

Inleiding in de pedagogiek, deel 1

Inleiding in de pedagogiek, deel 1

Thema's en basisbegrippen

redactie

P. Smeyers

S. Ramaekers

R. van Goor

B. Vanobbergen

Boom

Voorwoord

Sommige boeken gaan lang mee. Dat was zo voor *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek: modern en postmodern* (2001, Boom). Hoewel een aantal hoofdstukken die daarin verschenen nog steeds state of the art zijn, was een aantal andere dringend aan herziening toe. Dat kan ook niet anders: sommige problemen die pedagogische aandacht vragen, evolueerden; andere konden destijds niet vermoed worden. Dat is meer zo voor wat aan de orde was in deel 2 van dat boek dan wat deel 1 betreft, waar een aantal benaderingen besproken worden.

Ook het landschap van het hoger onderwijs, zowel in Vlaanderen als in Nederland, ziet er nu anders uit. Waar het bijvoorbeeld gebruikelijk was om in de eerste jaren van de opleiding verschillende vakken filosofie op te nemen, zijn deze heden ten dage bijna overal grotendeels verdwenen. Dat heeft belangrijke implicaties voor het onderwijsmateriaal dat aan beginnende studenten aangeboden kan worden.

Deze tweedelige herziening tracht hieraan tegemoet te komen door allereerst een inleiding te bieden die focust op pedagogische thema's en begrippen, en pas daarna in het tweede boek grondslagen en stromingen tot voorwerp heeft. Het ene kan niet zonder het andere: het pedagogische heeft nu eenmaal raakvlakken met vele andere discussies en (sub)disciplines.

In de zoektocht naar wat aan de orde gesteld moest worden met het oog op het inleiden van studenten in de academische discussie van het pedagogische, had ik vele gesprekken, allereerst met Stefan Ramaekers, Roel van Goor en Bruno Vanobbergen, die later ook bereid werden gevonden met mij de redactie te voeren. Ik ben ook dankbaar voor de inzichten van Bas Levering, Dirk Willem Postma en Philippe Noens, die mede aan de basis liggen van wat nu voorligt. Nadat overeenstemming was bereikt binnen de redactie over de selectie van thema's en auteurs, werden abstracts gevraagd en becommentarieerd. Opmerkingen en suggesties werden ook door de redacteurs gemaakt op de conceptversies van de bijdragen. Het voorliggende resultaat daarvan laat de docent toe om eigen accenten te leggen, en gelet op de gegeven aanzetten, verdiepend in te gaan op de alsmaar evoluerende discussie waarin oude vragen en benaderingen opnieuw opgenomen worden, aangevuld met relatief nieuwe kwesties en duidingen.

In een tijd waarin publicaties in het Nederlands nauwelijks meer meetellen in de academische wereld, waarin het Nederlands gestaag verdwijnt als taal voor de wetenschappelijke communicatie, ben ik blij dat we toch heel wat collega's

bereid vonden aan deze tweedelige inleiding mee te werken. Het blijft immers merkwaardig, de geschiedenis van Vlaanderen indachtig, dat in enkele decennia boeken en tijdschriften in het Nederlands zo snel het moeten afleggen tegen anderstalige inleidingen. Natuurlijk zal men in een wijsgerig-pedagogische discussie steeds naar de bronnen gaan, in welke taal dan ook. Ook is het evident dat specialisten met andere specialisten wereldwijd van gedachten wisselen. Maar daarover gaat het hier niet; evenmin over de wens alles bij het oude te laten. ‘Inleiden in’ vraagt als het enigszins mogelijk is het gebruik van de moedertaal, maar de *incentives* om daar tijd en energie in te steken verdwenen gaandeweg. Zo ontstond zowel in Nederland als in Vlaanderen de merkwaardige situatie dat alhoewel het onderwijs grotendeels door de gemeenschap gefinancierd wordt, het benodigde studiemateriaal alsmaar meer in *broken English* wordt aangereikt. Daarenboven zijn vele pedagogische discussies waarin het gaat over beleid en praktijk eerder nationaal dan internationaal ingebed.

‘De pedagogiek zal wijsgerig zijn of ze zal niet zijn’, zo werd mij destijds als student voorgehouden. De tijden zijn veranderd; in de plaats van reflectie kwam het kort op de bal spelen en aandacht voor effectiviteit en efficiëntie, voor output, performativiteit, *league tables*, kwaliteitsindicatoren en competenties. Sommigen argumenteren dat de pedagogen het aan zichzelf te danken hebben dat het pedagogische discours teruggedrongen, of zelfs vervangen werd door het psychologische. In plaats van hierin te berusten kan de conversatie ook door ons nieuw leven ingeblazen worden; de pedagogische vragen waarvoor we gesteld worden zijn niet alleen onafwendbaar, maar tevens springlevend. Deze inleiding biedt hiertoe een aanzet.

Paul Smeyers
september 2016

Inhoud

Voorwoord	5
1 Inleiding	9
<i>Roel van Goor & Bruno Vanobbergen</i>	
Deel I Basisthema's en begrippen in de pedagogiek	19
2 De mens, het kind, de cultuur en de opvoeding	21
<i>Wilna A.J. Meijer</i>	
3 Verantwoordelijkheid en de pedagogische relatie	33
<i>Bas Levering</i>	
4 Leren en onderwijzen	47
Een pedagogische verhandeling <i>Wouter Pols</i>	
5 Idealen in opvoeding en onderwijs	59
Een zegen of een vloek? <i>Doret de Ruyter</i>	
6 Lichamelijkheid in opvoeden en onderwijzen	71
<i>Joris Vlieghe</i>	
Deel II Sociaal-maatschappelijke opvoedvraagstukken	85
7 Kinderrechten als referentiekader in de pedagogische praktijk	87
<i>Didier Reynaert</i>	
8 Pedagogiek en burgerschap	101
<i>Maria Bouverne-De Bie & Joke Vandenabeele</i>	
9 Jeugdcriminaliteit	113
<i>Henk Ferwerda & Tom van Ham</i>	
10 Geen 'gezinsopvoeding' in opvoedingsondersteuning?	125
<i>Philippe Noens</i>	

11	Diversiteit in opvoeding en opvoedondersteuning	137
	<i>Marjolijn Distelbrink & Trees Pels</i>	
12	Pedagogisch perspectief ontwikkelen in situaties van kinderarmoede	151
	<i>Griet Roets en Tineke Schiettecat</i>	
13	Van onderwijsvrijheid naar onderwijsmarkt	163
	<i>Orhan Agirdag & Sjoerd Karsten</i>	
Deel III Pedagogische uitdagingen in de huidige tijd		177
14	Over de relevantie van de neurowetenschap voor de pedagogiek	179
	<i>Paul Smeyers</i>	
15	Het kind als consument en onze zorg om de kindertijd	195
	<i>Bruno Vanobbergen</i>	
16	Naar een pedagogiek van radicalisering	207
	<i>Stijn Sieckelinck</i>	
17	Games, gamification en sociale media	221
	Lerend spelen en spelend leren <i>David Nieborg & Joke Hermes</i>	
18	Vluchtelingenkinderen	235
	Naar een relationeel perspectief op pedagogische praktijken in de context van gedwongen migratie <i>Lucia De Haene & Ilse Derluyn</i>	
	Personenregister	251
	Zakenregister	255
	Over de auteurs	259
	Inhoud Inleiding in de pedagogiek, deel 2	267

Inleiding

1

Met een inleiding in een vakgebied beoog je op zijn minst twee zaken. Je wil de lezers kennis laten maken met het vakgebied, vragen die erin aan de orde zijn, de taal die gebezigd wordt en inzichten die zijn ontwikkeld. Daarnaast wil je laten zien waarom het vakgebied de moeite waarde is om je in te verdiepen, om er onderdeel van te worden en misschien zelfs om je in te verliezen. Auteurs en redacteurs beginnen niet aan het schrijven of samenstellen van een inleiding als zij geen liefde kennen voor het vak en geen neiging voelen om deze met anderen te delen. Je kunt beide ambities op verschillende manieren proberen te realiseren. Je bouwt een boek op een welbepaalde manier op. Dit hangt samen met het beeld van het vak dat de auteurs van het boek hebben. Hoe je naar de pedagogiek als wetenschap kijkt, bepaalt de wijze waarop je erover schrijft. In deze inleiding geven wij een toelichting op en verantwoording van de strategie waarvoor in deze inleiding is gekozen, in het licht van een interpretatie van hoe de pedagogiek als discipline zich ontwikkelt en een idee over hoe zij het beste inleidend voor het voetlicht kan worden gebracht.

1.1 Afbakening en ontwikkeling van de pedagogiek

Traditioneel zijn inleidingen in de pedagogiek als wetenschapsgebied vaak systematisch opgezet, beginnend met een definiëring van het object van de pedagogiek – de opvoeding – en uitmondend in een demarcatie van de pedagogiek ten opzichte van andere wetenschapsgebieden. Idee hierachter was lang, zoals Perquin (1960) het in zijn inleiding omschrijft, ‘dat de grondslagen der pedagogiek gevonden worden in het opvoedingsverschijnsel, dat zich als een apart en duidelijk herkenbaar geheel, aan de zorgvuldige beschouwer openbaart’ (p. 10). Het paradigmatische voorbeeld van zo’n systematische inleiding in het Nederlandse taalgebied is de *Beknopte theoretische pedagogiek* van Langeveld. In het voorwoord van de eerste druk van dit invloedrijke werk geeft Langeveld aan dat de pedagogiek haar oorsprong moet vinden in de praktijk van de opvoeding en dat het niet – zoals in zijn tijd wel vaak het geval was – een uitvloeisel van wijsbegeerte of theologie mag worden. Dit laat in zijn ogen onverlet dat de pedagogiek als vak ‘theoretische vorming en belijning’ nodig heeft. Volgens Langeveld kan de pedagogiek als wetenschap zich alleen ontwikkelen als er sprake is van een systematische ordening van kennis, die een samenhangend, gesloten raamwerk vormt dat zo volledig mogelijk ingevuld is, zodat op zijn minst duidelijk wordt ‘hoe de problemen er “liggen”, *wat* men beslist weten en begrijpen moet om in

het vakgebied wegwijs te worden, *waar* men zijn aktiviteit kan doen ingrijpen' (1963, p. 15-16). En het is precies het optekenen van een afbakenend raamwerk dat Langeveld zich tot doel stelt; een verplichtend raamwerk dat aankomend pedagogen wegwijs kan maken in wat de pedagogiek is, en dat een toetssteen vormt in het licht waarvan pedagogen rekenschap kunnen geven van hun handelen en de opvoedingspraktijk geëvalueerd kan worden (vgl. 1963, p. 18).

Sinds Langevelds inleiding op de pedagogiek voor het eerst verscheen is er veel veranderd in de pedagogiek. De gedachte dat het mogelijk zou zijn tot een eenduidige, breed gedragen, verplichtende afbakening van de pedagogiek te komen zullen weinigen meer onderschrijven. Er is sowieso weinig waarover in de pedagogiek consensus bestaat. 'Nicht einmal darüber, ob Pädagogik überhaupt eine Wissenschaft ist, besteht Einigkeit', zo stelt Giesecke in zijn *Einführung in die Pädagogik* (1978, p. 12).¹ In deze Duitse inleiding betoogt hij dat de pedagogiek nooit een onomstreden invulling zal kennen, onder meer omdat we te maken hebben met een praktijkwetenschap en daarmee immanent normatieve wetenschap in een samenleving waarvan waardenpluralisme een centraal kenmerk is. Voor zover pedagogen hun vertrekpunt nemen in een analyse van het opvoedingsverschijnsel, gaat dit doorgaans gepaard met de erkenning dat de uitgangspunten ervan op zijn minst niet onbetwifelbaar zijn. Zo zet Giesecke zelf zijn inleiding ook nog op vanuit een systematische analyse van de opvoeding, waarbij hij als vertrekpunt neemt een beschrijving van biologische en psychologische condities van de mens – als onderscheiden van het dier – die het zijns inziens noodzakelijk maken dat mensenkinderen opgevoed worden. Ook in latere Nederlandstalige inleidingen wordt nog voor een systematische opbouw gekozen waarin het karakter van de pedagogiek wordt afgeleid uit een analyse van het verschijnsel opvoeding, zo zien we onder andere bij *Inleiding in de pedagogiek* van Imelman (1982) en meer recent bij *Denken over opvoeding* van Van Crombrugge (2006).

Als er al overeenstemming is binnen de pedagogiek, dan misschien vooral over het feit dat het altijd een punt van discussie zal blijven hoe de opvoeding het best kan worden beschreven, hoe zij het best bestudeerd kan worden in de wetenschappelijke pedagogiek en welke rol zij vervult voor de opvoedingspraktijk. Ten gevolge daarvan kenmerkt de geschiedenis van de pedagogiek als wetenschapsgebied zich door een grote diversiteit aan pedagogisch-inhoudelijke en wetenschapstheoretische ideeën. Deze veelvormigheid van de pedagogiek was het uitgangspunt van *Pedagogiek in Meervoud*. Deze inleiding, in eerste editie onder redactie van Beugelsdijk en Miedema (1984), die in de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw veel gebruikt werd in het hoger onderwijs in Vlaanderen en Nederland, stelt de pedagogiek voor als bestaande uit meer-

1 Nederlandse vertaling (auteurs): 'Zelfs over de vraag of de pedagogiek überhaupt een wetenschap is, bestaat geen overeenstemming.'

dere, op zichzelf naast elkaar bestaande metatheoretische stromingen, met elk eigen wetenschapstheoretische en pedagogisch-inhoudelijke implicaties. Meest bekend zijn de drie stromingen gezamenlijk verantwoordelijk voor het predicaat van de pedagogiek als een 'driestromenland', en die zich onder meer van elkaar onderscheiden door een verschil in interpretatie van wat de primaire oriëntatie van de pedagogiek zou moeten zijn: waarheid (de empirisch-analytische pedagogiek); dienstbaarheid (de geesteswetenschappelijke pedagogiek); en rechtvaardigheid (de kritisch-emancipatorische pedagogiek) (vgl. Levering & Smeyers, 2007). Het denken in termen van onderscheiden denkscholen, met elk hun eigen uitgangspunten, krachten, beperkingen en blinde vlekken geeft goed zicht op de rijkdom aan ideeën binnen de geschiedenis van de wetenschappelijke pedagogiek, en deze is dan ook zeker nog de moeite om nader te bestuderen. In het tweede boek wordt op enkele van deze stromingen nader ingegaan. In dit eerste deel ligt het vertrekpunt in een andere benadering van de pedagogiek.

Het idee dat pedagogische academici zich committeren aan een bepaalde denkschool en van daaruit hun wetenschappelijke activiteiten ontplooiën lijkt niet (meer) representatief voor hoe de academische pedagogiek zich ontwikkelt. Het scherpe debat over verschillende elkaar beconcurrerende denkscholen in de pedagogiek dat een tijd lang heeft gewoed, is sowieso verstomd. Enerzijds is dit het gevolg van een ontwikkeling waarin een positivistische wetenschapsbenadering in toenemende mate dominant is geworden in de pedagogiek en in brede kring als vanzelfsprekend wordt omarmd; met een marginalisering van andere benaderingen als gevolg. Deze dominantie wordt weerspiegeld in een definitie van de pedagogiek als 'een empirische gedragswetenschap (...), met het accent op de ontwikkeling en evaluatie van voorlichtings- en (preventieve) interventies ter ondersteuning en verbetering van de opvoedings-, onderwijs- en hulpverleningspraktijk voor kinderen en jeugdigen', die we tegenkomen in *Pedagogiek in beeld* (Van IJzendoorn & De Frankrijker, 2005, p. 10). Deze inleiding in de wetenschappelijke pedagogiek portretteert de pedagogiek vooral als een verzameling empirische onderzoeksgebieden, waarbinnen zo betrouwbaar mogelijke kennis wordt ontwikkeld die in de praktijk aangewend dient te worden om de opvoeding zo optimaal mogelijk vorm te geven. Binnen deze benadering van de pedagogiek onthoudt men zich van algemene beweringen over het bijzondere van de opvoeding als object van onderzoek. Het zijn wetenschapstheoretische overwegingen – behorend bij een kwantitatief-empirische onderzoeksmethodologie – en niet pedagogisch-inhoudelijke overwegingen die centraal staan. Consequentie hiervan is dat het onderscheid tussen de pedagogiek en bijvoorbeeld de ontwikkelingspsychologie vervaagt, zeker nu dit laatste wetenschapsgebied de kinderlijke ontwikkeling beziet vanuit systeemtheoretisch perspectief en zich ook meer en meer bezighoudt met de praktische toepassing van kennis.

Het verstommen van het metatheoretische debat lijkt anderzijds samen te hangen met een pragmatisme dat het hedendaagse wetenschappelijk bedrijf kenmerkt. Wetenschappelijke attitudes, ideeën en werkwijzen zijn daarin geen afgeleide van principiële pedagogisch-inhoudelijke of wetenschapstheoretische uitgangspunten, maar lijken eerder het resultaat van meer praktische overwegingen. Dit is onder meer terug te zien in een (her)waardering van kwalitatieve onderzoeksmethoden binnen een primair empirisch-analytisch georiënteerde wetenschap waarbinnen lange tijd alleen kwantitatieve onderzoeksmethoden serieus werden genomen. Deze ontwikkeling wordt onderstreept door Levering en Smeyers (2007, p. 19), die stellen dat ‘het vrijmoedig kiezen van een bepaalde onderzoeksmethode die gegeven het te onderzoeken probleem het meest geschikt is’ een goede aanpak lijkt; een aanpak die in hun ogen overigens niet vrijblijvend is, maar juist ook een specifieke deskundigheid vereist. De hier beschreven ontwikkeling suggereert dat een goed begrip van de huidige pedagogiek wellicht vraagt om een minder principiële benadering dan kenmerkend was voor Langeveld, of voor het idee van naast elkaar bestaande metatheoretische pedagogische stromingen.

1.2 Het ongrijpbare van de pedagogiek

Een minder principiële benadering van de pedagogiek sluit aan bij een interpretatie van wetenschappelijke disciplines als in de loop van de tijd gevormde domeinen, waarbinnen het object van onderzoek en metatheoretische raamwerken begrepen worden als door mensen gedefinieerd en afgebakend, eerder dan als weerspiegeling van iets wezenlijks. ‘De indeling in vakgebieden komt niet overeen met vaste objecten in de werkelijkheid, alsof er een samenhang zou zijn, waarvan het bestaan pas in de loop van het proces van disciplinevorming wordt ontdekt’, zo stelt Abma (2011). Om te vervolgen: ‘Astronomen houden zich weliswaar bezig met de bestudering van hemellichamen, terwijl biologen levende wezens, sociologen de maatschappij en psychologen het menselijke gedrag als object hebben, maar al deze koppelingen zijn in de loop van de geschiedenis ontstaan en ze zijn ook aan verandering onderhevig’ (p. 28). Hetzelfde kan gezegd worden van de pedagogiek; een relatief jong wetenschappelijk vakgebied met breed vertakte historische wortels dat ‘de opvoeding’ heeft aangewezen als een op zichzelf staand object van wetenschap. De manier waarop die opvoeding begrepen dan wel bestudeerd wordt, is voortdurend aan verandering onderhevig, zoals onder meer blijkt uit het ontstaan (en weer verdwijnen) van pedagogische stromingen en subdisciplines (waaronder gezinspedagogiek, sociale pedagogiek, orthopedagogiek, schoolpedagogiek). Deze benadering van (de ontwikkeling van) wetenschappelijke disciplines suggereert dat de veel gebruikte metafoor van disciplines – zoals de pedagogiek – als een groeiende boom met diepliggende wortels, een stevige stam en van daaruit groeiende vertakkingen de zaken misschien niet adequaat voorstelt.

Als alternatief voor de metafoor voor disciplines als groeiende bomen kan misschien gebruikgemaakt worden van de tegenwoordig populaire metafoor van een rizoom, waarvoor we schatplichtig zijn aan filosofen Deleuze en Guattari, die hem gebruiken voor de manier waarop het menselijk denken zich ontwikkelt. Een rizoom is een wortel die niet in de diepte, maar horizontaal groeit, die vertakkingen ontwikkelt en zo een netwerk vormt zonder dat een begin of einde is te ontwaren. De wortel kan zich ook naar boven richten, waardoor er een nieuwe plant ontstaat. Bamboe is een plant die zich vanuit een rizoom ontwikkelt. De bamboestengel ontwikkelt zich vanuit een knoop in het wortelstelsel en is daardoor stevig verankerd, zonder dat aanwijsbaar is wat precies de wortels zijn van deze ene plant. Op eenzelfde wijze kan begrepen worden hoe de pedagogiek als discipline wel een stevige basis kent, zonder dat aanwijsbaar is waar haar exacte oorsprong ligt, of te expliciteren valt wat precies haar grondslagen zijn. Ook valt met deze metafoor inzichtelijk te maken hoe de pedagogiek als discipline door de tijd heen verandert, zonder dat te voorspellen valt wat de richting, inhoud, of de grenzen van die verandering zullen zijn of zouden moeten zijn. Als we het over de pedagogiek hebben, gaat het zo bezien altijd over de pedagogiek zoals we haar voor ons zien, zonder mogelijkheid eenduidigheid te krijgen over haar ontstaan, of haar toekomst. Zoals bij een rizoom ook alleen uitlopers of lijnen te ontwaren zijn, die geen begin en geen einde kennen. Een rizoom, zo drukken Deleuze en Guattari het uit, bevindt zich altijd in het midden.

In dit boek wordt de pedagogiek begrepen in lijn met de hier beschreven metafoor. We beschouwen de pedagogiek als een historisch gegroeide discipline, verankerd in een rijke traditie, maar zonder verplichtend raamwerk dat scherp afbakent wat wel en niet pedagogisch mag en kan zijn. We willen de pedagogiek tonen in haar veelvormigheid, die tot uitdrukking komt in de uiteenlopende thema's die de revue passeren. Deze verzameling thema's is niet logisch afgeleid en verre van compleet, maar is ook niet willekeurig tot stand gekomen. Ze geeft zicht op wat het interessegebied van een hedendaagse pedagogiek allemaal kan, of in onze ogen zou moeten, zijn. Het toont de pedagogiek onder meer als een vakgebied dat zowel dient zorg te dragen voor de rijke erfenis aan onder meer pedagogische basisbegrippen waarop een beroep wordt gedaan, zoals 'pedagogische relatie', of 'opvoedgezag'. Maar ook als een vakgebied dat zich open en onderzoekend moet verhouden tot nieuwe sociaal-maatschappelijke ontwikkelingen, zoals de opkomst van games, of de groeiende instroom van vluchtelingen. De veelvormigheid van de pedagogiek komt niet alleen tot uitdrukking in de diversiteit van de thema's, maar ook in de verschillende manieren waarop deze thema's in de verschillende hoofdstukken tegemoet worden getreden. De hoofdstukken variëren in stijl, maar ook in de aanpak, die varieert van conceptueel-analytisch tot historiserend, empirisch-beschrijvend, filosofisch duidend, of ronduit politiserend-betogend. Zonder ons te willen distantieëren van een meer empirisch-analytisch georiënteerde pedagogiek, drukt deze variatie wel een zorg uit over de eenzijdige dominantie van deze wetenschapsbenadering in

de hedendaagse pedagogiek aan de universiteiten in Vlaanderen en nog meer in Nederland. Onzes inziens kan de pedagogiek meer bloeien en rijkere vruchten voortbrengen als zij minder als alleen een *science* in de strikte zin zou worden beschouwd, en er meer aandacht zou zijn voor de pedagogiek als discipline met een bredere methodologische onderzoeksoriëntatie en sterke verankering in de *humaniora* (geesteswetenschappen).

Deze inleiding in de pedagogiek is dus niet systematisch van opzet. Ze zet geen pedagogisch systeem of raamwerk uiteen, maar presenteert het vakgebied eerder door uiteenlopende aspecten aan de orde te laten komen. Deze aanpak geeft zicht op hoe wij denken dat je een vakgebied het beste kunt leren kennen. We willen studenten onderdompelen in de veelzijdigheid van het vak en hen uitdagen om erin te duiken en al zoekend hun weg te vinden. Zoals je de bamboeplant pas echt goed leert kennen als je hem in je tuin hebt. Pas als je hem wilt uitgraven, zie je hoe omvattend hij is en hoe breed, complex en sterk zijn wortels zijn. Je moet erin duiken en ermee aan het werk gaan, waardoor je hem kunt gaan vervloeken omdat je er geen greep op krijgt, of omdat hij een weg gaat die je niet wilt. Maar juist in deze worsteling leer je de plant kennen en kun je er ontzag voor krijgen. Het bestuderen van dit boek zal wellicht ook moeite kosten en kan ook frustratie en boosheid opleveren, maar we weten dat deze arbeid ook hier kan uitmonden in inzicht in en ontzag voor wat de pedagogiek te bieden heeft. Want zoals aangegeven willen we lezers niet alleen kennis laten maken met de pedagogiek, maar hen er ook enthousiast voor maken. Daarbij willen we niet vertrekken vanuit een strenge afbakening van het vak. Zo'n afbakening zou je misschien wel in staat stellen duidelijk aan te geven wat wel en wat niet 'waarlijk' pedagogisch is. Maar als het doel is studenten te verleiden om de schoonheid en rijkdom ervan te zien en liefde ervoor over te nemen, is het de vraag of zo'n inperkende benadering wel het meest zinvol zou zijn. Verlangt immers datgene dat we bewonderen, waarderen, of zelfs liefhebben niet juist dat het ons verrast? Dat we er misschien wel invloed op hebben en het enigszins kunnen vormen, maar dat we er nooit volledig greep op krijgen? Vraagt het niet dat we het steeds opnieuw moeten veroveren en eigen maken, om uiteindelijk te merken dat het ons onmiddellijk weer ontglipt? Vanuit die gedachte is dit boek opgezet. In de hoop dat lezers eenzelfde waardevolle duurzame, maar ook niet vanzelfsprekende en intensieve relatie met de pedagogiek ontwikkelen als die waar wij als samenstellers al lang veel waarde aan ontleen.

1.3 Structuur en hoofdstukindeling

Het voor u liggende boek is opgesplitst in drie delen. Het eerste deel belicht een aantal basisthema's en basisbegrippen in de pedagogiek. Hier staat de rijke erfenis van de pedagogiek waaraan we hiervoor refereerden centraal. Het doordenken van opvoedings-, vormings- en onderwijsprocessen wordt in de

pedagogiek van oudsher geschraagd door begrippen zoals gezag, pedagogische relatie en verantwoordelijkheid. Let wel, zoals ook al eerder betoogd, in de loop van de geschiedenis van de pedagogiek zijn deze begrippen op soms zeer diverse wijze gethematiseerd. De hoofdstukken in dit deel van het boek sluiten aan bij enkele van deze thematiseringen die voor de ontwikkeling van het vak zeer waardevol zijn geweest.

Wilna Meijer bijt in het eerste deel het spits af. In haar bijdrage onderzoekt ze 'het kind' en 'de opvoeding' als de centrale begrippen van de pedagogiek. Wat maakt het kind tot kind? En waarin verschilt het opgroeiende kind van het opgroeiende dier? En ook: hoe kunnen we mondigheid als opvoedingsdoel ten volle begrijpen? De bijdrage toont ten slotte aan hoe de weg naar volwassenheid – en dus het einde van de opvoeding – sterk bepaald wordt door cultuurhistorische verschillen.

Bas Levering gaat in zijn bijdrage op zoek naar hoe we de pedagogische relatie als belangrijk begrip binnen de pedagogiek kunnen begrijpen. De pedagogische relatie is een bijzondere relatie, want ze is niet zomaar een beïnvloedingsrelatie tussen opvoeder en kind. Levering geeft aan wat de pedagogische relatie zo bijzonder maakt en bakent haar op die manier meteen ook af van een ander vaak gehanteerd begrip in opvoeding, 'attachment'. Tot slot komt ook de vraag naar de eindigheid van de pedagogische relatie aan bod.

De plaats van leren en onderwijzen in de pedagogiek staat centraal in de bijdrage van Wouter Pols. Hij analyseert beide begrippen uitvoerig en betoogt dat het in een pedagogische benadering van leren en onderwijzen om veel meer gaat dan louter de vraag naar het 'hoe'. Ook het 'waartoe', het 'wat' en 'wie' zijn aan de orde. Leren en onderwijzen zijn elkaars tegenpolen, en toch zijn het sterk met elkaar samenhangende begrippen.

Doret de Ruyter heeft het in haar bijdrage over de plek van idealen in de opvoeding. Wanneer ouders opvoeden, willen ze het allerbeste voor hun kinderen. De voorstellingen van het allerbeste hangen nauw samen met het begrip 'ideaal'. De Ruyter beschrijft hoe idealen in opvoeding en onderwijs een rol kunnen spelen. Het is voor kinderen belangrijk dat hun ouders idealen hebben, maar tegelijk houdt dit ook gevaren in. Het is juist dit spanningsveld dat in deze bijdrage centraal staat.

Joris Vlieghe sluit het eerste deel af met een bijdrage over de plaats van lichamelijke in opvoeding en onderwijs. Hij toont aan hoe het lichaam lange tijd de grote afwezige is geweest in de pedagogische theorievorming, maar hoe daar in de twintigste eeuw verandering in is gekomen. Toch is het vooral ook bij theorie gebleven, zo blijkt. Vlieghe bespreekt de redenen die kunnen verklaren waarom er zo'n negatief stigma rust op het lichamelijke binnen educatieve contexten.

Het tweede deel van het boek belicht zeven sociaal-maatschappelijke opvoedvraagstukken. Onze samenlevingen kampen met serieuze uitdagingen, waarbij vaak naar opvoeding en onderwijs wordt gekeken om deze vraagstukken

mede op te lossen. Deze verwachtingen ten aanzien van opvoeding en onderwijs zijn geenszins evident. En de pedagogiek zal ook nooit het vakgebied worden dat de panacee ontwikkelt die dit soort vraagstukken oplost. Tegelijk kan de pedagogiek wel een taal aanreiken die kan helpen om de maatschappelijke complexiteit beter te begrijpen.

De eerste bijdrage focust op kinderrechten als referentiekader voor de pedagogische praktijk en is geschreven door Didier Reynaert. Hij besteedt aandacht aan hoe kinderrechten invloed hebben op de wijze waarop we naar kinderen kijken en hoe dit vervolgens impact heeft op de wijze waarop pedagogische praktijken vorm krijgen. Hij analyseert in het bijzonder het beeld van het autonome kind, volgens hem het dominante kindbeeld in de kinderrechtenbeweging. Reynaert pleit voor een paradigmashift in onze benadering van kinderrechten: we moeten ze proberen te begrijpen 'van onderuit' en niet 'van bovenaf'.

Maria Bouverne-De Bie en Joke Vandenaabeele gaan vervolgens in op de relatie tussen pedagogiek en burgerschap. Ze problematiseren verschillende visies op opvoeding tot burgerschap en tonen aan hoe deze een instrumentele kijk op opvoeding delen. Als alternatief schuiven ze een benadering naar voren waarin burgerschap als uitgangspunt in de pedagogische relatie verschijnt. Deze benadering moet de weg openen naar de realisatie van grotere gelijkheid in mogelijkheden voor een menswaardig bestaan.

Henk Ferwerda en Tom van Ham zoomen in op het fenomeen jeugdcriminaliteit. Ze beschrijven jeugdcriminaliteit als een veelzijdig verschijnsel en gaan op zoek naar verschillende verklaringen voor delictgedrag van jongeren. In hun pedagogisch perspectief op jeugdcriminaliteit staat preventie, maar ook proportionaliteit centraal. Interventies moeten zich volgens hen vooral kenmerken door een mix van zorg en straf.

Philippe Noens vertrekt vanuit de vaststelling dat opvoedingsondersteuning vandaag eerder eng wordt ingevuld en dat het gezin doorgaans eerder een passieve betekenis krijgt. Opvoedingsondersteuning wordt te sterk gedecontextualiseerd, waardoor er een kloof tussen gezin en opvoeding dreigt te komen. De oplossing ligt volgens Noens in een recontextualiseren van opvoeding(sondersteuning), door de nadruk te leggen op het gezin als iets dat in de praktijk vorm krijgt en dus inherent mede vorm geeft aan opvoeding.

Opvoedingsondersteuning is ook het thema in de bijdrage van Marjolijn Distelbrink en Trees Pels. Zij nemen daarbij diversiteit als insteek. In dit hoofdstuk bespreken ze vooreerst de uitdagingen en opgaven waarvoor ouders met een migratieachtergrond in de opvoeding van hun kinderen staan. Van daaruit bekijken ze vervolgens de uitdagingen waar pedagogische professionals en het systeem van preventieve zorg vandaag mee geconfronteerd worden.

De relatie tussen gezinsopvoeding en (kinder)armoede staat centraal in de bijdrage van Griet Roets. Ze stelt vast dat gezinsondersteuning bij mensen in armoede vaak vertrekt vanuit het idee van armoede als een opvoedingstekort. Ze bepleit de ontwikkeling van een pedagogisch perspectief dat niet eng gericht is op het pedagogiseren van armoede als sociaal probleem. Aan de hand van

een sociaalpedagogisch referentiekader van leefwereldoriëntatie toont ze aan hoe dit pedagogische perspectief verruimd kan worden.

Het tweede deel eindigt met een bijdrage van Orhan Agirdag en Sjoerd Karsten over de markwerking in onderwijs. Vertrekkend vanuit het onderscheid tussen de 'onderwijsmarkt' en de neoliberale markt, staan ze stil bij een aantal verschijningsvormen van markwerking in het onderwijs. Ze sluiten hun hoofdstuk af met een bespreking van de mogelijk gunstige en ongunstige gevolgen van marktwerking in het onderwijs.

We eindigen het boek met een aantal bijdragen over actuele pedagogische uitdagingen. Paul Smeyers heeft het over de neurowetenschappen als nieuwe hype in het wetenschappelijk pedagogisch onderzoek. Hij gaat in op enkele basisbegrippen en inzichten uit de neurowetenschappen, om van daaruit vast te stellen dat hun betekenis voor de pedagogiek vrij beperkt is. De inzichten uit de neurowetenschappen zijn voor opvoeding en onderwijs veel minder relevant dan algemeen wordt aangenomen, zo luidt zijn conclusie.

Bruno Vanobbergen gaat in zijn bijdrage over het kind als consument niet in op de klassieke vraag of de commercialisering van de leefwereld van kinderen nu goed of slecht is. Wel besteedt hij aandacht aan de verschillende wijzen waarop over het kind als consument gesproken en geschreven wordt. Een analyse van deze discoursen moet het mogelijk maken zicht te krijgen op de verschillende betekenissen die aan kinderen en aan kind-zijn worden toegekend.

De bijdrage van Stijn Sieckelinck belicht de problematiek van radicaliserende jongeren. Zijn pedagogisch perspectief neemt de radicale mindset serieus als interventiedomein, maar vraagt ook aandacht voor de vaak gefragmenteerde sociale omgeving waaruit deze ontsproten is. Sieckelinck besluit dat een pedagogiek die vooruitgang wil boeken in de aanpak van radicalisering en extremisme de verschillende verontrustende realiteiten tegelijk zal moeten omarmen.

De relatie van games met de pedagogiek en wat pedagogen mogelijk tegenhoudt in het omarmen van games in leersituaties wordt besproken in de bijdrage van David Nieborg en Joke Hermes. Ze hebben aandacht voor medialogica en morele paniek, het herkennen van situaties waar waakzaamheid door opvoeders wél geboden is en voor de opkomst van zogenoemde 'serious games' en 'gamification'. Hun centrale stelling is dat gaming een 'zelf-lerende' omgeving schept die in zichzelf waardevol is en niet louter instrumenteel waardevol voor maatschappelijk verantwoord geachte externe doelen.

Het laatste hoofdstuk handelt over vluchtelingenkinderen. Lucia Dehaene en Ilse Derluyn ontwikkelen een pedagogisch perspectief op de psychosociale gevolgen van gedwongen migratie voor vluchtelingenkinderen en -jongeren. Ze pleiten daarbij voor een relationeel perspectief op de gevolgen van gedwongen migratie in plaats van een sterk individualiserende benadering. Ze besluiten hun bijdrage met het bespreken van enkele centrale krachtlijnen in het werken met vluchtelingenkinderen in onderwijs en hulpverlening.

Literatuur

- Abma, R. (2011). *Over de grenzen van disciplines. Plaatsbepaling van de sociale wetenschappen*. Nijmegen: Vantilt.
- Beugelsdijk, F. & Miedema, S. (red.) (1984). *Pedagogiek in meervoud. Wegen in het denken over opvoeding en onderwijs*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Giesecke, H. (1978). *Einführung in die Pädagogik*. München: Juventa.
- Ijzendoorn, M.H. van & Frankrijker, H. de (red.) (2005). *Pedagogiek in beeld. Een inleiding in de pedagogische studie van opvoeding, onderwijs en hulpverlening* (pp. 17-31). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Imelman, J.D. (1982). *Inleiding in de pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Langeveld, M.J. (1944). *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen (2^e druk, 1979).
- Levering, B. & Smeyers, P. (2007). Inleiding. In: B. Levering & P. Smeyers (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 11-26). Amsterdam: Boom.
- Perquin, N. (1960). *Pedagogiek. Bezinning op het opvoedingsverschijnsel*. Roermond/Maaseik: J.J. Romen & zonen.
- Van Crombrugge, H. (2006). *Denken over opvoeding. Inleiding in de pedagogiek*. Antwerpen: Garant.