnen in dit licht niet los gezien worden van de rechten van ouders en van de zorg voor goede opvoedingscondities als een essentiële dimensie in het sociaal beleid (DEWINTER, 1990).

Waar een rechtenethiek vooral uitgaat van een middel-doelrelatie wordt in een zorgethiek uitgegaan van de context waarin sociale interacties plaatsvinden. Het uitgangspunt is dat mensen onderling afhankelijk en op elkaar aangewezen zijn; zorg is de activiteit die mensen ondernemen om de wereld in stand te houden, te continueren en te herstellen derwijze dat ze zo goed mogelijk kunnen leven (TRONTO, 1994). De verbinding

van het recht van kinderen op een goede opvoeding met de zorgdimensie in het sociaal beleid houdt dan in dat de aandacht verschuift van de externe beoordeling van opvoedingsituaties ten opzichte van een abstracte norm (de “goede opvoeding”) naar de communicatie met ook kinderen én opvoeders over feitelijke opvoedingsituaties, inclusief de mogelijke (diversiteit van) betekenis(sen) van de “pedagogische tik” hierin (BROWNLIE & ANDERSON, 2006). De verbinding van een “goede opvoeding” met ook een “zorgend” sociaal beleid houdt m.a.w. een beweging in naar het probleemveld zelf, nl. de opvoedingsituatie, en de vraag wat we hier feitelijk over weten en op welke gronden welke opvoedingsituaties ten aanzien van welke opvoeders al dan niet geconstrueerd worden tot sociaal probleem.

De discussie over de pedagogische tik vergt daarom een verbinding met de ruimere discussie over opvoedingsondersteuning. Voorwaarde is wel dat deze verbinding niet gezien wordt als een instrument om het verbod bredere ingang te doen vinden, maar wél als een streven tot aansluiting bij feitelijke opvoedingsactiviteiten, bij de analyse en empirisch ondersteunde reflectie hierover, en bij de bijsturing van deze activiteiten in samenspraak met alle betrokkenen, inclusief opvoeders en minderjarigen zélf. Dit betekent ook dat gezocht moet worden naar een verbinding van het recht van kinderen op zowel een goede opvoeding als de bescherming van hun fysieke integriteit (en ook andere rechten) met het besef van de interafhankelijkheid tussen kinderen en opvoeders, en van de nodige aandacht voor ook zorg als essentiële dimensie in de opvoeding.

## 6. DISCUSSIE

In het debat over de pedagogische tik vanuit een rechtenethiek staat een terechte bekommernis centraal, met name de aandacht voor geweld in de opvoeding en voor de hierbij aansluitende vraag naar adequaat optreden ter zake. Het debat sluit evenwel slechts zeer beperkt aan bij concrete empirische kennis over de feitelijke opvoeding van kinderen en over het feitelijk handelen van opvoeders en de betekenis hiervan binnen de context waarin dit handelen gebeurt. Met de verwijzing naar rechtsprincipes wordt het debat over de pedagogische tik niet alleen geplaatst op het abstracte niveau van wat, volgens maatschappelijk aanvaarde normen, een “goede opvoeding” is. Tevens wordt een tweedeling geconstrueerd tussen “goede opvoeders” (voor wie een verbod een evidentie en een – naar eigen zeggen ook evident gerealiseerde – realiteit is) en “andere opvoeders” (die wél (nog) pedagogische tikken uitdelen). Hiermee sluit de probleemconstructie, inclusief het beroep op het Kinderrechtenverdrag, naadloos aan bij de rechtsprincipes onderliggend aan de constructie van

de jeugdbescherming, waarbij het belang van het kind nagestreefd werd via externe interventie op onwenselijk opvoedingsgedrag, in eerste instantie ouderlijk opvoedingsgedrag. Deze interventie kan sanctionerend zijn, via strafrechtelijke afhandeling van overtredingen op het verbod op de pedagogische tik, dan wel van hulpverlenende aard, bijvoorbeeld door de inzet van sensibiliserende acties en/of praktijken van opvoedingsondersteuning. Het onderscheid tussen een sanctionerende benadering en een als hulpverlenend bedoelde benadering blijkt evenwel in de ervaring van kinderen en ouders op een vaak smalle scheidingslijn te liggen (Algemeen Verslag over de Armoede, 1994).

Een verbod op de pedagogische tik is in dit licht niet te zien als een mogelijke “oplossing”. Het gevaar om heil te zoeken voor opvoedingsproblemen in een louter rechtstechnische benadering is dat ouders die de pedagogische tik als opvoedingspraktijk gebruiken, worden geculpabiliseerd en dat een juridisch verbod op het gebruik van lijfstraffen in de opvoeding wordt ervaren als moraliserend. Tevens legitimeert het een professionele tussenkomst en gaat het gepaard met een criminalisering van het gedrag van ouders. Een juridisch verbod op lijfstraffen kan enkel een aanleiding zijn voor, en waar aangewezen, een toetsingskader ten aanzien waarvan de communicatie over feitelijk opvoedingsgedrag kan gebeuren. De vraag is dan niet de al dan niet toelaatbaarheid van deze tik, wel *hoe*, gegeven de complexiteit en pluriformiteit van opvoedingsituaties, opvoedingsinteracties vorm krijgen, en desgevallend: *anders* vorm kunnen krijgen.

Een verbod op de pedagogische tik kan zinvol zijn, in de mate dat dergelijk verbod bijdraagt tot ook een collectief leerproces over wat opvoeding kan zijn in een diversiteit van situaties. Dit vergt een ruimere praktijk van maatschappelijk engagement naar communicatie en betekenisuitwisseling over de menswaardigheid van ook deze diversiteit van situaties. Wellicht is het besluit van L. Apostel bij zijn analyse van kinderrechten en mensenrechten ook in deze context inspirerend: “Terugkijkend op de doolhof van dit artikel, besluit ik dat ik niet zozeer getroffen ben door mensenrechten die op de menselijke waardigheid berusten. Ik voel me veel dieper getroffen door de mens als een onwaardig, maar tevens beminnelijk wezen. Deze overtuiging van de menselijke onwaardigheid roept bij mij verontwaardiging op tegen hen die zich erop beroepen gerechtigd te zijn de wensen van anderen te domineren, net zozeer als ik verontwaardiging voel tegen hen die zich onttrekken aan het bieden van hulp aan hen die hulp behoeven. Mijn vele twijfels en aarzelingen zijn de uitdrukking van deze tweedelige verontwaardiging” (APOSTEL, 1989:78-79).

## REFERENTIES

- ALGEMEEN VERSLAG OVER DE ARMOEDE, (1994), Brussel, Koning Boudewijnstichting.
- APOSTEL, L., (1989), "De rechten en noden van het kind en/of de rechten en noden van de mens. Open vragen en persoonlijke overtuigingen", in E. VERHELLEN, F. SPIESSCHAERT en L. CATTRIJSE (eds.), *Rechten van kinderen. Een tekstbundel van de Rijksuniversiteit Gent naar aanleiding van de UNO-Convention voor de Rechten van het Kind*, Antwerpen, Kluwer.
- BECKETT, C., (2005), *The Swedish Myth: The Corporal Punishment Ban and Child Death Statistics*, British Journal of Social Work 35: 125-138.
- BOUVERNE-DE BIE, M. en ROOSE, R., (2005), "Over ouderstages, of: de maatschappelijke logica van een jeugdbeschermingssysteem", *Panopticon* 26, 1, 35-44.
- BROWNLIE, J. en ANDERSON, S., (2006), "Beyond anti-smacking", *Rethinking parent-child relations, Childhood*, 13(4): 479-498.
- CHRISTIE, N., (1977), "Conflicts as property", *British Journal of Criminology*, 17(1), 1-15.
- COMMITTEE ON THE RIGHTS OF THE CHILD, (2006), General Comment no. 8. The right of the child to protection from corporal punishment and other cruel or degrading forms of punishment.
- DEPAEPE, M., (1998), "De pedagogisering achterna", *Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*, Leuven/Amersfoort, Acco.
- DEPAEPE, M. en STEVERLYNCK, C., (1996), "Van brutalisering naar pedagogisering. Ontwikkelingslijnen inzake de pedagogische mentaliteit ten aanzien van kinderen en jongeren tijdens de voorbije 250 jaar", in E. VERHELLEN (ed.), *De maatschappelijke positie van kinderen*, Verzamelde lezingen naar aanleiding van de postacademische vorming "Rechten van het Kind" Universiteit Gent, academiejaar 1995-1996, Gent, Centrum voor de Rechten van het Kind, 7-71.
- DE SAVORNING-LOHMAN, J. en RAAFF, H., (2001), *In de frontlinie tussen hulp en recht*, Bussum, Coutinho.
- DE VISSCHER, S., (2008), *De sociaal pedagogische betekenis van de woonomgeving voor kinderen*, Gent, Academia Press.
- DE WINTER, M., (1990), *De kwaliteit van het kinderlijk bestaan*, Bunnik, Landelijke vereniging voor Thuiszorg.
- DOBBS, A., SMITH, A. en TAYLOR, N., (2006), "'No, We Don't Get a Say, Children Just Suffer the Consequences', Children Talk about Family Discipline", *International Journal of Children's Rights* 14: 137-156.
- DONZELOT, J., (1984), *L'invention du social*, Fayard.
- ELCHARDUS, M., (1997), "Een jeugd uit uitstel geboren. Een exploratie van de cultuur van de postadolescentie", in M. ELCHARDUS et al., *Jongeren en cultuur in beweging*, (p. 9-44), Leuven, Davidsfonds.
- GERSHOFF, E., (2002), "Corporal Punishment by Parents and Associated Child Behaviors an Experiences: A Meta-Analytic and Theoretical Review", *Psychological Bulletin*, 128(4): 539-579.
- HERMAN, F., DEPAEPE, M., SIMON, F. en VAN GORP, A., (2007), "Punishment as an Educational Technology: a Form of Pedagogical Inertia in Schools?", in P. SMEYERS en M. DEPAEPE, *Educational Research: Networks and Technologies*, Springer, 203-219.
- KING, N., BUTT, T. en GREEN, L., (2003), "Spanking and the corporal punishment of children: the sexual story", *International Journal of Children's Rights*, 11: 199-217.
- MOL, A., (2006), *De logica van het zorgen: actieve patiënten en de grenzen van het kiezen*, Amsterdam, Van Gennep.
- MORTIER, F., (2002), "We zijn allemaal kinderen: bruggen tussen rechten voor kinderen en rechten voor volwassenen", *Tijdschrift voor Jeugdrecht en Kinderrechten*, 3: 10-17.
- NATIONALE COMMISSIE TEGEN SEKSUELE UITBUITING VAN KINDEREN, (1997), "Kinderen stellen ons vragen... Eindrapport van de Nationale commissie tegen seksuele uitbuiting van kinderen".
- NICAISE, I. en DEWILDE, C., (1995), *Het zwaard van Damocles. Arme gezinnen over de bijzondere jeugdzorg*, Leuven, Garant.
- NUSSBAUM, M., (2006), *Grensgebieden van het recht. Over sociale rechtvaardigheid*, Amsterdam, Ambo.
- RAES, K., (1999), *Het recht van de samenleving*, Brussel, VUBPress.
- ROBERTS, J., (2000), "Changing Public Attitudes Towards Corporal Punishment: The Effects of Statutory Reform in Sweden", *Child Abuse & Neglect* (24)8: 1027-1035.
- ROOSE, R., (2006), *De bijzondere jeugdzorg als opvoeder*, Gent, Academia Press.
- SIMON, F. en VAN DAMME, D., (1989), "De pedagogisering van de kinderlijke leefwereld. De 'Ligue de l'enseignement' en de oorsprong van enkele para-scolaire initiatieven", in E. VERHELLEN, F. SPIESSCHAERT en L. CATTRIJSE (eds.), *Rechten van kinderen*, een tekstbundel van de Rijksuniversiteit Gent naar aanleiding van de UNO-Convention voor de Rechten van het Kind. Antwerpen, Kluwer.
- SMITH, A., (2006), "The State of Research on the Effects of Physical Punishment", *Social Policy Journal of New Zealand*, 27: 114-127.
- TRONTO, J., (1994), *Moral Boundaries. A political Argument for an Ethic of Care*, Londen, Routledge.
- VAN DAMME, D., (1990), *Armenzorg en de staat. Comparatief-historische studie van de origines van de moderne verzorgingsstaat in West-Europa (voornamelijk achttiende tot begin negentiende eeuw*, Gent, proefschrift UGent.