

POSITION PAPER

Opgroeien in een veranderende wereld: De pedagogiek als verbindende wetenschap

Growing up in a changing society: Pedagogical science as a connecting discipline

Auteurs:

Maartje P.C.M. Luijk¹, Nicole Lucassen¹, Rianne Kok¹, Ank Ringoot¹, Jessica Asscher², Carlijn E. Bergwerff³, Rianne Bosman⁴, Susan Branje², Elise de Bree⁴, Eddie Brummelman⁴, Maaïke Cima⁵, Hanneke Creemers⁴, Marijn van Dijk⁶, Marjolein Dobber⁷, Joyce J. Endendijk², Amaranta de Haan⁶, Annemiek T. Harder¹, Anne-Laura van Harmelen³, Belinda Hibbel², Jorg Huijding², Marga Sikkema-de Jong³, Loes Keijsers¹, Liesbeth Kester⁸, Erik J. Knorth⁶, Jana Knot-Dickscheit⁶, Hanke Korpershoek⁶, Evelyn H. Kroesbergen⁵, Elisa Kupers⁶, Anna Lichtwarck-Aschoff⁶, Rob Martens⁹, Marieke Meeuwisse¹, Judi Mesman³, Nienke Peters-Scheffer⁵, Annette van der Putten⁶, Debora Roorda⁴, Lenny van Rosmalen³, Jana Runze¹⁰, Ron Scholte⁵, Carlo Schuengel⁷, Geert-Jan Stams⁴, Louis Tavecchio⁴, René van der Veer¹, Mathijs Vervloed⁵, Sietske van Viersen², Isabelle de Vink⁴, Matthijs J. Warrens⁶, Joyce Weeland¹, Johannes Westberg⁶, Agnes Willemen⁷, Tim Mainhard³, Lenneke Alink³, Peter Bos³, Frank C.P. van der Horst¹

Affiliaties:

1. Erasmus Universiteit Rotterdam, Erasmus School of Social and Behavioral Sciences
2. Universiteit Utrecht, Departement Educatie en Pedagogiek
3. Universiteit Leiden, Instituut Pedagogische Wetenschappen
4. Universiteit van Amsterdam, Pedagogische en Onderwijswetenschappen
5. Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute (BSI)
6. Rijksuniversiteit Groningen, Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

7. Vrije Universiteit Amsterdam, Afdeling Pedagogische en Onderwijs-wetenschappen
8. Universiteit Maastricht, School of Health Professions Education
9. Open Universiteit, Faculteit Onderwijswetenschappen
10. Amsterdam UMC, Department of Child and Youth Psychiatry and Psychology

Contactpersoon:

Maartje P.C.M. Luijk: luijk@essb.eur.nl

Samenvatting

In Nederland ontstond de pedagogiek ruim honderd jaar geleden als wetenschappelijke discipline. Na een korte schets van de geschiedenis van de pedagogiek, belicht dit artikel de reikwijdte en focus van het vakgebied. We baseren ons op invloedrijke theorieën binnen de pedagogische en onderwijswetenschappen om de relatie tussen pedagogiek, psychologie, psychiatrie en sociologie te beschrijven. We concluderen dat de pedagogiek een empirisch-normatieve, handelingsgerichte en integratieve discipline is, die bruggen bouwt binnen het brede spectrum van gedrags- en menswetenschappen. De pedagogiek beweegt zich van disciplinair naar transdisciplinair onderzoek en is bij uitstek geschikt om wetenschappelijke, klinische en maatschappelijke vragen te beantwoorden over het opgroeien van kinderen in een veranderende samenleving.

Abstract

More than 100 years ago the discipline of pedagogical science originated in the Netherlands. After a brief description of the history of pedagogy, this paper highlights the scope and focus of the field of pedagogy. We draw on seminal models in the field of education and child and family studies to describe the relations between pedagogy, psychology, psychiatry, and sociology. We conclude that pedagogical science is an empirically normative, action-oriented, and integrative discipline that bridges the broad spectrum of behavioral and human sciences. At its core, the field of pedagogy spans disciplinary to transdisciplinary science, and is uniquely positioned to answer scientific, clinical, and societal questions that support children growing up in a changing society.

Keywords: pedagogical science, educational science, child rearing, child development, transdisciplinarity.

Opgroeien in een veranderende wereld: De pedagogiek als verbindende wetenschap

Ideeën over de opvoeding van kinderen zijn zo oud als de mensheid zelf. Het idee om opvoeding en onderwijs meer systematisch te onderzoeken werd al door Erasmus en Comenius uitgedragen en de ambitie om opvoeding en onderwijs te gebruiken om de mensheid te verbeteren werd benadrukt door de filosofen van de verlichting (Bakker et al., 2023; Depaepe, 2001). Juist bij opvoeding moest er ook een duidelijk opvoedingsdoel zijn. Daarom debatteren pedagogen over wat het doel van de opvoeding zou moeten zijn (Van der Horst et al., 2020). Pedagogische denkers hebben zich steeds beziggehouden met de manier waarop de vorming van nieuwe generaties kinderen zou moeten plaatsvinden, zodat deze kinderen als volwassenen kunnen bijdragen aan het in stand houden en hervormen van de samenleving en cultuur. De school als opvoedingscontext heeft daarin van meet af aan een belangrijke rol gespeeld. Waar we in deze bijdrage spreken over ‘pedagogiek’ doelen we op de volledige breedte van opvoeding en onderwijs, en op zowel pedagogische als onderwijswetenschappen. De term ‘pedagogiek’ wordt overigens slechts in enkele landen op het Europese continent gebruikt; in Angelsaksische landen gebruikt men *education* als verzamelnaam voor opvoeding, vorming en onderwijs.

Pedagogiek beslaat dus opvoeding in de breedste zin van het woord. In het praktische werkveld richten pedagogen zich op het bieden van advies, begeleiding of behandeling in opvoeding en onderwijs, waarbij de nadruk ligt op het kind¹ in interactie met verschillende omgevingen, bijvoorbeeld opvoeders, leeftijdsgenoten, leerkrachten en hulpverleners. In de wetenschappelijke context bestuderen pedagogen “de opvoeding, het onderwijs en de hulpverlening aan kinderen en jeugdigen, veelal met het oog op verbetering van de praktijk” (Van IJzendoorn & Van Rosmalen, 2016, p. 9). Langeveld definieerde pedagogiek als “een wetenschap, welke haar object niet slechts wil kennen om te weten hoe de dingen zijn, ze wil – wat ze bestudeert – leren kennen om te weten, hoe gehandeld moet worden” (Langeveld, 1979, p. 1). Beide definities leggen het accent op toepassing van kennis in de pedagogische praktijk.

Een academische discipline die meer dan honderd jaar bestaat en diepgeworteld is in wetenschap en praktijk mag tijd nemen voor zelfreflectie en contemplatie. Daar zijn meerdere recente aanleidingen voor. Voor orthopedagogen, die een deel van het volledige werkgebied van de pedagoog vertegenwoordigen, is het sinds 1 januari 2020 mogelijk zich te registreren als Orthopedagoog-Generalist (OG), een titel die is opgenomen in de Wet op de Beroepen in de Individuele Gezondheidszorg (Wet BIG). Dit betekent dat orthopedagogen die aan bepaalde opleidings- en kwaliteitseisen voldoen, net als gezondheidszorgpsychologen (GZ-psychologen), wettelijk erkend zijn als zorgprofessionals en zelfstandig diagnostiek en behandeling mogen verrichten binnen de gezondheidszorg. Deze formele erkenning onderstreept het belang van de pedagogiek en bevestigt de deskundigheid en verantwoordelijkheid van orthopedagogen binnen het zorgdomein. Bovendien is er in het werkveld veel beweging met betrekking tot de beroepenstructuur BIG-beroepen en de postdoctorale opleidingen tot Orthopedagoog-Generalist en Gezondheidszorgpsycholoog, waarbij positionering en afstemming steeds belangrijker worden. Daarbij kiest een toenemend aantal studenten voor de studie Pedagogische Wetenschappen. Ten slotte zijn er diverse maatschappelijke veranderingen, zoals toenemende gezinsdiversiteit, migratie, sociale ongelijkheid en digitalisering die vragen oproepen over hoe kinderen en jongeren het beste kunnen worden begeleid in hun ontwikkeling, en hoe we opvoeden en onderwijzen voor een toekomst die voortdurend in beweging is. Pedagogiek biedt handvatten om deze vraagstukken te begrijpen en te vertalen naar handelingsperspectieven voor opvoeders, professionals en beleidsmakers. Als discipline mag de pedagogiek zich daarom bezinnen op de positie in het werkveld, de samenwerking met andere disciplines en de unieke bijdrage die de pedagogiek levert aan de ondersteuning van kinderen, opvoeders en gezinnen in een veranderende samenleving.

Voor het eerst in de geschiedenis van de pedagogiek in Nederland gaan we vanuit een brede nationale samenwerking in op de unieke bijdrage van pedagogen aan opgroeien en opvoeden van kinderen en jongeren in een veranderende wereld. We zullen het vakgebied van de pedagogiek uitlichten door (1) het ontstaan van de pedagogiek als discipline te beschrijven; (2) de breedte van de verschillende deelgebieden binnen de pedagogiek weer te geven; (3) te schetsen hoe de pedagogiek zich verhoudt tot andere disciplines binnen de gedrags- en menswetenschappen; en tot slot (4) te betogen dat juist de integratie van kennis van verschillende disciplines en belanghebbenden toekomstige generaties ten goede komt.

Ontstaan en ontwikkeling van de pedagogiek als aparte academische discipline

Het ontstaan van de pedagogiek als aparte discipline is sterk beïnvloed door denkbeelden uit de verlichting en de romantiek (Bakker et al., 2023). De ‘ontdekking van het kind’ (cf. Ariès, 1962) door het werk van de Franse filosoof Jean-Jacques Rousseau, die in de achttiende eeuw als eerste de eigenheid van het kind benadrukte (Van der Horst et al., 2020), was daarbij essentieel. Het denken van Rousseau heeft in het onderwijs bijvoorbeeld zijn weg gevonden via de Reformpedagogiek, een internationale pedagogische vernieuwingsbeweging die aan het einde van de negentiende eeuw ontstond uit kritiek op het klassikale systeem (Bakker et al., 2023; Braster, 2011). De Reformbeweging kwam tot wasdom in een periode van emancipatie van het kind en legde nadruk op kindgerichtheid en uniciteit van het kind. Het basisprincipe van de Reformpedagogiek is dat niet de leerkracht of de lesstof, maar het kind als individu centraal wordt gesteld in het onderwijs (er wordt *vom Kinde aus* gedacht; Kroon & Levering, 2008). Dit leidde tot een verschuiving in de verhouding tussen kind en leerkracht, leerstof en leermiddelen, waarbij het kind een actieve rol kreeg in het onderwijs. Het spanningsveld tussen klassikaal onderwijs en individuele ontwikkeling zien we ook in discussies over het hedendaagse onderwijs sterk terugkomen (Braster, 2011; de Rooy, 2023).

Het ontstaan van de pedagogiek als academische discipline kan worden gezien als voortkomend uit een behoefte om de ‘normale’ ontwikkeling van kinderen en de rol van de omgeving daarbij te begrijpen en hen te begeleiden tot goed functionerende volwassenen. Daarnaast moet het ontstaan van de academische pedagogiek in Nederland worden begrepen in het licht van de ontwikkeling van aanverwante vakgebieden, zoals de psychiatrie en psychologie. De ‘moderne’ psychiatrie en psychologie zijn ontstaan in de negentiende eeuw, als gevolg van de toenemende aandacht voor psychische problemen, waarvan de oorzaak nog vooral gezocht werd in lichamelijke aandoeningen (Gijswijt-Hofstra & Oosterhuis, 2001). Pas een eeuw later, aan het begin van de twintigste eeuw, vond er internationaal een omslag plaats in het denken over de oorsprong en ontwikkeling van psychische problemen (Van der Horst, 2014). Er werd niet langer van uitgegaan dat deze problematiek in aanleg aanwezig was, maar men zag in dat een ongunstig leefmilieu (bijvoorbeeld slechte woonomstandigheden, armoede of werkloosheid van de opvoeders) een negatieve invloed kon hebben op de ontwikkeling. Mishandeling en verwaarlozing van kinderen door hun opvoeders werden gezien als de grootste oorzaken van psychische problemen en problematisch

gedrag van kinderen en jongeren. Omdat de invloed van de omgeving van cruciaal belang werd gevonden voor een gezonde ontwikkeling, werd de nadruk gelegd op preventie (Bakker et al., 2023). Er werd door psychiaters en psychologen steeds meer aandacht gevraagd voor geestelijke gezondheid en de ontwikkeling van kinderen. Er wordt in dit verband vaak gesproken over de ‘psychologisering’ van de opvoeding: de invloed van psychologen en psychiaters nam toe ten koste van die van ‘moralisten’ als leerkrachten en dominees, die van oudsher het domein van de opvoeding in Nederland hadden beheerst. Psychische problemen en gedragsproblemen werden niet langer gezien als een gevolg van een gebrek aan morele opvoeding, met nadruk op wat goed en fout is, maar men had oog voor de invloed van levensgebeurtenissen op de vorming van het individu en hoe normen en waarden op basis van ervaringen en omgevingsinvloeden worden geïnternaliseerd. Ook was er in toenemende mate sprake van ‘neurotisering’ van de opvoeding: de oorsprong van gedragsproblemen werd nu vooral gezocht in de verstoorde relatie tussen moeder en kind (Bakker et al., 2023).

Naast een toenemende ‘psychologisering’ en ‘neurotisering’ van de opvoeding kwam aan het begin van de twintigste eeuw uit Duitsland de academische *Heilpädagogik* over, die zich richtte op genezing van psychische ‘defecten’ via opvoedingsmaatregelen, en vestigde de pedagogiek zich als academische discipline in Nederland (Ruijsenaars e.a., 2012). Tussen 1918 en 1926 werden aan verschillende Nederlandse en Vlaamse universiteiten de eerste hoogleraren in de pedagogiek aangesteld.² In die periode was pedagogiek, of opvoedkunde, aan de universiteiten nog een vak binnen het curriculum van wijsbegeerte (Coumou, 2013). Als geesteswetenschap lag de nadruk binnen het nieuwe vakgebied op de sociale werkelijkheid en de historische context waarin kinderen zich ontwikkelen. Philip Kohnstamm (1875–1951), algemeen beschouwd als de meest invloedrijke pedagoog uit de eerste helft van de twintigste eeuw (Bakker et al., 2023), stelde in zijn oratie uit 1919: “De paedagogiek zal filosofisch zijn of ze zal niet zijn” (Kohnstamm, 1929, p. 17). Kohnstamm stelde dat de basis van de pedagogiek werd gevormd door fundamenteel levensbeschouwelijke waarden. Hierin onderscheidde de pedagogiek zich van meet af aan van de psychologie, die ook in Nederland meer empirisch georiënteerd was.

In de periode vanaf 1900 ontstond in Nederland ook de sociale pedagogiek, die zich meer richtte op de opvoeding van jongeren buiten gezin en school en op vraagstukken met betrekking tot jeugdbeleid (Coumou, 2013). Aan Nederlandse universiteiten bestaat deze discipline inmiddels niet meer als zodanig, maar de thema’s zijn springlevend en komen terug in het sociologisch en onderwijswetenschappelijk vakgebied, zoals bij de bestudering

van burgerschapsvorming, en in nieuwe pedagogische disciplines, zoals die van de ‘maatschappelijke opvoedvraagstukken’. Ook in beleidsmatige ontwikkelingen waarbij de pedagogische basis als uitgangspunt is genomen, zoals het integraal kindcentrum (IKC), waarin onderwijs, opvang en welzijnsactiviteiten samenkomen, is de thematiek van de sociale pedagogiek duidelijk te herkennen.

Na de Tweede Wereldoorlog maakte de pedagogiek zich in verdergaande mate los van de wijsbegeerte en ontwikkelde zich tot zelfstandig vakgebied (Coumou, 2013). Tevens werd in deze periode empirisch-wetenschappelijk onderzoek steeds meer gewoongoed binnen de pedagogiek, in navolging van de experimentele psychologie (Ruijsseenaars et al., 2011). Hoewel het belang van empirisch onderzoek binnen de pedagogiek toenam, stelden de eerste hoogleraren pedagogiek dat empirische kennis pas betekenis krijgt door vanuit die kennis normatieve uitspraken te doen. De Utrechtse hoogleraar Martinus Langeveld (1905–1989) duidde de pedagogiek in de naoorlogse jaren daarom als normatief en handelingsgericht (Langeveld, 1979). Het normatieve element van de pedagogiek wordt wel samengevat als “een visie of idee over wat wenselijk en haalbaar is in de opvoeding” (Ruijsseenaars et al., 2012, p. 14).

Langeveld wordt vaak beschouwd als een belangrijke vertegenwoordiger van de theoretisch-historische of wijsgerige pedagogiek in Nederland. In de decennia daarna heeft dit denkkader zich verder ontwikkeld en wordt tot op heden binnen verschillende Nederlandse universiteiten onderwezen en onderzocht. Pedagogiek als wetenschap heeft een grote verandering doorgemaakt door een ‘verkaveling’ waarbij universitair geschoolde pedagogen specialistischer werden, en zich toelegden op de disciplines zoals onderwijswetenschappen en orthopedagogiek (Bakker et al., 2023). Orthopedagogiek werd het grootste specialisme binnen de pedagogiek. De pedagogiek kreeg daarmee nadrukkelijk een meer klinisch karakter en verschoof van een theoretische naar een praktijkgerichte wetenschap (Ansink, 1976; Ansink & Aldenkamp, 1993; Hilvoorde, 2013). Binnen veel hedendaagse pedagogische wetenschappelijke instituten maakt de theoretisch-historische en wijsgerige pedagogiek nog slechts een klein deel uit van het geheel. De focus is verschoven van een historische en filosofische benadering naar een context van empirisch onderzoek, met een sterkere nadruk op observaties, tests en experimenten (Bakker et al., 2023).

Hoewel de pedagogiek zich in toenemende mate ontwikkeld heeft tot een *empirisch-analytische wetenschap*, dekt een zuiver empirische benadering nog steeds niet de volledige lading van vraagstukken waar pedagogen antwoord op geven, zoals: ‘Wanneer is opvoeding goed of goed genoeg?’; ‘Hoe kunnen

leraren het best omgaan met technologische ontwikkelingen in de opvoeding van kinderen?'; of 'Wat maakt iemand een goede pedagogisch hulpverlener?' Bovendien kunnen ideeën over opvoeding en opvoedvraagstukken door de tijd veranderen, waardoor pedagogen steeds nieuwe vragen moeten beantwoorden, zoals 'Moeten scholen mobiele telefoons verbieden?'; of 'Is het wenselijk als opvoeders altijd inzicht hebben in de schoolresultaten van hun kind?'. Kortom, om als pedagoog uitspraken te doen over opvoedvraagstukken, volstaat een uitsluitend empirische benadering niet. De pedagogiek is daarmee nog steeds in belangrijke mate een *normatieve wetenschap*. Door de groeiende nadruk op het empirisch-analytische onderzoeksmodel binnen de pedagogiek ontstaat de vraag hoe de hedendaagse pedagogiek zich positioneert en welke unieke bijdrage zij levert binnen het bredere veld van de menswetenschappen, zoals de psychologie, sociologie en de psychiatrie (Van der Horst et al., 2020).

Deelgebieden binnen de hedendaagse pedagogiek

In discussies over pedagogiek wordt het vakgebied vaak gelijkgesteld aan de orthopedagogiek. De pedagogiek is echter breder dan dat, want het vakgebied bestudeert opvoeding en ontwikkeling in de breedste zin van het woord. Hoewel in klassieke definities van de pedagogiek het 'afwijkende' kind centraal stond (Miedema & Van IJzendoorn, 1992), bestudeert de moderne pedagogiek de opvoeding en ontwikkeling van alle kinderen en jongeren, en van volwassenen in een afhankelijkheidsrelatie (NVO, z.d.). In veel wetenschappelijke instituten wordt een onderscheid gemaakt tussen algemene pedagogiek, orthopedagogiek en onderwijswetenschappen.

In de *algemene pedagogiek*, ook bekend als maatschappelijke, gezins- of sociale pedagogiek, staat de dagelijkse opvoeding centraal, met bijzondere aandacht voor de interactie tussen opvoeders, kinderen en hun sociale omgeving. Het gezin, in welke vorm dan ook, wordt gezien als de thuisbasis van het kind. Met name de kwaliteit van zorg binnen die thuisbasis is daarbij bepalend. Pedagogen bestuderen niet alleen hoe kinderen en opvoeders het beste ondersteund kunnen worden, maar ook hoe het bredere gezinsstelsel functioneert en hoe verschillende leefwerelden, zoals kinderopvang, leeftijdsgenoten, school, buurt en media, zowel afzonderlijk als gezamenlijk de ontwikkeling van een kind beïnvloeden. Daarnaast richt de pedagogiek zich op de bredere maatschappelijke structuren die opvoeding kunnen versterken of belemmeren, zoals toegankelijkheid van kinderopvang en school, of overheidsbeleid over ouderschapsverlof en kansengelijkheid. Zo

draagt de pedagogiek bij aan inzichten die helpen om opvoedomgevingen veerkrachtiger te maken en kinderen en opvoeders beter te ondersteunen in een voortdurend veranderende wereld.

De *orthopedagogiek* richt zich op opvoeding en hulpverlening in problematische situaties, bijvoorbeeld bij jongeren en volwassenen met een fysieke of verstandelijke beperking, ontwikkelingsstoornissen, leerproblemen, opvoedproblemen of gezinnen in de jeugdhulpverlening. De forensische pedagogiek, die zich richt op kinderen en gezinnen waarbij sprake is van ernstige problematiek die (mogelijk) justitieel ingrijpen vereist, maakt onderdeel uit van deze deeldiscipline. Binnen het orthopedagogisch veld is vaak sprake van stagnerende opvoeding of hulpverlening, waarbij opvoeders of professionals tegen grenzen aanlopen in de ondersteuning van het kind. Het doel van de orthopedagogiek is het creëren van een ondersteunende leefomgeving, waarin kinderen, jongeren en volwassenen zich kunnen ontwikkelen.

De *onderwijswetenschappen*, waaronder ook de onderwijspedagogiek valt, bestuderen leren, onderwijsprocessen en leeromgevingen in brede zin. De focus ligt op hoe kinderen, jongeren en volwassenen kennis en vaardigheden verwerven, en hoe deze processen kunnen worden verbeterd. Thema's als effectieve instructie, inrichting van leeromgevingen, curriculumontwikkeling en de rol van technologie in het onderwijs staan centraal. Ook wordt gekeken naar sociale en culturele factoren, zoals interacties tussen leerkrachten en leerlingen, klasgenoten en schoolbeleid, met als actueel doel bijvoorbeeld kansengelijkheid te vergroten. Vooral het deelgebied van de onderwijswetenschappen waarin school ook breder als ontwikkel- en opvoedingscontext van kinderen en adolescenten wordt beschouwd, overlapt met de pedagogiek.

Het belang van de opvoedingscontext in het pedagogisch perspectief wordt goed geïllustreerd door het sociaal-ecologisch ontwikkelingsmodel van de Russisch-Amerikaanse ontwikkelingspsycholoog Urie Bronfenbrenner (1917–2005)³. In dit model wordt gesteld dat de ontwikkeling van kinderen het resultaat is van een complexe wisselwerking tussen het zich ontwikkelende individu en zijn directe omgeving. Deze zogenaamde *proximale processen* vormen de kern van de ontwikkeling, vooral wanneer ze regelmatig en langdurig plaatsvinden. De invloed van deze processen hangt af van de kenmerken van het kind, de eigenschappen van de omgeving en de interactie daartussen. Hiermee geeft Bronfenbrenner bij de ontwikkeling van kinderen een belangrijke rol aan de omgeving. Hij maakt daarbij onderscheid tussen verschillende ecologische systemen: het *microsysteem* (*settings* waarin het kind zich begeeft: gezin, kinderopvang, school, vrienden of burens),

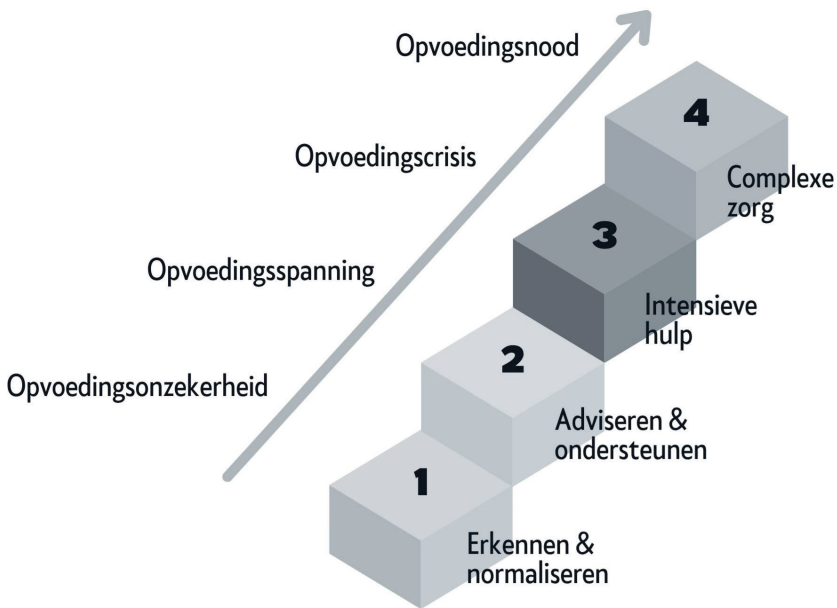
mesosysteem (interactie tussen verschillende opvoedingssituaties, zoals de afstemming tussen ouders, leerkrachten, huisarts, of buurt), *exosysteem* (structuren waarin het kind niet direct participeert, maar die wel de directe omgeving beïnvloeden, zoals werk van ouders, schoolklas van een broer of zus, media) en *macrosysteem* (wetgeving, cultuur of geloof). Door het gebruik van het sociaal-ecologisch ontwikkelingsmodel kunnen pedagogen de invloed van de omgeving van het kind in kaart brengen. In het model van Bronfenbrenner werd aan deze ecologische systemen ook het *chronosysteem* toegevoegd. Bronfenbrenner wilde met het *chronosysteem* aangeven dat ontwikkelingen over de tijd heen, zoals een scheiding, een verandering in sociaaleconomische status, technologische ontwikkelingen, of veranderende maatschappelijke opvoedideeën, de omgeving van het kind kunnen veranderen.

Pedagogiek: De trap van pedagogische ondersteuning

De breedte van het vakgebied van de pedagogiek wordt duidelijk zichtbaar in de ‘trap van pedagogische ondersteuning’ (Van der Horst et al., 2024). De meeste ouders (of breder: verzorgers en andere opvoeders) leren het opvoeden met vallen en opstaan en groeien als ouder met hun kind mee. Zeker voor nieuwe ouders geldt dat enige onzekerheid over de eigen opvoedvaardigheden heel normaal is. Drie op de tien ouders met kinderen van 0-18 jaar maakt zich zorgen over de opvoeding of ontwikkeling van hun kind(eren), en bijna 80% praat over opvoedvraagstukken of vraagt advies binnen hun sociale netwerk (Bucx e.a., 2023). Zorgen en onzekerheden horen dus bij de dagelijkse praktijk van opvoeden en het gaat gelukkig vaak vanzelf goed, want bij 85% van de opvoeders werden geen opvoedproblemen waargenomen (Nederlands Centrum Jeugdgezondheid, 2013). Toch zijn er ook situaties waarin ouders het opvoeden erg lastig vinden, zich niet competent voelen en voor langere tijd worstelen met de opvoeding van hun kinderen.

Vanuit het perspectief van de opvoeder spreken we van een continuüm van opvoedingsonzekerheid tot opvoedingsnood (Timmers-Huigens, 2004). Wanneer we de pedagogiek beschrijven in relatie tot andere disciplines, is dit continuüm een belangrijk onderscheidend kenmerk. Dit continuüm biedt een overzicht waarin problemen in de opvoeding worden geordend in toenemende mate van ernst, van opvoedingsonzekerheid, opvoedingsspanning, opvoedingscrisis tot opvoedingsnood (zie Figuur 1). Sommige opvoedvragen komen voort uit opvoedingsonzekerheid en

hebben betrekking op specifieke praktische problemen in de opvoeding, zoals vragen over slapen of voeding. Ouders maken zich dan niet per se ongerust, maar willen graag erkenning en advies van een expert in hoe ze een probleem kunnen aanpakken. Bij opvoedingsspanning, waarbij er al langere tijd sprake is van opvoedingsproblemen en ongerustheid, voelen ouders zich vaak onzeker over hun opvoedvaardigheden of voelen zij zich schuldig dat ze niet in staat zijn een bepaald opvoedprobleem op te lossen. Als problemen en spanningen zich meer opstapelen, wordt gesproken van een opvoedingscrisis. Ouders voelen zich in deze situatie vaak onmachtig en incompetent en meer intensieve hulp is nodig om de problemen op te lossen. Het hoogste en ernstigste niveau is opvoedingsnood, waarbij er al langere tijd complexe problemen zijn, en de situatie als uitzichtloos wordt ervaren. Er wordt soms gedacht dat pedagogisch adviseren alleen zinvol is bij opvoedingsonzekerheid en opvoedingsspanning (Blokland, 2022). Hier betogen wij echter dat over het gehele spectrum van opvoedproblemen pedagogische ondersteuning wenselijk kan zijn. Complementair aan het continuüm van opvoedproblemen, is de trap van pedagogische ondersteuning, die de volledige breedte van de opvoeding en de pedagogiek bestrijkt (zie Figuur 1; Van der Horst et al., 2024).



Figuur 1. Continuüm van opvoedproblemen en trap van pedagogische ondersteuning, aangepast overgenomen uit Timmers-Huigens (2004) en Van der Horst e.a. (2024).

Pedagogische ondersteuning bij *opvoedingsonzekerheid* betreft het erkennen en normaliseren van ervaren opvoedproblemen (trede 1). Bij *opvoedingsspanning* kan (laagdrempelige) advisering en ondersteuning (bijvoorbeeld via het Centrum Jeugd en Gezin) worden ingezet om de spanning en ongerustheid bij ouders weg te nemen (trede 2). Bij opvoedingscrisis is meer intensieve hulp noodzakelijk, bijvoorbeeld door de inzet van pedagogische ondersteuning in de thuissituatie via het wijkteam (trede 3). Bij opvoedingsnood, ten slotte, is er sprake is van ernstige gedrags- en opvoedingsproblemen en is er noodzaak tot het inzetten van complexe zorg, via gespecialiseerde zorg (trede 4).

Het is belangrijk om te onderkennen dat pedagogische ondersteuning niet uitsluitend gekoppeld hoeft te zijn aan ervaren onzekerheid of spanning bij ouders. Ook in situaties waarin ouders zelf (nog) geen probleem ervaren, kan advies, begeleiding of zorg wenselijk of noodzakelijk zijn – bijvoorbeeld wanneer professionals zorgen signaleren over de ontwikkeling of veiligheid van een kind. Het bieden van passende, laagdrempelige en indien nodig intensieve hulp is een maatschappelijke taak (Blokland, 2022) die ook als verplichting geldt voor de overheid, vanuit het internationaal verdrag voor de rechten van het kind (IVRK, 1995). De pedagogiek als wetenschap draagt bij aan het ontwikkelen, implementeren en evalueren van pedagogische ondersteuning. In die evaluatie speelt ook de databank effectieve interventies van het Nederlands Jeugdinstituut een belangrijke rol omdat daar inzicht wordt gegeven in de kwaliteit en toepasbaarheid van de ondersteuningsvormen (www.nji.nl/interventies). Daarnaast zijn op basis van kennis over wat werkt bij bepaalde problemen of omstandigheden richtlijnen⁴ geformuleerd en recent is de Keuzehulp jeugd en gezin⁵ ontwikkeld. Deze instrumenten ondersteunen professionals om samen met ouders en jongeren te beslissen over passende hulp.

Vaak wordt er in de praktijk als het gaat om opvoedondersteuning onderscheid gemaakt tussen preventie en interventie. Bij de trap van pedagogische ondersteuning is dit onderscheid echter minder relevant. Pedagogen zijn in de praktijk werkzaam in de volledige breedte van het continuüm van opvoedproblemen, werken dus over de gehele trap van pedagogische ondersteuning en voeren daar zowel preventieve als curatieve handelingen uit. Zo kan een zindelijkheidstraining als *interventie* worden ingezet bij opvoedingsonzekerheid, en er kan *preventief* worden gewerkt aan het versterken van opvoedkwaliteiten bij ouders in een klinische setting. Volgens dezelfde lijn kunnen scholen een rijke leesomgeving en adequate leesdidactiek inzetten als *interventie* in de dagelijkse praktijk van het leesonderwijs. Tegelijkertijd kan in onderwijscontexten waar leerlingen verhoogde risico's op achterstanden hebben, *preventief* gewerkt worden

met bijvoorbeeld pre-teaching of verlengde instructie, om problemen voor te blijven. Deze voorbeelden illustreren hoe preventie en interventie in de breedte van de pedagogiek vaak in elkaar overlopen en samen kunnen bijdragen aan de kwaliteit van opvoeding en onderwijs.

Pedagogiek in relatie tot andere disciplines

De pedagogiek richt zich, zowel in praktijk als onderzoek, expliciet op het bieden van advies en ondersteuning in opvoedings- en onderwijssituaties door het handelen van opvoeders, leerkrachten en hulpverleners te optimaliseren. We zagen al eerder dat de pedagogiek daarmee in belangrijke mate een handelingswetenschap is. Dit handelen is echter effectiever naarmate het gebaseerd is op een beter begrip van de verschillende mechanismen die ten grondslag liggen aan opvoedgedrag en de effecten daarvan op kinderen. Om deze mechanismen te doorgronden, heeft de pedagogiek inzichten vanuit andere disciplines geïntegreerd. Met haar inherent interdisciplinaire karakter en sterke verbinding met de praktijk speelt de pedagogiek een unieke rol binnen de gedrags- en menswetenschappen. Samenwerkingen tussen neurowetenschappers, psychiaters, psychologen, sociologen en pedagogen illustreren het belang van het biopsychosociaal model (Engel, 1977), dat de ontwikkeling en opvoeding benadert vanuit biologische, psychologische en sociale invalshoeken. Een voorbeeld van de toepassingen van het biopsychosociaal model in een interdisciplinair team is beschreven in Kader 1.

Kader 1. Het interdisciplinaire team: de casus van Sam⁶

Sam is een 11-jarige jongen die in de specialistische GGZ wordt aangemeld in verband met gedragsproblemen. Sam oogt jonger dan zijn kalenderleeftijd doet vermoeden en is ook in gedrag kinderlijk. Sam is motorisch onrustig en heeft volgens moeder moeite om zich te concentreren. Hij steelt sinds zijn zevende jaar, zowel thuis, op school, als bij vriendjes. De gestolen spullen bewaart Sam op een 'hamsterplek', waarna de spullen zijn interesse verliezen. Sam krijgt een 'kick' wanneer hij iets pakt. Een belangrijke risicofactor is het ervaren van tegenslag (wanneer iets niet gaat zoals Sam wil). Naast het stelen liegt Sam tegen moeder over zaken zoals het uitlaten van de hond of het maken van zijn huiswerk. Sam zegt hierover dat hij wel weet dat hij met liegen problemen krijgt, maar dat hij het niet kan onderdrukken. Moeder beschrijft dat Sam daarnaast regelmatig driftbuien heeft. Ook verdraagt Sam het op bepaalde momenten niet (bijvoorbeeld als hij net uit school komt), wanneer er van alles aan hem gevraagd wordt. Hij heeft volgens moeder altijd al een kort lontje en weinig

controle over zijn impulsen gehad. Sam kan in boze buien spullen kapot maken en schreeuwen.

Sam woont samen met moeder, zijn vier jaar oudere halfzus en zijn drie jaar oudere halfbroer. Zijn biologische ouders zijn recent gescheiden. Bij halfbroer en halfzus zijn vermoedens van ASS-problematiek. Er waren regelmatig ruzies en spanningen toen vader nog in het gezin woonde. Moeder geeft aan dat Sam sterk op zijn biologische vader lijkt: hij heeft moeite met het nemen van verantwoordelijkheid en reageert vervelend op anderen. Net als vader zou Sam moeilijk aan te spreken zijn op zijn gedrag. Als Sam bij zijn alleenstaande vader thuis is, krijgt hij meer ruimte en aandacht; vader zou hem minder structureren dan moeder. De indruk bestaat dat vader en moeder in de opvoeding niet op een lijn zitten en dat Sam daar gebruik van maakt.

In het multidisciplinair overleg wordt de casus van Sam ingebracht en blijkt dat er verschillende ideeën zijn over het probleem en de behandeling. De betrokken psychiater spreekt vermoedens van ADHD uit en zou graag, na een diagnostisch traject, met medicatie willen starten indien de vermoedens van ADHD bevestigd worden. De psycholoog in het team wil graag onderzoek doen naar de cognitieve capaciteiten en vraagt zich af hoe de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van Sam is verlopen. Een individuele behandeling gericht op het verbeteren van zijn emotieregulatie en het verbeteren van de impulscontrole lijkt dan het best passend. De pedagoog zou graag meer zicht krijgen op het gezinssysteem, vraagt zich af hoe de onveilige thuissituatie en de relatie van ouders van invloed zijn op het gedrag van Sam en wil met ouders in gesprek over hoe zij in de opvoeding en hun manier van omgaan met het gedrag van Sam beter op elkaar kunnen afstemmen, en zo bij kunnen dragen aan het optimaal faciliteren van Sams individuele behandeling. Daarnaast acht de pedagoog een gesprek op school nodig om zicht te krijgen op de interactie tussen Sam, zijn klasgenoten en de leerkracht om handelingsgerichte adviezen te geven die zijn leren en gedrag kunnen verbeteren. De meerwaarde van multidisciplinair samenwerken en overleg wordt hier weergegeven. Ieder kan, vanuit de eigen discipline, bijdragen aan een genuanceerd beeld van de problematiek en een gedegen plan voor behandeling.

De betrokken pedagoog deed diagnostisch onderzoek en stelde bij Sam, in samenspraak met de psychiater, de diagnose ADHD, maar met de inzet van medicatie werd niet direct gestart. Hoewel er een duidelijke indicatie was voor gezinstherapie, werd er in eerste instantie toch gekozen voor een individuele benadering. De overwegingen hierbij waren dat de relatie tussen vader en moeder pas recent verbroken was, er sprake was van een depressief beeld bij moeder en er een zeer beperkte motivatie was om mee te werken aan gezinsgesprekken. Individueel werd met Sam gewerkt aan het verbeteren van de

agressie- en emotieregulatie, het vergroten van zelfinzicht en het verbeteren van het zelfbeeld, het vergroten van zijn zelfredzaamheid en het versterken van copingvaardigheden. Met moeder werd in deze periode regelmatig contact gehouden en gesproken over het nut en de noodzaak van grenzen en structuur, het duidelijk en helder maken van consequenties van gedrag. Ook werd gesproken over het belang van (emotionele) veiligheid in het gezin en over het afstemmen van de opvoeding tussen haarzelf en ex-partner (en vader van Sam). In één van de gesprekken met moeder en Sam ontstond een opening voor het starten van gezinsgesprekken. Sam gaf aan dat hij ondanks verbetering in zijn gedrag toch veel verdriet voelde, maar dat hij niet wist waar dat verdriet vandaan kwam. Moeder voelde zich machteloos, omdat het niet lukte met het gezin uit de vicieuze cirkel te komen, en ze raakte in het gesprek geëmotioneerd. Wat duidelijk werd is dat bij het veranderingsproces het gehele gezin betrokken zou moeten worden. Gezinsgesprekken waren bovendien gerechtvaardigd door de wens van ouders om hun relatie een nieuwe kans te geven. In de gesprekken werd duidelijk dat ouders in de opvoeding niet op één lijn zaten en dat de kinderen verschillend behandeld werden. Vader ging in zijn opvoeding over grenzen heen en wanneer andere gezinsleden probeerden grenzen aan te geven, werden ze niet geaccepteerd en gerespecteerd. De spanningen die dat in het gezin gaf, zorgden voor onzekerheid en onveiligheid voor de kinderen. Halfzus zag haar moeder er bijna aan onderdoor gaan en heeft zich daar veel zorgen om gemaakt. Moeder benoemde ook haar eigen ambivalentie: de liefde voor haar kinderen, maar ook de liefde voor haar partner. Sam gaf aan dat hij bang was dat de band met zijn vader kapot zou gaan wanneer hij hem zou afvallen. In deze cruciale fase van de behandeling werd de kern van het probleem duidelijk: de pijn in het gezin die door iedereen gevoeld werd, maar waar niet over gesproken kon worden. De onveilige, onvoorspelbare thuissituatie maakte dat iedereen in het gezin, elk op een eigen manier, heeft geleden. De manier om er mee om te gaan was voor iedereen anders; halfbroer en halfzus trokken zich terug, Sam werd de clown. Met zijn grensoverschrijdende gedrag vroeg hij op een onaangepaste manier aandacht voor de problemen in het gezin. De inzet van deskundigheid uit verschillende disciplines was uiteindelijk nodig om het gezin verder te helpen.

Pedagogiek als verbindende en transdisciplinaire wetenschap

De pedagogiek richt zich op opvoeding en de rol van de opvoedingsomgeving in de ontwikkeling van het kind. Daarmee bevindt de pedagogiek zich op het snijvlak van disciplines: zij sluit aan bij de ontwikkelingspsychologie die inzicht biedt in de cognitieve, morele en sociaal-emotionele ontwikkeling

van het individuele kind, en bij de sociologie, die zicht geeft op de sociale omgeving en maatschappelijke structuren waarin opvoeding plaatsvindt. In de ontwikkelingspsychologie staat het individuele kind centraal met een primaire focus op het microniveau in Bronfenbrenners model. De pedagogiek deelt deze belangstelling, en kijkt daarnaast naar de wisselwerking met bredere contexten, zoals het gezin, opvang, school en buurt (meso- en exosysteem), én naar beleidsbeslissingen en institutionele kaders die mede bepalen hoe opvoeding en ontwikkeling vorm krijgen. Daarmee overlapt de pedagogiek met de sociologie, die inzicht geeft in hoe maatschappelijke structuren en ongelijkheden doorwerken in het dagelijks leven van kinderen en gezinnen – het macroniveau in het sociaal-ecologisch ontwikkelingsmodel.

Tegelijkertijd is in de afgelopen jaren een verbreding zichtbaar binnen zowel de psychologie als de sociologie. De psychologie richt zich steeds vaker op de invloed van de omgeving op ontwikkeling, de sociologie krijgt meer aandacht voor opvoeding en de directe leefwereld van kinderen en jongeren. Dit wederzijdse raakvlak bevordert samenwerking in onderzoek en praktijk, waarbij inzichten uit verschillende wetenschappelijke tradities elkaar versterken. Ook de psychiatrische benadering – traditioneel gericht op het diagnosticeren en behandelen van pathologie – wordt kritischer bekeken. De focus op neurofysiologische of biochemische oorzaken van gedrag, en de gerichtheid op diagnosticeerbare stoornissen, heeft geleid tot een tegenbeweging die pleit voor meer aandacht voor sociale en maatschappelijke oorzaken van problemen bij kinderen en gezinnen (Batstra e.a., 2021).

De pedagogiek brengt verschillende invalshoeken samen en stelt de pedagoog in staat complexe situaties integraal te benaderen door kennis uit diverse perspectieven te combineren (Masschelein & Pols, 2019). Daarmee is zij in belangrijke mate een *integratieve wetenschap*. De pedagogiek onderscheidt zich echter niet alleen door deze integratieve benadering, maar ook door haar toenemende beweging van interdisciplinair naar transdisciplinair onderzoek. Waar interdisciplinair werken leidt tot kruisbestuiving tussen wetenschappelijke vakgebieden, gaat transdisciplinair onderzoek nog een stap verder (Lawrence e.a., 2022, Toenders e.a., 2025): pedagogisch onderzoek vertrekt steeds vaker vanuit de realiteit van concrete maatschappelijke vraagstukken, waarbij niet alleen wetenschappers, maar ook niet-wetenschappelijke sleutelfiguren (opvoeders, beleidsmakers en professionals in de praktijk) vanaf de start worden betrokken om tot een oplossing te komen. Dit betekent dat de pedagogiek niet alleen wetenschappelijke kennis genereert, maar ook actief bijdraagt aan oplossingen voor complexe opvoedkundige en onderwijskundige uitdagingen.

Samenvattend is de pedagogiek integratief (van micro- tot macroniveau), empirisch-normatief (waar doen opvoeders goed aan, gebaseerd op wetenschappelijke inzichten), en overwegend handelingsgericht (bieden van advies en ondersteuning). Als interdisciplinaire, en steeds vaker transdisciplinaire wetenschap, stelt de pedagogiek unieke vragen die voortkomen uit de wereld waarin kinderen en jongeren daadwerkelijk opgroeien – en blijft daarmee onmisbaar in zowel onderzoek als praktijk (zie Kader 2).

Kader 2. Het belang van transdisciplinariteit: De casus van opvoeden en opgroeien in armoede

Opgroeien in armoede vormt een ernstige bedreiging voor de ontwikkeling en kansen van kinderen, omdat het negatieve gevolgen kan hebben voor alle domeinen van ontwikkeling: fysiek, cognitief, sociaal, emotioneel en gedragsmatig (Cooper & Stewart, 2021; Peverill e.a., 2021; Yoshikawa e.a., 2012). Om dit maatschappelijke vraagstuk te begrijpen en effectief aan te pakken, is samenwerking tussen verschillende disciplines en belanghebbenden noodzakelijk. Ieder biedt unieke inzichten. *Economen* brengen de financiële realiteit van gezinnen in kaart, analyseren inkomensverdeling en onderzoeken het effect van inkomensondersteunende maatregelen. *Bestuurskundigen* richten zich op de werking en uitvoering van beleid en bestuursstructuren in het sociaal domein. *Sociologen* onderzoeken de invloed van sociale structuren, klassenongelijkheid en leefomgevingen. *Pedagogen* onderzoeken hoe de omgeving waarin kinderen en gezinnen opgroeien hun ontwikkeling beïnvloedt, en wat er nodig is om gezinnen en kinderen effectief te ondersteunen.

Pedagogiek beweegt zich van micro- naar macroniveau en biedt een verbindend perspectief op de wisselwerking tussen kind, gezin, leefomgeving en bredere maatschappelijke structuren. Het microsysteem (bijv. gezin, school), mesosysteem (de samenwerking tussen gezin en school), exosysteem (werkloosheid van ouders, bureaucratische systemen), en macrosysteem (wet- en regelgeving, culturele normen) beïnvloeden gezamenlijk het opvoeden en opgroeien in armoede. Door deze gelaagdheid inzichtelijk te maken, biedt de pedagogiek handelingsperspectief op meerdere niveaus. Een transdisciplinaire aanpak brengt al deze perspectieven samen en betreft hierbij ook niet-wetenschappelijke belanghebbenden. Daarbij geldt dat wetenschap niet op zichzelf staat. De aanpak van armoede is alleen effectief als ook de stem van kinderen, ouders en uitvoerend professionals nadrukkelijk wordt meegenomen. Onderzoek en beleidsontwikkeling zonder de ervaringskennis van belanghebbenden blijft abstract; oplossingen blijven steken in theorie en systeemlogica in plaats van aan te sluiten bij de leefwereld van gezinnen. De aanpak van armoede en andere complexe maatschappelijke vraagstukken vraagt dus om meer dan

samenwerking tussen wetenschappers. Het vraagt om een gelijkwaardige samenwerking tussen wetenschap, beleid, praktijk en gezinnen zelf. Precies daar ligt de kracht en opdracht van de pedagogiek als transdisciplinaire wetenschap.

Pedagogiek van de toekomst

De pedagogiek belicht opgroeien en opvoeden vanuit een omgevingsperspectief, waarbij de nadruk niet alleen ligt op het kind of de jongere zelf, maar in het bijzonder op de context van opgroeien. Centraal staat het verkrijgen van inzicht om advies en ondersteuning te kunnen bieden aan opvoeders, leerkrachten, hulpverleners en beleidsmakers in alle contexten waarin kinderen en jongeren opgroeien. Het empirisch-analytische perspectief richt zich op het systematisch bestuderen van gedrag en ontwikkelingsprocessen, terwijl het normatieve perspectief bevraagt wat wenselijk is in opvoeding en onderwijs. Deze benaderingen vormen samen de basis voor pedagogisch handelen in alledaagse en complexe opvoedsituaties.

De wetenschappelijke pedagogiek staat voor een toekomst waarin transdisciplinariteit zowel haar kracht als haar uitdaging is. Als vakgebied beweegt ze zich voortdurend tussen disciplinair en transdisciplinair: ze integreert inzichten uit onder andere psychologie, sociologie, antropologie, neurowetenschappen, ervaringskennis van belanghebbenden, en inspireert andere disciplines met een systemische blik op opvoeden en opgroeien. Inter- en transdisciplinariteit vragen om een stevige disciplinaire basis en de bijdrage van de pedagogiek is daarin van grote waarde. In een wereld waarin kinderen opgroeien in toenemende complexiteit, wordt steeds duidelijker dat problemen en oplossingen niet op zichzelf staan. De integratieve blik van de pedagogiek biedt een unieke meerwaarde door opvoedkundige vraagstukken te benaderen in hun sociale, fysieke, culturele en economische context.

Juist in dialoog met andere vakgebieden ontstaan nieuwe inzichten en duurzame benaderingen die nodig zijn om kinderen en gezinnen effectief te ondersteunen bij zowel de alledaagse als complexe uitdagingen van deze tijd. Tegelijkertijd vraagt een pedagogisch perspectief om zorgvuldigheid: het is van belang normale ontwikkelingsfasen en alledaagse opvoedhobbels niet onnodig te problematiseren of te medicaliseren. In de meeste gevallen is opvoeden een leerproces dat, met vallen en opstaan, goed genoeg verloopt. De pedagogiek balanceert tussen tijdloze waarden, waarden die binnen de pedagogiek als duurzaam richtinggevend worden beschouwd, en de flexibiliteit om zich aan te passen aan maatschappelijke veranderingen. De thuisbasis waarin het kind opgroeit, in al haar verschijningsvormen, blijft

hierin het vertrekpunt. Daarin staat niet alleen de ‘manier’ van opvoeden centraal, maar ook de ‘materie’ – de waarden, normen en verhalen die toekomstige generaties vormen (Noens & Ramaekers, 2024). Zoals de Britse cultuursocioloog Neil Postman (1984) stelde: "Kinderen zijn de levende boodschappen die we versturen naar een tijd die we zelf niet meer zullen meemaken" (p. 7). De wetenschap van de pedagogiek blijft zich inzetten voor deze boodschappers, met respect voor zowel de wortels als voor de horizon van ons vakgebied.

Noten

1. Waar we in deze bijdrage spreken over het ‘kind’ bedoelen we het individu vanaf zwangerschap tot aan jongvolwassenheid, inclusief volwassenen in een afhankelijkheidsrelatie, bijvoorbeeld door een psychische, verstandelijke, of lichamelijke beperking.
2. Rommert Casimir (1877–1957) was in 1918 de eerste Nederlandse hoogleraar Pedagogiek aan de Universiteit Leiden. Snel daarna werden ook Philip Kohnstamm, Jan Waterink, Johannes Hoogveld en Jan Gunning benoemd. Ook in Vlaanderen werden in dezelfde periode de eerste academische pedagogische instituten gevestigd en de eerste hoogleraren Pedagogiek benoemd (o.a. Tobie Jonckheere in Brussel).
3. Dit model betreft een denkkader om opvoedingscontexten beter te begrijpen. Een uiteenzetting van de breedte aan pedagogische theorieën is te vinden in *Opvoeden en opgroeien: Handboek pedagogiek* (Van der Horst, Kok, Luijk, & Lucassen, 2025).
4. Zie: <https://www.richtlijnenjeugdhulp.nl/>
5. Zie: <https://www.nji.nl/effectieve-jeugdhulp/keuzehulp-jeugd-gezin>
6. Deze casus is specifiek voor het veld van de (forensische) specialistische GGZ. In andere domeinen kan een andere samenwerking of werkwijze gebruikelijk zijn. Het doel van deze casus is niet om te laten zien hoe de pedagoog in algemene zin werkt, maar om een voorbeeld te geven van hoe de pedagoog zich kan verhouden tot collega's met een andere achtergrond en welke toegevoegde waarde een interdisciplinair team heeft.

Literatuur

- Ansink, B. J. J. (1976). *Neuropedagogiek. Neurologische facetten van de orthopedagogiek*. Boom.
- Ansink, B.J.J., & Aldenkamp, A.P. (1993). *Klinische neuropedagogiek*. Garant.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. Vintage Books.

- Bakker, N., Noordman, J., & Rietveld-van Wingerden, M. (2023). *Vijf eeuwen opvoeding en onderwijs in Nederland: idee en praktijk sinds de zestiende eeuw* (3e herziene druk). Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum BV.
- Batstra, L., van Roy, A. C. M., & Thoutenhoofd, E. D. (2021). Teachers with special needs: De-psychiatrizatie of children in schools updated. *Frontiers in Sociology*, 6, 781057. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2021.781057>
- Blokland, G. (2022). Over opvoeden gesproken: Methodiekboek pedagogisch adviseren (13e ongew. dr.). SWP.
- Braster, S. (2011). *Passie en pragmatisme: De onderwijsinspectie en de opkomst en ondergang van het klassikaal onderwijs*. Inspectie van het Onderwijs.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bucx, F., Eggink, E., & De Klerk, M. (2023). *Meer zicht op ouders: Zorgen, problemen en hulpbronnen van ouders van minderjarige kinderen* (SCP-publicatie 2023-5). Sociaal en Cultureel Planbureau.
- <https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2023/05/31/deelrapport-meer-zicht-op-ouders>
- Cooper, K., Stewart, K. Does Household Income Affect children's Outcomes? A Systematic Review of the Evidence. *Child Indicators Research*, 14, 981–1005 (2021). <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09782-0>
- Coumou, H.G. (2013). *De dubbelzinnige 'codificatie' van de sociale pedagogiek in het Academisch Statuut*. Uitgeverij Jeugdzaken.
- Depaepe, M. (2001). *De pedagogiek*. In R. Halleux, J. Vandersmissen, A. Despy-Meyer & G. Vanpaemel (Red.), *Geschiedenis van de wetenschappen in België. 1815–2000* (pp. 329–342). Dexia/La Renaissance du Livre. Geraadpleegd op 10 februari 2025, van https://www.dbnl.org/tekst/hallo14gesco2_01/hallo14gesco2_01_0028.php
- De Rooy, P. (2023). *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Wereldbibliotheek
- Engel, G.L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196, 129-136.
- Gijswijt-Hofstra, M., & Oosterhuis, H. (2001). Psychiatrische geschiedenissen. *BMGN – Low Countries Historical Review*, 116, 162-197.
- Depaepe, M. (2001). De pedagogiek. In R. Halleux, J. Vandersmissen, A. Despy-Meyer & G. Vanpaemel. *Geschiedenis van de wetenschappen in België: 1815-2000* (pp. 329-342). La Renaissance du Livre.
- Kohnstamm, Ph. (1929). *Persoonlijkheid in wording. Schets eener Christelijke opvoedkunde*. Tj. Willink.
- Kroon, T., & Levering, B. (Eds.). (2008). *Grote pedagogen in klein bestek*. SWP Uitgeverij.
- Langeveld, M.J. (1979). *Beknopte theoretische pedagogiek* (2^e herz. druk, oorspr. 1945). Wolters-Noordhoff.

- Lawrence, M. G., Williams, S., Nanz, P., & Renn, O. (2022). Characteristics, potentials, and challenges of transdisciplinary research. *One Earth*, 5(1), 44–61. <https://doi.org/10.1016/j.oneear.2021.12.010>
- Masschelein, J., & Pols, W. (2019). *Een pedagogisch perspectief: Inleiding op het themanummer*. *Pedagogiek*, 39(3), 269–277. <https://doi.org/10.5117/PED2019.3.001>. MASS
- Miedema, S., & Van IJzendoorn, M.H. (1992). Pedagogiek te midden van de sociale wetenschappen. In A. J. Dieleman & P. Span (red.), *Pedagogiek van de levensloop* (pp. 258–268). Acco.
- Nakken, H. (1999). Orthopedagogen in de mist, of de vraag naar de identiteit van de orthopedagogiek. In H. Baartman, A. van der Leij, & J. Stolk (red.), *Het perspectief van de orthopedagoog* (pp. 29–40). Bohn Stafleu van Loghum.
- Noens, P., & Ramaekers, S. (2024). Een (s)t(r)ijdschrift rond de eerste 1000 dagen? Over het discours, het debat, de aanleiding, het strijdschrift, de bijdragen en een afsluitende pedagogische gedachte. *Systeemtheoretisch Bulletin*, 42(1), 1–15.
- NVO. (z.d.). *Werkvelden*. Geraadpleegd 5 juli 2018, van <https://www.nvo.nl/nvo-in-t-kort/werkvelden.aspx>.
- Peverill, M., Dirks, M. A., Narvaja, T., Herts, K. L., Comer, J. S., & McLaughlin, K. A. (2021). Socioeconomic status and child psychopathology in the United States: A meta-analysis of population-based studies. *Clinical psychology review*, 83, 101933. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101933>
- Postman, N. (1984). *Het verdwijnende kind*. Het Wereldvenster.
- Ruijsenaars, A.J.J.M., Dijkshoorn, P., & Knorth, E.J. (2011). Orthopedagogiek en kinderpsychiatrie: een apart stel of een stel apart? In J.D. van der Ploeg & E.M. Scholte (red.), *Orthopedagogische probleemvelden en voorzieningen in Nederland* (pp. 373–390). Garant.
- Ruijsenaars, A.J.J.M., Van den Bergh, P.M., & Van Drenth, J.M.L. (2012). *Orthopedagogiek. Ontwikkelingen, theorieën en modellen*. Garant.
- Timmers-Huigens, D. (2004). *Opvoeden praktisch bekeken: Vraagbaak voor opvoedingsondersteuning* (3e herz. dr.). Bohn Stafleu van Loghum.
- Toenders, Y. J., Crone, E., Muetzel, R., Achterberg, M., Bakkali, A., van den Bedem, N., Borkhuis, E., Figueroa, C., Van der Hallen, R., Harrewijn, A., Jansen, P., Schaap, J., Tempelaar, W., de Veld, D., & Remmerswaal, D. (2025). A Healthy Start: Een mentaal gezonde basis voor de huidige generatie jongeren. *Jeugd in Ontwikkeling*. <https://doi.org/10.54447/JiO.19550>
- Van der Horst, F.C.P. (2014). John Bowlby's ontmoeting met de Nederlandse kinder- en jeugdpsychiatrie: verslag van een werkbezoek in 1950. *Kind en Adolescent*, 35, 255–267.
- Van der Horst, F.C.P., Kok, R., & Luijk, M.P.C.M. (Red.). (2024). *Hechten. Menselijke emoties, relaties en ontwikkeling*. Amsterdam University Press.

- Van der Horst, F.C.P., Lucassen, N., Kok, R., Sentse, M., Jooren, L., Van Rosmalen, L., & Luijk, M. P. C. M. (2020). *Opgroeien in het hedendaagse gezin: Inleiding in de gezinspedagogiek*. LannooCampus.
- Van der Horst, F.C.P., Kok, R., Luijk, M.P.C.M., & Lucassen, N. (Red.). (2025). *Opvoeden en opgroeien: Handboek pedagogiek*. LannooCampus.
- Van IJzendoorn, M.H., & Van Rosmalen, L. (Red.). (2016). *Pedagogiek in beeld. Een inleiding in de pedagogische studie van opvoeding, onderwijs en hulpverlening* (3e herziene druk). Bohn Stafleu Van Loghum. Kohnstamm, Ph. (1929). *Individu en gemeenschap. Verzamelde sociaal-paedagogische opstellen*. 's-Gravenhage: Daamen.
- Van Hilvoorde, I.M. (2013). Pedagogische Studiën als platform voor (bijna) een eeuw van pedagogische wetenschap. *Pedagogische Studiën*, 90, 4-15.
- Verenigde Naties. (1995). Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK). *Tractatenblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, 1990, 170. <https://wetten.overheid.nl/BWBV0002508/>
- Yoshikawa, H., Aber, J. L., & Beardslee, W. R. (2012). The effects of poverty on the mental, emotional, and behavioral health of children and youth: implications for prevention. *The American psychologist*, 67(4), 272–284. <https://doi.org/10.1037/a0028015>

Over de auteurs

De auteurs hebben op verschillende manieren bijgedragen aan de totstandkoming van dit artikel, waaronder inspiratie, ideevorming, conceptualisatie, kritische reflectie, schrijven en herzien van de tekst. Zij onderschrijven de boodschap van dit artikel en dragen deze, ieder op eigen wijze, uit in hun werk. Tegelijkertijd zijn er in het proces waardevolle verschillen in accenten, vragen en reflecties naar voren gekomen. Deze onderstrepen de diversiteit binnen het pedagogisch denken en vormen een uitnodiging tot verdere dialoog. Gezamenlijk geven de auteurs daarmee een krachtige stem aan de pedagogiek.