

Pedagogiek tussen opgroeien en opvoeden, beleid en wetenschap

Ton Notten

*‘Iedereen weet het al vanzelf
en weet het beter
dan de opvoedingsdeskundige’
(Theobald Ziegler, 1909)*

In Nederland is er die almaar groeiende belangstelling, niet alleen onder ouders, voor het fenomeen ‘opvoeding’. Ze varieert van praktische, veelal smakelijke tv-programma’s en evidence based methoden tot passend onderwijs en van de irritatie over hangjongeren tot pedagogische vermaningen door politici. Zijn die (on)genoegens losgezongen van de opvoedkunde? Is er in dat geval een nieuwe ordening te maken van dat vak en wat kunnen de pedagogiekopleidingen op een zinvolle manier aanvangen met de massale toeloop van studenten (studentes), die zich vooral interesseren voor het doe-karakter van het vak en voor de zogenoemde special educational needs?

Tweehonderd jaar (sociale) pedagogiek in Nederland

Het hedendaagse denken over de publieke opvoeding heeft een zwaarmoedige voor-geschiedenis van twee eeuwen die niet meer herkend wordt. ‘Volksopvoeders’ bestreden toen in één beweging het ongerief van armoede, ongeletterdheid en immoraliteit – het antwoord van Immanuel Kant op zijn eigen vraag wat de Verlichting moest zijn: “De bevrijding van de mens uit de onmondigheid waaraan hij zelf schuldig is.” Denk voor Nederland meteen aan 1784, het jaar waarin Jan Nieuwenhuijzen te Edam de Maatschappij tot Nut van ’t Algemeen oprichtte, het zinnebeeld van de patriotse Verlichting, het hoofdkwartier van het burgerlijk beschavingsoffensief.

Kants codex van de Verlichting is de secularisatie van het protestantse huispriesterschap tot mondig burgerschap. Schuldige onmondigheid is het kernprobleem, moraliseren het antwoord, mondigheid het doel, ‘durf te denken’ (Kant: *aude sapere*) het parool. De burger met stemrecht werd de sociaalpedagoog van het volk. ‘Mondigheid’ werd de maat voor volwassenen. Kinderen moeten ertoe worden opgevoed, opdat zij kunnen deelnemen aan het kerkelijke leven, het sociale verkeer (*Geselligkeit*) en aan het kennen en weten (Schleiermacher, 1826). De gedachte dat onmondigheid en zedeloosheid bovenal de gevolgen zijn van armoede en ellende vond pas 100 jaar later ingang.

De gedachten van Kant over opvoeding en beschaving hebben de ontwikkeling van de opvoedkunde in ons land grondig beïnvloed; zij het met grote vertraging en onder een niet zelden loden last van de wijsbegeerte. De wetenschappelijke worteling van de sociale pedagogiek in ons land vinden we pas in de twintigste eeuw. Ze werd gevoed vanuit Duitsland. In de heftige polemieken tijdens het interbellum in Nederland (en Vlaande-

ren) traden voor- én tegenstanders van individuele en publieke opvoeding aan. De nestor van de Nederlandse pedagogiek, J.H. Gunning Wzn, stond een nationaal georiënteerde opvoedkunde voor die een bijdrage moest leveren aan de verbetering van het Nederlandse volkskarakter. Dat was in de jaren dertig een beladen streven dat vooral beneden de rivieren en in Vlaanderen gehoor vond.

De wegbereiders van de Nederlandse (sociale) pedagogiek waren de fysisch- en cultureel-antropoloog Jacob Kohlbrugge en de pedagoog Carl Mennicke. Zij bewogen zich op het brede gebied van de *Practische Sociologie* (zeven delen!), respectievelijk de *Sociale Paedagogie* (met als ondertitel: *Grondslagen, vormen en middelen der gemeenschapsopvoeding*) en de *Sociale Psychologie*. Kohlbrugge was sociaalpedagoog ondanks zichzelf, "amateur" naar zijn eigen woord. Mennicke was het uit overtuiging en hij was de echte grondlegger van de sociale pedagogiek in ons land. Kohlbrugge, een ware plaag voor zijn studenten, schreef tussen 1925 en 1931 over de "mensch in dienst der maatschappij" de zorg voor het normale en het abnormale kind, de zorg voor de jeugd, sociale wetgeving en "sociale noden" – als daar waren, volgens hem: de vrouw, de "hogere standen", degeneratie en alcohol, "sexueele en geestelijke problemen". Voor Mennicke draaide het om sociale opvoeding die zich ten doel stelt "het gemeenschapsbesef van de mensen aan te kweken en de krachten, die het gemeenschapsleven moeten dragen, te ontwikkelen". Sociaalpedagogen moesten volgens hem onderzoek doen "welke mogelijkheden, deze taak te vervullen, er onder de gegeven omstandigheden aanwezig zijn en hoe deze mogelijkheden kunnen verwezenlijkt worden" (vgl. Coumou, 1998). De religieus-socialist Mennicke, in 1933 uitgeweken naar Nederland, schoof als docent bij het Amsterdamse Nutsseminarium (toen nog verbonden aan de Gemeente Universiteit) de sociale pedagogiek de taak toe van *Gesinnungsbildung*, in te zetten tegen de destructieve tendensen van de *Gesellschaft* (lees: de economie). De vanzelfsprekendheid van de zedelijke integratie van individuen en groepen was volgens hem tegelijk met de standenmaatschappij verloren gegaan. Sociaalpedagogen moesten met volksopvoeding en vorming de jeugd en de (jong-)volwassenen "geschikt maken voor het meeleven in de gemeenschap" (vgl. Dibbits, 1978). Het pleidooi van de invloedrijke Mennicke, dat de kern van de gemeenschapsopvoeding de vrije jeugdvorming moest wezen (Mennicke, 1937), vond tot het eind van de jaren zeventig van de vorige eeuw gehoor bij menige verdediger van de verzorgingsstaat.

De *Dritte im Bunde*, de natuurkundige, theoloog, leerpsycholoog en onderwijskundige Philip A. Kohnstamm was aanvankelijk terughoudend over de sociale pedagogiek. In 1919 attendeerde hij, bij zijn aantreden als bijzonder hoogleraar bij de Gemeente Universiteit, vanwege het eerdergenoemde Nut, op de problemen buiten het onderwijs die zijns inziens voortkomen uit het lossen worden van de gezinsband ten gevolge van maatschappelijke ontwikkelingen. Velen zouden hem in deze gedachtegang volgen. Kohnstamm overwon pas in 1929 zijn weerzin tegen de sociale pedagogiek, die hij in zijn openbare les vanuit een sociaalliberaal standpunt had uiteengezet – een weerzin die te maken had met de staatspedagogische inslag die hij erin vreesde (Plato!). Pas op zijn oude dag zette Kohnstamm in volle overtuiging voor zijn Vereniging tot Bevordering van de Studie der Pedagogiek (VBSP) uiteen welke zes onderdelen de sociale pedagogiek zou moeten bestrijken: (1) *adult education*, (2) de vrije jeugdvorming, (3) de criminele jeugd, (4) orthopedagogiek, (5) bedrijfspedagogiek en (6) een hogere kaderopleiding

voor maatschappelijk werkers (vgl. VBSP-archief, 1949). Dit rijkgeschakeerde en ambitieuze programma was zo breed dat nog tot ver in de tweede helft van de twintigste eeuw de sociale en de orthopedagogiek er in hoge mate mee vereenzelvigd werden.

Aan deze verkaveling van de sociale pedagogiek was, meteen na de oorlog, het pleidooi van Kohnstamm voorafgegaan, samen met de directeur van de Amsterdamse School voor Maatschappelijk Werk, J.F. de Jongh, voor de oprichting van een sectie Sociale pedagogiek, aan de Zevende Faculteit van de Amsterdamse Universiteit. Het denken én handelen van Kohnstamm beschreef De Rooy (2003) in dit verband als “de bevordering van harmonieuze ongelijkheid”. Daarin stond Kohnstamm in het interbellum niet alleen. Dit corporatisme is tot in de jaren zestig nooit weggeweest in de vaderlandse sociale pedagogiek. De invloed van de Duitse vakgenoten nam aanvankelijk af, nadat een aantal hunner inzichten tenminste in de afloop ervan tussen 1933 en 1945 kwalijk was gebleken. De controverse tussen het personalisme en gemeenschapsopvoeding, met een min of meer gelijke doelrichting, bleef springlevend – en niet alleen bij de bijzondere universiteiten.

De sociaalpedagogische rede van na de oorlog, toen het vak eenmaal als zelfstandige studierichting aan de universiteiten gevestigd was, sloot empirisch onderzoek niet uit, maar de zedelijke risico's werden aanmerkelijk breder uitgemeten dan de opgroeikansen van de ‘rijpere jeugd’. Tussen de harde, destructieve kant van de maatschappij (de economie, de arbeid, de stad) en de gemeenschap (individu en saamhorigheid) zou volgens haar toenmalige beoefenaren voortdurend het gevaar loeren van de ‘maatschappelijke verwildering’ van de ‘ongrijpbare’ massajeugd. Ik herinner hier aan het brede onderzoek naar dit vraagstuk, in het begin van de jaren vijftig, aan de beklemdheid van de opvoedkundigen die het speurwerk verrichtten ... én aan de publieke hoon waarop zij getraakteerd werden. Het streven van de toenmalige sociale pedagogiek laat zich illustreren met de steun aan de befaamde campagne ‘Gezinsherstel brengt Volksherstel’ (1944-1947; Neij, 1989).

Ook voor degenen die, ruim zestig jaar geleden, andere bedoelingen hadden met de sociale pedagogiek stond deze discipline in het ‘kruisveld van idealen’ (de titel van de intreerede van de medicus-psycholoog, de latere andragoloog Ten Have, aan de Gemeente Universiteit, 1950). Dankzij hen ontwikkelde het vak zich gaandeweg tot de studie van de maatschappelijke voorwaarden van het in- en opgroeien van jongeren in de maatschappij en van de mogelijkheden tot een *piecemeal* beïnvloeding daarvan. Dat was een betrekkelijk nuchtere perspectiefwisseling die later ook de opkomst van een jeugdbeleid begeleidde: alles wat een overheid doet of nalaat en wat van invloed is op het leven van kinderen en jongeren (Tilanus, 1997). Aanvankelijk werd dit jeugdbeleid gerealiseerd zonder wetgeving, programma's en subsidies, en vooral op ‘participatie’ gericht (minister Marga Klompé). Het was vervolgens ten tijde van de eerste jeugdwerkloosheidgolf, begin jaren tachtig, gericht op opvoedingssteun bij tekortschietende gezinnen op werkgarantie (de respectievelijke bewindslieden Elco Brinkman en Jan de Koning). Weer tien jaar later, onder minister Hedy d'Ancona, werd jeugdbeleid vooral gerealiseerd met het oog op de meer of minder risicovolle deelgroepen onder de opgroeiende jeugd, en de afgelopen jaren krijgt het vorm in tal van landelijke en

gemeentelijke projecten waarbij de groeiende rol van het Ministerie van Justitie opvalt. Bij elk van deze initiatieven waren sociaalpedagogen betrokken.

Raakte de sociale pedagogiek in die jaren als wetenschappelijke discipline volwassen? Heeft ze zich ontworsteld aan haar burgerlijke bakermat, aan het ethisch-sociale fluidum van het gemeenschapsbesef waartoe kinderen en jongeren opgevoed moesten worden en aan de hedendaagse dadendrang? Ja! Proef de woorden uit 1978 waarmee de toenmalige Amsterdamse lector in de sociale pedagogiek Tjeerd Dibbits het domein van zijn vak zo nuchter omschreef – ik citeer [en nummer] de vijf bestanddelen van zijn aanbeveling die nog altijd te verdedigen valt:

“De sociale pedagogiek nu dient zich vanuit de invalshoek van [1] het ingroeien van jongeren in de maatschappij te begeven op [2] de verschillende samenlevingsgebieden (het gezin, het onderwijs, de arbeidssituatie, de vrije tijd en de hulpverlening) om, met gebruikmaking van haar analytisch potentieel, haar bijdragen te kunnen leveren. Behalve dat zij daar geconfronteerd wordt met [3] jongeren die zich in een geïntensiveerd socialisatieproces bevinden, treft de sociale pedagogiek verschillende vormen aan waarin [4] het leven van mensen zich vermaatschappelijkt, zoals voorzieningen, organisaties, bewegingen en relatievormen in een meer persoonlijk vlak. Haar wetenschappelijke taak kan zij eerst dan naar behoren verrichten als zij in het oog houdt dat het gaat om [5] materiële verhoudingen die objectief, concreet en historisch opgevat moeten worden” (Dibbits, 1978).

Al geruime tijd voordat sociaal(ped)agogen en sociaal-cultureel werkers belangstelling kregen voor het grootstedelijk jeugdbeleid en de vereiste (meetbare!) rendementen daarvan verschoven de moreel geladen gemeenschapsaspiraties naar de achtergrond. Hun tegenwoordige zelfbeeld heeft daarbij iets van een pragmatische, soms ongeduldige opstelling (*eropaf!*) binnen een bureaucratische, stellig door de markt mede-beïnvloede omgeving die steeds minder oog heeft voor ‘trage’ professionaliteit van sociaalagogische programma’s. Ze móeten tegenwoordig wel – in sommige grote steden heten ze al, mede ten gevolge van de economische neergang, sociale ondernemers, *zpz’ers* die hun *targets* moeten halen.

Pedagogiek als vak ...

De Nederlandse sociale pedagogiek ontworstelde zich al eerder aan de wijsgerig-zedelijke marinade van de opvoedkunde. De nuchtere formule van Dibbits werd toentertijd wel lastiggevallen met tal van politieke en wetenschapstheoretische varianten en de bijbehorende twisten. Dat waren er tenminste zeven: de (traditionele) geesteswetenschappelijke, de empirisch-analytische richting, de kritische pedagogiek (Frankfurt!), de cultuurhistorische, de taalanalytische en de Franse varianten, en dan nog het pragmatisme (van John Dewey). Een achtste plaats verdient zeker de historische lijn die menig pedagogisch onderzoek vertoonde, zij het dat ook daarbinnen de wetenschapstheoretische meerstromigheid weer zichtbaar was.

In de kwarteeuw die daarop volgde zijn de universitaire onderwijs- en onderzoeksprogramma’s nogal veranderd, in vooral pragmatische zin. Een meerstromenland bestaat

amper meer. Sinds de eeuwwisseling sloeg de vrije markt langs enkele omwegen ook toe in het wetenschapsbedrijf. Differentiaties en (bij)vakken verdwenen uit de lesroosters, concurrerende specialismen traden aan. Pedagogen en onderwijskundigen presenteren zich niet zelden als beoefenaren van quasi-natuurwetenschappelijke ontwikkelings- en breinpsycho(patho)logie. Driejarige universitaire bachelor- en (niet langer noodzakelijk geachte) éénjarige masteropleidingen werden bij wet de routes die leiden tot het verwerven van bekwaam- en bevoegdheden in een veld waar naast onderwijskundigen en orthopedagogen ook afgestudeerde psychologen (concurrerend!) werkzaam zijn. Van een vanouds maatschappelijk georiënteerd vak als de sociale pedagogiek hoort men minder. Zeer weinige alumni komen terecht in de wetenschapsbeoefening.

De pedagogiekopleidingen aan hogescholen verschillen daarvan. Niet zelden dragen zij nog sporen van de ongeveer negentig jaar oude deel- en later ook voltijdse Middelbaar Onderwijsopleidingen (MO) Pedagogiek. Elfduizend studenten volgen vandaag pedagogiek-opleidingen die in de loop van een halve eeuw alleen al qua juridische en maatschappelijke status een fascinerende opwaartse mobiliteit doormaakten: van de Wet op het Lager Onderwijs (1952), de Wet op het Middelbaar Onderwijs (de Mammoetwet, 1963/1968), de Wet op het Hoger Beroepsonderwijs (1986) en later de Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek (de WHW, sinds 1992). Hogescholen groeiden in die jaren in omvang en studentenaantallen. Met het oog op de overzichtelijkheid én de zelfstandigheid én de concurrentiekracht van landelijk (via de HBO-raad) georganiseerde hso-opleidingen ('hoger sociaal-agogisch onderwijs') kwam er sinds 2005 een gemeenschappelijk stramien van *Vele takken, één stam*, dat vervolgens de afzonderlijke landelijke 'opleidingsoverleggen' aan het werk zette. Die hso-profielen, slechts van bachelorniveau, verschenen vanaf 2008, en zo ook van de opleiding Pedagogiek, in 2009. Terzijde, een dergelijke 'regie' kennen universitaire opleidingen niet.

Op de eeuwwisseling riepen het ministerie van OCW en de HBO-raad in het hbo, ook in de hso-sector, 'lectoraten/kenniskringen' in het leven, met onderzoeks-, innovatie- en professionaliseringstaken. En daar herkregen vak(deel)gebieden en publieke ambities die aan de universiteiten al een kwarteeuw op de achtergrond waren geraakt aandacht – in beroeps- en praktijkgericht onderzoek en in het bachelor- en masteronderwijs.

... en de wanorde van pedagogische verhalen

Tot het midden van de vorige eeuw bestond er bij de opleidingen in de als 'levensbeschouwelijk' opgevatte wetenschap beduchtheid over statelijke invloeden op het vak. Die zorg was precies de reden van de inrichting van alle MO-opleidingen onder de 'veilige' paraplu van de VBSP. Vandaag is er *überhaupt* een weerzin tegen pedagogische verhalen van overheidszijde. En zijn de meeste ouders niet tegelijk steeds meer betrokken bij de opvoeding en het onderwijs van hun kinderen. Opvoedingspret én idem -zorgen vormen een breed gedeeld *publiek* onderwerp, in kranten, op radio en tv, in de sociale media. *Wat is jóuw opvoedstijl?* Behalve de intensiteit van veel gedachtewisselingen valt vaak het meningen-karakter ('*ik vind*') op.

En er bestaan in het land met de grootste pedagogichtheid ter wereld boekhandels waar alle boeken die ook maar iets met het opgroeien van de jongste generatie te maken hebben – van relatievorming en pijnloos bevallen, *parenting*, klantvriendelijke vergelijkingen tussen scholen ('hoe je voor te bereiden op de Cito-toets'), de noodzaak van fietshelmpjes, het opgroeien met ouders met psychiatrische problematiek, seksueel misbruik en kindermishandeling, hoogbegaafdheid, de uitdaging van en verslaving aan sociale media, de Opvoedcanon, pesten, de problemen van (en de resultaten van het Nederlandse beleid inzake) het voortijdig schoolverlaten, het onderwijsbeleid en de sores met de jeugdzorg, *evidence based* interventiemethoden, handboeken die je tot sociaalpedagogisch hulpverlener en idem werker opleiden, en wetenschappelijke, soms zelfs Engelstalige publicaties in de Pedagogiek & Onderwijskunde – in één kastenwand zijn ondergebracht, slechts alfabetisch geordend. En er is de uitdijende DSM-markt: versie 5 van het *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* onderkent met ingang van 2013 voor één op de zeven kinderen een of andere *special educational need* (en een bijbehorende afkorting) waarmee men aanspraak kan maken op enige farmaceutische en/of orthopedagogische hulp. Tal van boeken in de kasten van de boven aangehaalde (academische) boekhandel treft men daarom tevens aan in de medische en de psychiatrische afdelingen van de winkel. En omgekeerd. De roze en lichtblauwe (voor)leesboekjes staan overigens op kniehoogte, afzonderlijk en eveneens van a tot z.

Staat dat boekwinkelfenomeen voor de hedendaagse (nou ja, zie Theobald Ziegler, 1909) wetenschapsbeoefening? Het zette mij als niet-opvoedkundige en niet-onderwijskundige wel aan het denken. En dat gepeins bracht me er, een jaar geleden, toe om uit de grote stapel publicaties die ik de voorbije decennia schreef over het opgroeien in een stadse omgeving en alles wat daarbij hoort (*urban education*) een *geordende* keuze te maken. Artikelen, hoofdstukken en ook lezingen die wetenschappelijk bedoeld waren, beroepsgericht of meer journalistiek. Een keuze die zeker een herschrijving, combinatie of splitsing zou gaan betekenen. Maar hoe zou die met het oog op docenten en studenten het hoger onderwijs kunnen worden geordend, anders dan tijdsvolgordelijk?

Ik dacht meteen aan het nest schalen dat mijn moeder in de keukenkast had staan; schalen van dezelfde kleur en vorm, in elkaar passend vanwege de verschillende, opeenvolgende grootte. Met zo'n ordening zou je, stapsgewijs, lezers kunnen verleiden om mee te gaan van (1) 'opgroeien', via (2) opvoeding(sondersteuning), onderwijs en jeugdzorg, en (3) jeugdbeleid en politiek naar (4) opleidingen en onderzoek met het oog op de bijbehorende beroepen. Maak hen vertrouwd met de vorige schaal totdat ze doorkunnen naar de volgende, zo luidde mijn idee.

De vier lagen in het opgroeien

Hoe dus de pedagogische (war)boel te ordenen? Tijdens de VBSP-conferentie van oktober 2011 legde ik mijn vraag aan een paar werkgroepen voor. Nogmaals: ik verkeer in de betrekkelijk gunstige omstandigheid dat ik geen opvoedingsdeskundige ben. Ik voelde me in de jaren zestig evenmin thuis bij de wijsgerige en morele strijdpunten onder pedagogiekdocenten en -studenten. En ik kreeg tijdens de 2011-conferentie enige instemming én tegenspraak bij mijn vier-schalen-voorstel ten behoeve van het hoger

beroepsonderwijs en onderzoek; het concept van vier schalen dat zou moeten uitmonden in een boek met vier clusters van essays:

(1) De omgevingen, heel basaal en elementair, waarin de jongste generatie opgroeit, zijn het gezin, de school en de buitenruimte, oftewel buurt, straten en pleinen. Als baby, peuter, kleuter, kind, jongere, jongvolwassene heb je te maken met één of twee leeftijdsgroepen boven je. Die vaak het beste met je voor hebben, maar er ook niet steeds in slagen om hun rollen waar te maken. Van ouders in het bijzonder, en soms grootouders, wordt veel verwacht. Ze moeten je opvoeden en hun aandeel nemen in je schoolcarrière. Tegelijkertijd moeten ze deelnemen aan de arbeidsmarkt. Dat doen ze steeds meer en wat kost hun dat niet. En dan de school – een onderwerp met tal van dubbelzinnigheden: het onderwijs selecteert en sorteert; ouders móeten heel veel én je hebt naast de *vleermuisouders*, die zich op het bemoeizuchtige af met de school inlaten, de afwezige ouders. Dan zijn er de op z'n minst gulzige opgroeiomgevingen van de buurt en de sociale media: opvoedend zijn ze amper, maar ze vormen het jonge volkje wel.

(2) 'De' school – maar waarover hebben we 't dan: de veilige school van de meesters Staal en Kanamori, een fijne witte school in Amsterdam-Zuid of een zwarte 'op' Rotterdam-Zuid? De vraag of het ministerie van OCW (Onderwijs, Cultuur en Wetenschap) in het tweede decennium van de nieuwe eeuw nog een sociaal-etnisch desegregatiebeleid wil voeren werd door de huidige bewindsvrouw zelf opgeworpen en met een stellig 'neen' beantwoord. En dan hebben we het over de school als instantie die vanouds bijdraagt aan functionele, sociale en morele integratie. En vergeet dus het 'levenslange leren' niet waarzonder we niet kunnen, zeker met het oog op het jaar 2025, wanneer Nederland tot de top-5 der kenniseconomieën wil gaan behoren. Hoe realistisch is dat streven eigenlijk in de huidige politieke conjunctuur?

(3) Dan 'de politiek en het jeugdbeleid'. Hoe zien de publieke arrangementen rond het opgroeien van de jongste generatie eruit, die zich tegenwoordig tot het 27^e jaar uitstrekt – de leeftijd waarvoor ze een beroepskwalificatie dienen te verwerven? En hoe passen die voorzieningen binnen het brede geheel van wat vroeger de verzorgingsstaat heette en tegenwoordig de krimpende *civil society*? Wat is er sinds het begin van de jaren '80 van de vorige eeuw met die oude *Great Society* gebeurd, teweeggebracht sinds de jaren dertig? En dan nu die neoliberale *Big Society*, evenzeer in Groot-Brittannië op gang gebracht als in ons land ingevoerd.

(4) Het fenomeen van het land met die eerdergenoemde hoge pedagogendichtheid maakt de vraag onvermijdelijk naar de relevantie van vakverfijningen en (sub)specialisaties van 'het vak'. Tal van ordeningen en beoordelingen van actuele onderwerpen zijn wellicht mogelijk, veel onderzoek en onderwijs ook. En is daar enige orde in aan te brengen? Dat is de vierde schaal. Anders dan veel andere landen kent Nederland steeds scherpere disciplinegrenzen binnen de pedagogiek en de onderwijskunde en haar praktijken. Waarom passen de feitelijke problemen en zorgen van jongeren en hun opvoeders, hun onderwijzers en leraren, buurtwerkers en eventuele zorgverleners niet binnen die specialisaties? Het nuchtere antwoord gaf Kees Schuyt in 1995. Waar problemen samenhangen, moeten professionals samenwerken. En in 2001 merkte hij op dat maatschappelijke problemen zich extra heftig manifesteren op school. Bij recente familiale

rampgevallen bleek steevast dat een reeks professionals (de top-case bevatte 23 instanties) zich er al afzonderlijk en 'sub-disciplinair' mee bemoeid had. Ketenvaantwoordelijkheid opzetten en beoefenen, en de spreekkamer verlaten en de straat opgaan, is onvermijdelijk, zeker bij complexe grootstedelijke problemen: in de buurt, op school, in gezinnen, in de criminaliteit. En vergeet dus de buitencategorieën, de *NEDs* (*Non Educated Delinquents*) noch de *NEETs* (*Neither in Employment nor in Education and Training*).

Te scheiden zijn de vier clusters/schalen niet. Bovendien, 't blijven essays waar ik op uit was bij mijn speurtocht, pogingen om greep te krijgen op verschillende soorten van complexiteit: de contexten van het opgroeien, de organisatorische omgeving daarvan, de politiek en het beleid daaromtrent, en spuurwerk en beroepsopleidingen.

Klagen over de teloorgang van de oude pedagogiek (en haar volwassenenpendant, de andragologie) helpt ons verder. Kijk naar de maatschappelijke, grootstedelijke sores van het opgroeien en alles daaromheen, kijk naar de (toekomstige) studenten en hun sentimenten, naar landelijke, inmiddels gedecentraliseerde praktijken en beleidsambities, vergeet ook politieke conjunctuur niet.

De beroepsopleidingen...

... moeten hun werk serieus nemen. De eigen opvoedingservaringen en -passies onderscheiden van harde contexten en taaie instituties, en kortademige beleidspraktijken van nuchtere professionele en onderzoeks- en onderwijsperspectieven. Laten ze hun omgevingsverantwoordelijkheden opzoeken en nakomen! Voor mij was het Opgroeien in de Stad zo'n even breed als indringend thema waardoor mijn Rotterdamse lectoraat/kenniskring zich de afgelopen jaren heeft laten inspireren in het (master)onderzoek en onderwijs. Voor mij was de bevordering van zulk praktijkgericht en innovatief onderzoek meteen een correctie op het tegenwoordige universitaire wetenschappelijk onderzoek, dat zo vaak niet vanachter het *one way* of computer-screen vandaar komt. Het is er in elk geval een verrijking van.

Vooraf ter borging van dit nieuwe type praktijk-, beleids- en beroepsgericht onderzoek, werp ik – met dank aan de VBSP-werkgroepen van oktober 2011 en een aantal kritische collega's! – in het 'vier-schalen-boek' van het voorjaar van 2012 een handvol antwoorden en enkele nieuwe vragen op over het vak – die allemaal een vervolg verdienen.

Literatuur

- Coumou, H. (1998). *Sociale pedagogiek in Nederland 1900-1950*. Leiden: DSWO Press.
- Dibbits, Tj. (1978). Het veranderend kennisobject van de sociaalpedagogische theorievorming. In: A. van Essenberg e.a. (red.) *Sociale Pedagogiek*. Meppel/Amsterdam: Boom, 12-47.
- Have, T.T. ten (1950). *De sociale opvoeding in het kruisveld van idealen*. Amsterdam: Noord-Hollandsche Uitgevers Maatschappij.
- Mennicke, C.A. (1937). *Sociale paedagogie. Grondslagen, vormen en middelen der gemeenschapsopvoeding*. Utrecht: Bijleveld.

- Neij, R. (1989). *De organisatie van het maatschappelijk werk*. Zutphen: De Walburg Pers.
- Notten, A.L.T. (2012). *Vleermuisouders en andere essays over het opgroeien in de stad*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Opvoedingsrelaties versterken. Landelijk opleidings- en competentieprofiel van de hbo-bacheloropleiding Pedagogiek* (2009). Amsterdam: SWP.
- Rooy, P. de (2003). *Verstrikt in cijfers en anekdotes Onderwijs en burgerlijk ideaal in de negentiende en twintigste eeuw*. Kohnstamm lezing. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Schleiermacher, F. (1826). Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: *Pädagogische Schriften*, Bd. 1, hrsg. von E. Weniger. Düsseldorf/München: Küpper 1957.
- Schuyt, C.J.M. (2001). *Het onderbroken ritme. Opvoeding, onderwijs en sociale cohesie in een gefragmenteerde samenleving*. Kohnstamm lezing. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Schuyt, C.J.M. (1995). *Kwetsbare jongeren en hun toekomst. Een beleidsadvies gebaseerd op een literatuurverkenning*. Amsterdam: VWS.
- Tilanus, C.P.G. (1997). *Jeugdbeleid*. Utrecht: SWP.
- Vele takken, één stam. Kader voor de hogere sociaal-agogische opleidingen. Profilering sociaal-agogische opleidingen* (2008). Met een Engelse samenvatting. Amsterdam: SWP.
- Ziegler, Th. (1909), geciteerd bij W. Roessler (1978). Pädagogik, in: O. Brunner, W. Conze & R. Koselleck (hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Bd. 4. Stuttgart: Klett-Cotta.

