

# Inleiding

Orthopedagogiek wordt een handelingswetenschap genoemd. Deze wetenschap richt zich op het verklaren van problematische opvoedingsituaties, onderzoekt wat de beste manier is om deze te helpen verminderen, te compenseren of op te lossen, en ondersteunt het handelen hiernaar. Niet alleen wetenschappers of orthopedagogen in de praktijk houden zich hiermee bezig. Het handelen zelf wordt voornamelijk uitgevoerd door hbo- of mbo-geschoolde professionals: pedagogen, groepsleiders, ambulante hulpverleners, social workers, verpleegkundigen, leraren, enzovoort. De laatste decennia zijn de activiteiten van professionals niet meer beperkt tot de uitvoering van wat wetenschappers hebben uitgedacht. Integendeel. Er wordt van uitgegaan dat zij, beter dan wie ook, vanuit hun ervaringen in de praktijk kunnen bijdragen aan toename van relevante kennis en deskundigheid. Het accent dat voorheen wat eenzijdig werd gelegd bij 'evidence based practice' wordt minder dominant, het werken volgens 'practice based evidence' steeds belangrijker.

Tegelijkertijd worden er steeds meer eisen gesteld aan de kwaliteit van het werken in de praktijk en aan de professionaliteit van de werker. Deze moet planmatig werken, voldoende kennis en kunde in huis hebben en zichzelf in kunnen zetten als instrument binnen de orthopedagogische relatie. Bovendien moet deze in staat zijn moeilijke besluiten te nemen en te onderbouwen. Zeker in het orthopedagogisch werkveld, waar men regelmatig betrokken is bij moeilijke beslissingen die van invloed zijn op het leven van een kind en zijn ouders, zijn onderbouwde besluiten van belang. De professional die werkt met ouders en kinderen die in een problematische opvoedingsituatie verkeren of een vergroot risico hebben daarin terecht te komen, moet onder meer een palet aan kennis in zijn 'rugzak' hebben, waar die mee kan werken. Er is niet alleen kennis nodig van pedagogiek en orthopedagogiek, maar ook van andere disciplines. Daarbij moet hij beschikken over een aantal competenties, zoals planmatig kunnen werken, kunnen reflecteren, daarvan leren en daar waar nodig zijn handelen op kunnen bijstellen.

In de jaren waarin we het orthopedagogisch curriculum voor Fontys Hogeschool Pedagogiek ontwikkelden, hebben deze onderwerpen centraal gestaan. Daarbij liepen we er steeds weer tegenaan dat we geen boek konden vinden dat dit allemaal voldoende behandelde. We vonden destijds de beschikbare literatuur te praktisch of te wetenschappelijk, te weinig orthopedagogisch of te veel psychiatrisch, te veel gericht op het kind met problemen en te weinig op de problematische opvoedingsrelatie en -situatie. Te breed of te specifiek, terwijl het orthopedagogisch werkveld ons inziens behoefte heeft aan zowel brede als specifieke kennis. In dit boek willen we de basiskennis die nodig is om te werken in het (ortho)pedagogische veld op een evenwichtige manier aanbieden.

In deze derde druk bespreken we in deel 1 wat orthopedagogiek is evenals de geschiedenis en de betekenis van orthopedagogiek als wetenschap in situaties waarin opvoeden

niet vanzelf gaat. Er is uitgebreid aandacht voor de huidige veranderingen in het orthopedagogisch werkveld. Het belang van opvoeden en wat de mogelijkheden zijn als dat niet vanzelf gaat, staat ook verder in het hele boek centraal. In deel 2 wordt hiervoor de stap gezet van wetenschap naar praktijk: hoe kunnen problematische opvoedingssituaties worden geanalyseerd en beter worden begrepen? We behandelen de invloed van diverse wetenschappelijke stromingen op het werken in de praktijk en beschrijven verschillende conceptuele kaders die de bril kunnen kleuren vanwaaruit wij naar een (problematische) opvoedingssituatie kijken, hoe die in kaart kan worden gebracht en hoe daarnaar gehandeld kan worden. Ook het planmatig werken in de zorg voor jeugd komt aan de orde. In de laatste twee delen is beschreven wat dit betekent voor problematische opvoedingssituaties in de praktijk (deel 3) en voor professionals in de zorg voor jeugd (deel 4). In het derde deel wordt aandacht besteed aan diverse situaties waarin zich problemen voordoen bij de ontwikkeling en in het opvoeden. We beschrijven in grote lijnen welke aanpassingen in de opvoedingsrelatie en het opvoedingsklimaat kunnen bijdragen aan het vinden van een nieuw evenwicht op weg naar herstel van het gewone leven. In het vierde deel beschrijven we wat de huidige tijd vraagt van de professional en wat orthopedagogische hulpverlening voor hem betekent. Wat kenmerkt een goede professional? We beschrijven de kenmerken van professionaliteit die wij als voorwaarden zien om een problematische opvoedingssituatie goed te kunnen inschatten en die vervolgens op een werkzame manier in samenwerking met ouders en hun kinderen te benaderen. Een toegenomen nadruk op professionaliteit, autonomie en de verantwoordelijkheid brengt ook onzekerheden mee. We besteden in dit deel dan ook aandacht aan morele aspecten van het werk en hoe om te gaan met morele dilemma's en handelingsverlegenheid in het dagelijks werk.

Tijdens het schrijven van dit boek herontdekten we zelf de veelkleurigheid van ons vak. We hebben geprobeerd dat in dit boek over te dragen en daarbij de belangrijkste basiskleuren te leveren, als een palet van kennis, waarvan professionals gebruik kunnen maken om voor iedere unieke situatie een gepast 'plaatje' te schilderen. We gaan ervan uit dat professioneel handelen ook betekent dat men in elke problematische opvoedingssituatie zelf op zoek gaat naar kennis om die specifieke situatie nog beter te benaderen.

Daarmee levert hij zijn eigen bijdrage aan de orthopedagogiek.

# DEEL 1

## DE PROBLEMATISCHE OPVOEDING

Hoofdstuk 1	Wat is orthopedagogiek?
Hoofdstuk 2	De geschiedenis van de orthopedagogiek
Hoofdstuk 3	Orthopedagogiek als wetenschap

# Inleiding

In dit deel wordt beschreven wat orthopedagogiek is. We beperken ons daarbij niet tot een definitie, maar richten ons vooral op de betekenis van de orthopedagogiek als de wetenschap die zich bezighoudt met situaties waarin opvoeden niet meer vanzelf gaat. De orthopedagogiek als wetenschap bestaat ongeveer 100 jaar. De praktijk bestaat al veel langer, is veelkleurig en voortdurend in ontwikkeling. Deze diversiteit heeft invloed gehad op ontwikkelingen in het wetenschapsgebied.

In hoofdstuk 1 wordt orthopedagogiek als handelingswetenschap beschreven. Daarbij komt ook de relatie met pedagogiek en pedagogisch handelen en orthopedagogisch handelen aan de orde. Er wordt stilgestaan bij het object van de orthopedagogiek, omdat kennis van de verschuivingen op dit gebied in de loop van de geschiedenis zo belangrijk is voor een goed begrip van de orthopedagogiek. Ten slotte gaan we in op de betekenis van orthopedagogiek in deze tijd en dan met name binnen de maatschappelijke ontwikkelingen op het gebied van de jeugdzorg. Ook aan de relatie tussen orthopedagogiek en kinder- en jeugdpsychiatrie wordt aandacht besteed.

In hoofdstuk 2 komt de geschiedenis van de orthopedagogiek aan de orde. Bijzondere kinderen hebben in de loop van de geschiedenis steeds op de een of andere manier in de belangstelling gestaan. Wij richten ons op de periode na de Verlichting. De wortels van de orthopedagogische wetenschap liggen met name in de 18e eeuw. Bij de beschrijving van de ontwikkeling van de wetenschap komt een aantal vooraanstaande orthopedagogen voor het voetlicht. Het overzicht eindigt met een beschrijving van de huidige situatie en de recente ontwikkelingen op het gebied van jeugdzorg.

In hoofdstuk 3 krijgt het wetenschappelijk aspect van de orthopedagogiek aandacht. Verschillende wetenschappelijke stromingen komen aan de orde. Ook wordt beschreven hoe wetenschappelijke kennis wordt opgebouwd en kan worden getoetst met behulp van de empirische cyclus.

# 1 Wat is orthopedagogiek?

Het gaat de laatste tijd niet goed met Femke. Vooral haar moeder maakt zich zorgen. Femke lijkt met tegenzin naar school te gaan en kan zich niet ertoe zetten om aan haar huiswerk te beginnen. Als moeder een gesprekje met haar wil aanknopen, reageert ze kortaf of vertrekt ze naar haar kamer. Dit speelt al een paar maanden, vanaf het begin van het nieuwe schooljaar. Femke is vijftien jaar. Ze is de jongste in een gezin van vier kinderen en zit in de derde klas van de havo. Haar oudere zus, Geertje van zeventien, zit in 6 vwo en haar twee broers Daan en Bart studeren in Utrecht en zitten daar op kamers. Met hen is alles eigenlijk altijd heel soepel gegaan. Ze hebben hun lastige periodes gehad, vooral toen ze in de puberteit zaten, maar moeder heeft nooit de bezorgdheid gehad die ze nu over Femke heeft.

Vader heeft er een nuchtere kijk op. Hij vindt zijn jongste dochter gewoon wat nukkig. Daar zal ze wel overheen groeien, denkt hij. Misschien zit zijn vrouw er wel te dicht bovenop en moet ze Femke wat meer ruimte geven.

Moeder heeft er moeite mee als haar man zo denkt. Ze vindt dat hij daarmee de zorgen en de verantwoordelijkheid te veel bij haar legt. Per slot van rekening heeft de mentor van Femke laatst ook al gebeld met de vraag of er iets met haar aan de hand is. Femke was altijd al wat teruggetrokken en verlegen, aldus de mentor, maar momenteel lijkt het alsof ze ook geen pogingen meer doet om de aansluiting te vinden. Hij merkt overigens niet dat haar leerprestaties achteruit zijn gegaan, dus met het huiswerk zal het wel goed zitten. De mentor spreekt met de ouders af dat hij binnenkort een gesprekje met Femke zal hebben.

Moeder gaat eens kijken of ze iets kan vinden op internet. Ze googelt op 'verlegenheid' en leest dan dat verlegenheid een aangeboren kenmerk van een kind kan zijn. Verlegenheid kan te maken hebben met gedragsinhibitie en dat zou weer een 'sterk genetisch bepaald temperamentskenmerk' zijn, met een risico voor het ontstaan van angststoornissen en zelfs depressie. Daar schrikt ze behoorlijk van. Op een andere site leest ze dat verlegenheid te maken kan hebben met de opvoedingsstijl van ouders. Dat klinkt minder zwaar, maar toch zit ook deze uitleg haar niet lekker. Het lijkt alsof de ouders daarmee de schuld krijgen!

Moeder besluit het gesprek van de mentor met Femke af te wachten en daarna misschien hulp te zoeken. Ze weet nu helemaal niet meer wat voor Femke het beste is!

Opvoeden is van alle tijden. Het is een proces dat zich binnen een bepaalde gemeenschap of cultuur afspeelt tussen opvoeders en kinderen. Doorgaans verloopt de opvoeding vanzelf, voor een deel zelfs niet bewust.

De ouders van Femke hebben met hun eerste drie kinderen nauwelijks problemen gekend. Natuurlijk hebben ze momenten gehad waarop ze moesten 'optreden', waarop ze bewust regels stelden of de tijd moesten nemen om eens met een van hen een goed gesprek te voeren.

ren. En natuurlijk zijn er botsingen geweest. Vooral Bart was een erg koppige peuter en Daan was weer een lastige puber, die voortdurend de grenzen aftastte. Maar dat trok allemaal wel weer bij zonder echt grote problemen. Bij Femke is het anders, bij haar voelt moeder zich heel onmachtig. Ze heeft van alles geprobeerd en heeft het gevoel dat ze faalt. En de ouders zijn het onderling ook al niet eens. Femke heeft last van verlegenheid, maar moeder heeft last van 'handelingsverlegenheid', een woord dat ze is tegengekomen op internet. Ze weet niet meer hoe ze moet handelen.

### 1.1 Als opvoeden niet vanzelf gaat

In iedere opvoeding zijn dus weleens zorgen en hebben ouders opvoedingsvragen. Vaak kunnen ze die goed zelf oplossen of gaan ze vanzelf over. Wanneer dat niet lukt of de ontwikkeling van het kind stagneert, dan leidt dat nogal eens tot spanningen binnen het gezin, maar vaak ook daarbuiten. Er kan een 'opvoedingsimpasse' ontstaan (De Ruyter, 1983). Volgens Steutel (1986) verloopt het proces naar een opvoedingsimpasse als volgt:

- 1 De opvoeder constateert vóór tijdstip x dat de ontwikkeling van het kind niet in de door hem gewenste richting verloopt.
- 2 De opvoeder heeft tot op dat moment naar beste kunnen geprobeerd om de ontwikkeling van het kind in de gewenste richting te beïnvloeden.
- 3 Op tijdstip x is de opvoeder van mening dat hij daarin niet geslaagd is.
- 4 De opvoeder ziet dan ook geen bevredigende middelen meer om de ontwikkeling van het kind in die richting te beïnvloeden.
- 5 De opvoeder mist op dat moment tevens de verwachting dat hij zelfstandig, of in overleg met medeopvoeders, binnen een acceptabele termijn bevredigende middelen zal vinden.
- 6 Dit besef gaat gepaard met pijnlijke emoties bij de opvoeder.

Een opvoedingsimpasse kan worden gesignaleerd door de ouders of verzorgers zelf, maar ook door buitenstaanders.

Als ouders of hun omgeving aan de bel trekken voor hulp, is daaraan vaak al heel wat voorafgegaan: slapeloze nachten, ruzies, wanhoop, goedbedoelde raad van familieleden of burens, verwijten of beschuldigingen, angst voor wat er met het kind aan de hand kan zijn, of angst daaraan zelf iets bijgedragen te hebben. Ouders hebben vaak al veel geprobeerd, maar de situatie is nauwelijks veranderd of de zorgen zijn groter geworden. Er is dan meer nodig. Misschien moet er een onderzoek komen naar wat er aan de hand is, misschien extra ondersteuning, misschien een andere aanpak. Het kan ook zijn dat verwachtingen moeten worden bijgesteld of dat gekeken moet worden naar wat er allemaal wel goed gaat, om zo weer perspectief te krijgen.

Bij de moeder van Femke dreigt een opvoedingsimpasse. Ze maakt zich ernstige zorgen, die nog worden versterkt door de informatie die ze op internet gevonden heeft. Zou Femke depressief zijn? In dat geval weet moeder helemaal niet meer wat ze moet doen, want daarvan heeft ze geen verstand. Ze was al zo onzeker omdat ze het idee had dat ze alles fout deed, en dat gevoel werd bevestigd door de reacties van Femke. Zou er iets gebeurd zijn op school? Je hoort de laatste tijd zoveel over wat jongeren elkaar kunnen aandoen... Het liefst zou moeder naar de huisarts gaan om een verwijzing te vragen voor een onderzoek. Vader overtuigt haar ervan dat ze beter nog even kan wachten totdat de mentor contact met hen heeft opgenomen.

De toenemende onzekerheid over hoe ze Femkes gedrag moet verklaren en welke aanpak of opvoedingshandelingen daarbij passen, belemmert moeder om haar rol als opvoeder in deze situatie vorm te geven.

## 1.2 Opvoeden

Een eenduidige definitie van opvoeding is niet zomaar te geven. Wat als 'opvoeding' wordt beschouwd en wat als het doel ervan wordt gezien, hangt namelijk nauw samen met factoren als de tijdgeest, de cultuur of wetenschappelijke opvattingen. Er kan dus niet van 'de' opvoeding worden gesproken (Knorth, 2016). Er worden in de loop van de tijd en op verschillende plaatsen verschillende omschrijvingen gegeven.

Volgens Steutel en De Ruyter (2019) zou de term opvoeding uitgelegd kunnen worden als 'een overkoepelende term voor een geheel van daden, activiteiten of praktijken – een geheel dat loopt vanaf de vroege kindertijd tot aan de volwassenheid en dat ruwweg bedoeld is om bij te dragen aan de ontwikkeling van het kind tot een volwassen persoon' (p. 72). Daarbij hoeft het niet altijd over handelen te gaan. Opvoeden kan namelijk ook betekenen: bewust niets doen. Diekstra en Van Hintum (2010) betrekken daarbij ook het onbewust beïnvloeden. Zij vinden dat opvoeden gaat over iedere invloed die mensen, bedoeld of onbedoeld, uitoefenen op de ontwikkeling van een kind.

Van der Doef (2012) gaat uit van 'opvoeden als doel in zichzelf'. Vanuit dat kader kan opvoeden gezien worden als 'een continu leerproces waarin relevante waarden worden ontdekt en tot uitdrukking gebracht' (p. 59). De Amerikaanse filosoof en pedagoog John Dewey (1859-1952) wordt gezien als de belangrijkste vertegenwoordiger van deze opvatting. Hij spreekt van groeien door ervaringen. Het opvoedingsproces is daarmee doel op zichzelf, het heeft geen doel buiten dat proces. Gedurende het proces wordt ontdekt welke waarden nastrevenswaardig zijn.

J.F.W. Kok (1929-2019), voormalig hoogleraar orthopedagogiek aan de Rijksuniversiteit van Utrecht en een van de belangrijkste orthopedagogen in Nederland, beschrijft opvoeden als een wezenlijk aspect van het menselijk bestaan, waarmee mensen 'het humane voortbestaan' mogelijk maken (Kok, 2005, p. 17). Hij ziet opvoeden als een dynamisch proces, waarin het kind zich ontwikkelt en de opvoeder opvoedt (Kok, 1987). Het kind ontwikkelt zich vanuit een innerlijke drang, door te oefenen en te leren. De opvoeder voedt op door zijn manier van 'zijn' en door hoe hij inspeelt op het kind en zijn opvoe-

dingsbehoeften. De inhoud van het proces is voortdurend aan verandering onderhevig, onder andere afhankelijk van de ontwikkelingsfase waarin het kind zich bevindt. En niet alleen het kind ontwikkelt zich daarbij, de opvoeders groeien in die ontwikkeling mee.

Daan, de broer van Femke, kon in zijn puberteit behoorlijk dwarsliggen en had overal een weerwoord op. Een aantal jaren daarvoor, toen hij nog jonger was, zouden zijn ouders hier-tegenin zijn gegaan en grenzen hebben aangegeven, bijvoorbeeld door hem naar zijn kamer te sturen. Nu zagen ze het vooral als pubergedrag; een manier om zijn gedachten en gevoelens te uiten. Iets wat, volgens ouders, belangrijk is op die leeftijd. Ze kozen er nu niet meer voor om hem naar zijn kamer te sturen, maar om hem de ruimte te geven zijn weerwoord te geven. Soms, als ze het nodig vonden, spraken ze hem wel aan op de manier waarop hij dat deed of vonden ze dat hij beter moest onderbouwen wat hij zei.

Voor de ouders was het in die tijd een geruststellend signaal dat Daan naar hen toekwam voor advies of steun als hij écht ergens mee zat. Daardoor wekte Daan hun vertrouwen en durfden ze hem ook die ruimte te geven. Na een tijdje werd Daan milder en stond hij meer open voor de mening van zijn ouders. Het dwarsliggen ging daarmee vanzelf over.

Zoals in het voorbeeld van Daan en Femke naar voren komt, is er altijd sprake van wederzijdse beïnvloeding. Bij Femke maakt moeder zich zorgen, ze vermoedt dat Femkes ontwikkeling niet 'normaal' verloopt. Dit belemmert moeder, niet alleen in haar handelen naar Femke toe, maar misschien ook wel in de relatie naar haar man. Zij zitten immers niet op één lijn en dat kan weer van invloed zijn op Femke.

Kok (2005) beschrijft opvoeden als 'het in relatie staan van opvoeder(s) en opvoeding(en), waarin de opvoeder zich als persoon, als zijn wijze van mens-zijn presenteert, een klimaat creëert dat persoonlijkheidsgroei bevordert en leefsituaties zo hanteert dat deze optimale kansen bieden voor zelfontplooiing' (p. 36-37).

Angenent (2004) ziet het doel van de opvoeding in de ondersteuning van de persoonlijkheidsontwikkeling van het kind. Daarbij staan zelfverwerkelijking en identiteitsvorming centraal. De opvoeder moet de autonomie en eigenheid van het kind erkennen en 'kindvolgend' zijn om het kind de ruimte te geven zichzelf te worden.

Deze omschrijvingen geven geen duidelijk doel of resultaat van opvoeden aan. Het proces van opvoeden en de opvoedingsrelatie staan centraal; de uitkomst daarvan is niet zomaar te bepalen. Dat is anders bij het woord 'opvoeden' (Steutel & De Ruyter, 2019, p. 72). Dan wordt meestal verwezen naar meer concrete handelingen in concrete situaties, zoals in de uitspraak: 'Die mensen mogen hun kind weleens wat beter opvoeden'. In het dagelijks spraakgebruik wordt dat onderscheid overigens meestal niet gemaakt.

Ouders en andere opvoeders hebben vaak wel een beeld van waartoe ze opvoeden en wat ze zelf en voor hun kind hopen in de toekomst. Ze zullen daarover bijvoorbeeld zeggen dat ze hopen dat het kind een gelukkige en gezonde volwassene zal worden of dat het goed zal terechtkomen in de samenleving. Dit streven kent echter geen duidelijk eindpunt; het gaat eerder om een langer doorgaand proces, veelal met vallen en opstaan. Daarnaast is het behalen van deze 'doelen' of ambities bij het opvoeden afhankelijk van



te veel factoren. Als ouder of opvoeder heb je maar tot zekere hoogte grip hierop. Bijvoorbeeld door het bieden van warmte en affectie, de ene keer te sturen en de andere keer te volgen, het kind te laten merken dat het zichzelf mag zijn en ook fouten mag maken, gezonde voeding aan te bieden en ze te laten sporten. Maar wanneer kan dit stoppen? Langeveld (1955) en Steutel en De Ruyter (2019) beschrijven een doel van opvoeding in de richting van volwassenheid. Maar wanneer ben je volwassen? Is dat wanneer je zelfstandig en mondig bent? Wanneer ben je dat dan? Er zijn geen algemene en altijd geldende criteria voor volwassenheid die bijvoorbeeld te toetsen zouden zijn bij mensen die een bepaalde leeftijd hebben bereikt. Daarbij kan men zich afvragen of iemand die zo'n norm niet bereikt heeft, dan niet volwassen is. De richting waarin wordt opgevoed, is bovendien voor een groot deel cultureel bepaald en daarmee ook tijd- en plaatsgebonden. Opvoeding speelt zich namelijk niet af in een vacuüm, maar in nauwe samenhang met uiteenlopende culturele en ecologische factoren (Pels, Distelbrink & Postma, 2009). Bakker (2009, in Knorth, 2016) beschrijft de volgens hem dominante opvoedingsdoelen in de loop van de twintigste eeuw. In de eerste dertig jaar van die eeuw stond karaktervorming centraal. Het was de bedoeling dat kinderen op die manier deugdzaame burgers werden. In de veertig jaar daarna werd ook gemeenschapszin belangrijk: ten opzichte van de natie, maar ook ten opzichte van de geloofsgemeenschap of zuil. In de derde periode, vanaf de jaren zeventig, komt zelfontplooiing als doel naar voren. Er wordt meer waarde gehecht aan zelfbepaling, maar er zijn ook meer eisen aan zelfregulering. Dat maakt de opvoeding niet gemakkelijker en minder vanzelfsprekend. Volgens Brinkgreve moeten ouders daarbij een nieuw evenwicht vinden tussen vrijheid en gebrek aan houvast, 'een autoritaire opvoedingsstijl [...] en een toegevend die weinig bescherming biedt' (Brinkgreve, 2008, p. 132).

Pels, Distelbrink en Postma (2009) spreken van twee centrale opvoedingswaarden: autonomie en conformiteit. In de westerse samenleving staat volgens hen autonomie, ofwel zelfbepaling en zelfstandigheid, meer op de voorgrond. In niet-westerse samenlevingen staat conformiteit, ofwel aanpassing aan de eisen van de sociale omgeving, meer voorop. De toekomst en wat daarin van belang is voor de opvoeding, kan dus niet precies vooraf voorspeld worden. Kok (2005) ziet opvoeden dan ook eerder als 'een samen op weg zijn, zonder het waarheen te kennen' (p. 47). In plaats van te spreken over het doel van opvoeden, heeft hij het over een 'perspectief'. Hij maakt daarbij onderscheid tussen het opvoedersperspectief: 'hoop en verwachting op een toekomst, waar vervuld gaat worden wat er nog niet is, ook nog niet gekend is, maar wat gewenst en gehoopt wordt' (p. 52) en het kindperspectief: 'datgene wat "sluimerend in het jonge kind" aanwezig is, en in de loop van de ontwikkeling steeds meer gaat "ontwaken"' (p. 52).

Volgens deze opvatting is het concrete eindpunt van de opvoeding, met andere woorden hoe het kind zich ontwikkelt en waar het precies op uitkomt, niet vooraf te bepalen. Mensen worden geboren met een 'startpakket' aan ontwikkelingsmogelijkheden die tot uiting komen in interactie met de omgeving. Kok noemt dit het ontwikkelen van eigenheid. Het opvoedingsproces draagt eraan bij dat het kind deze eigenheid ontplooit. Hoe die eigenheid er uiteindelijk gaat uitzien, openbaart zich volgens hem pas gedurende de

ontwikkeling. Het proces verloopt beter naarmate het kind daartoe betere kansen worden geboden en opvoeders in staat zijn sensitief en responsief te reageren op wat het kind gedurende dit proces aan hen 'vraagt'.

Als er al gesproken kan worden van een doel van opvoeding, dan heeft dat volgens Kok betrekking op het optimaliseren van het proces van opvoeden: van de opvoedingsrelatie, van het opvoedingsklimaat en van de opvoedingssituaties waaraan het kind zich ontwikkelt (Levering & Van Weelden, 1986).

De relatie is volgens Kok de basis van het opvoedingsproces; zonder relatie is opvoeden niet mogelijk.

Een van de redenen waarom de moeder van Femke zich zorgen maakt, is het feit dat ze geen contact meer lijkt te hebben met haar dochter. Dat veroorzaakt onmacht: hoe kan ze nu nog invloed op haar uitoefenen? En hoe weet ze óf en wanneer dat nodig is?

De Winter (2011) vindt dat opvoeden méér is dan een 'persoonlijk project' van ouders en dat het niet alleen gezien kan worden als een proces waarin het kind zichzelf ontplooit. Dewey benadrukte in het begin van de vorige eeuw al een breder perspectief; hij wees op het belang van een goede opvoeding en een goed onderwijssysteem voor het realiseren en handhaven van democratie. Hij ging ervan uit dat kinderen leren door actief deelnemen aan gezamenlijke activiteiten ofwel participatie (Miedema & Berding, 2016). Op basis daarvan ontwikkelt zich vervolgens de individualiteit. Daarmee gaat in zijn opvatting de verbinding tussen individuen vooraf aan de ontwikkeling van de individualiteit en niet andersom: eerst het kind centraal, zoals veel anderen stellen. De mens is nu eenmaal primair een sociaal wezen. Uitgaan van 'ik centraal' kan volgens Dewey ten onrechte bijdragen aan een beeld van de mensheid als een losse verzameling onafhankelijke ikken die denken beschouwen als de manier om de werkelijkheid te leren kennen. En dat dat denken een individuele prestatie is. Uiteindelijk gaat het om beide, het ik en de samenleving, als twee kanten van een medaille. Democratie ziet Dewey op de eerste plaats als een vorm van samenleven, een gezamenlijke ervaring, op communicatie gebaseerd. De school zag hij als een proeftuin, een samenleving in het klein.

Ook De Winter kent de opvoeding en het onderwijs een belangrijke rol toe als het gaat om burgerschapsvorming en de ontwikkeling van democratische waarden en competenties. Hij heeft veel onderzoek hiernaar gedaan en levert bijvoorbeeld een belangrijke bijdrage aan de 'Vreedzame School'. Opvoedingscursussen, Centra voor Jeugd en Gezin, Jeugdzorg en soortgelijke voorzieningen richten zich vooral op individuele opvoeding en problemen op dit gebied. De Winter noemt juist de invloed van de sociale kwaliteit van een wijk en sterke sociale netwerken, waarin ook anderen dan de ouders zich verantwoordelijk voelen voor het opgroeien van jongeren. Dit wordt ook wel de pedagogische civil society genoemd.

Kraak en Kleinjan (2021) benadrukken het belang van 'a village to raise a child'. Zij constateren dat de maatschappij steeds meer gericht is geraakt op excelleren, gebaseerd op een geloof in maakbaarheid. Dat veroorzaakt veel stress en een hoge prestatiedruk bij kinderen

en jongeren. Als het iemand niet lukt om hierin mee te gaan, wordt dit individueel bekeken en heeft onze maatschappij ook individuele oplossingen voorhanden, zoals een diagnose, training, therapie of medicatie. Het leven is echter niet maakbaar en obstakels en problemen horen bij het opgroeien en opvoeden. Oplossingen liggen bovendien doorgaans niet bij een gerichtheid op het individu. Er zijn situaties of problemen waarbij hulp zeker nodig is, maar veel vaker moeten de oplossingen collectief worden gecreëerd. Er is aandacht nodig voor de prestatiedruk die het mentaal welbevinden van kinderen en jongeren kan ondermijnen, voor ongelijke kansen, voor mogelijkheden om te participeren en voor investering in collectieve veerkracht. Hierin zou men opvoedingsdoelen kunnen zien. Om dit te bereiken, zijn sociale binding en meer tijd, ruimte en maatwerk nodig via de gedachte 'it takes a village to raise a child', het werken aan een pedagogische omgeving waar iedereen zich verantwoordelijk voelt voor het mentaal welbevinden van kinderen, jongeren en hun ouders. De kinderen en jongeren moeten hierbij dan zelf worden betrokken.

### 1.2.1 Functioneel en intentioneel proces

Opvoeding krijgt niet alleen vorm in een reeks doelgerichte en bewuste alledaagse pedagogische handelingen die leiden tot een bepaalde ontwikkeling bij het kind. Een belangrijk accent ligt juist bij de invloed van de dagelijkse omgang met elkaar, de sfeer of de wijze waarop de opvoeder 'voorleeft' wat hij belangrijk vindt. Kok (2005) gaat ervan uit dat juist dit zogenaamde 'functionele karakter van de opvoeding' pedagogisch effect sorteert. De intentionele momenten of doelgerichte handelingen (zoals Daan naar zijn kamer sturen) maken volgens hem slechts een beperkt onderdeel uit van het totale opvoedingsproces.

Een voorbeeld van intentioneel handelen zien we in programma's zoals *The Nanny*. De Winter (2011) zegt daarover dat opvoeden meer omvat dan het beeld dat in deze supernanny-achtige tv-programma's geschetst wordt. Kinderen moeten zich daarin vooral zo gedragen dat de omgeving weinig last van ze heeft. Het lijkt dan alsof opvoeden wordt gelijkgesteld aan gedragsregulering. Dit is ook terug te zien in de 'effectiviteitscultus' in het huidige jeugdbeleid, waarbij 'effectiviteit' vaak wordt gelijkgesteld aan 'afname van probleemgedrag'. Opvoeding gaat volgens De Winter om veel complexere zaken dan simpele conditioneringsprincipes met het oog op gedragsverandering. We zouden opvoeding kunnen zien als het op gang brengen van een proces, waarbij kinderen ontdekken wie ze zijn en wie ze willen zijn en hoe ze in de samenleving staan. Het gaat dus om persoonlijkheidsvorming, op zoek gaan naar je identiteit, je plaats in de cultuur en samenleving. Volgens De Winter heb je als ouder daarbij wijsheid, geduld, moed, gezag en ervaring nodig.

Als aan Daan wordt gevraagd wat het belangrijkste is geweest in zijn opvoeding, dan zal hij bijvoorbeeld zeggen dat zijn ouders hem liefde voor de natuur hebben bijgebracht, evenals respect voor andere mensen en het nemen van verantwoordelijkheid voor de keuzes die je maakt. Op de vraag hoe dat hem dan is bijgebracht, zal hij waarschijnlijk verwijzen naar de manier waarop zijn ouders met hun kinderen omgingen, wat ze als gezin vaak met elkaar

ondernamen, wat belangrijk werd gevonden in het gezin. Het kan ook zijn dat hij de inspirerende biologieleerleraar noemt, die hem les gaf op de middelbare school. Hij zal vermoedelijk niet het beloningssysteem noemen dat zijn moeder ooit eens heeft ingevoerd om te bereiken dat de broertjes minder ruzie maakten, of de straf die hij kreeg toen hij een keer veel later thuiskwam dan afgesproken.

Met het ‘functionele karakter’ van de opvoeding verwijst Kok vooral naar de continue onderlinge betrokkenheid van de deelnemers aan het opvoedingsproces. Van Sprang (2011) beschrijft geborgenheid, veiligheid en een uitnodigende (leer)omgeving als basis voor de zelfontplooiing van het kind. Vanuit die geborgenheid wordt het kind uitgenodigd en gestimuleerd om de hem omringende wereld te ontdekken, te ervaren en zich eigen te maken. Op deze manier schept het opvoedingsproces voor kinderen kansen op ontwikkeling (Kok, 2005).

In het opvoedingsproces oefent de opvoeder doelgericht invloed uit op momenten waarop hij het kind iets wil leren, hem iets duidelijk wil maken of iets wil laten ervaren. Dit intentionele ofwel doelgerichte deel van de opvoeding betreft over het algemeen ‘kleine doelen’ binnen het opvoedingsproces, zoals je kamer leren opruimen, luisteren naar elkaar, op tijd op school zijn. Daarbij worden in de opvoeding bewuste handelingen uitgevoerd. Zo kan een leerkracht een beloningsprogramma opzetten voor een kind, om te bereiken dat het langer dan tien minuten aan het werk blijft. Hij kan ook aanvoelen, dat hij dit kind op een andere manier instructies moet geven dan de rest van de klas om dit te bereiken. Het kind ontwikkelt zich dus via de interactie en in relatie met de opvoeder, in een proces dat primair functioneel is, maar dat daarbinnen ook intentionele momenten kent. Er ontstaat gedurende deze ontwikkeling een toenemende behoefte aan vrijheid bij het kind om te kunnen experimenteren en te ontdekken. Kok spreekt van een groeiend kindperspectief bij een afnemend opvoedersperspectief. Er vindt een verschuiving plaats naar meer eigen verantwoordelijkheid voor het kind en daarmee gaat opvoeden naarmate het kind ouder wordt, langzaam maar zeker over in begeleiding.

### 1.3 Pedagogiek

Het onderwerp ‘opvoeden’ is niet alleen een thema voor de opvoeders zelf, maar ook voor beroepskrachten of wetenschappers. De wetenschap die zich richt op opvoeden, is de pedagogiek: de leer van de opvoeding ofwel opvoedkunde. De term pedagogiek is afkomstig van het Griekse *país* (kind) en *agoogè* (1. het wegvoeren, vervoer; 2. opvoeding). Van IJzendoorn en Van Rosmalen (2016) beschrijven in hun voorwoord pedagogiek of opvoedkunde als de bestudering van ‘de opvoeding, het onderwijs en de hulpverlening aan kinderen en jeugdigen, met het oog op verbetering van de praktijk’ (p. VII). Zo zullen het pedagogisch handelen en de effecten ervan onderwerp zijn voor wetenschappelijk onderzoek. Maar ook het opvoeden als maatschappelijk fenomeen en de factoren die daarmee samenhangen (zoals cultuur, normen en waarden) worden onderzocht.

Er wordt vooral over de opvoeding nagedacht wanneer het proces van opvoeden niet vanzelf gaat. Opvoeders proberen in zo'n geval vaak allerlei trucs en tips uit. Ze vallen terug op wat ze tijdens hun eigen opvoeding hebben meegemaakt en wat daarin naar hun idee wel of niet heeft gewerkt. Ze kunnen ook putten uit kennis van buitenaf, bijvoorbeeld van ervaren opvoeders uit hun omgeving of uit tijdschriften als *Ouders van Nu*, *Kinderen of J/M*, opvoedingsprogramma's en internetsites. Als het goed is, baseren deze bronnen hun informatie weer op wetenschappelijk getoetste feiten, maar dat is niet altijd het geval. Ze worden ook beïnvloed door opvattingen over opvoeding en gewenst gedrag.

Een wetenschapper gaat een stap verder dan nadenken: hij onderzoekt de werkelijkheid op een systematische manier, waarbij hij uitgaat van veronderstellingen of hypothesen. Een doel daarvan is voorspellingen voor de toekomst te kunnen doen, zodat het handelen daarop kan worden afgestemd.

Tussen opvoeders in de dagelijkse praktijk en de wetenschappers op het gebied van opvoeding bevindt zich de professionele opvoeder. Van Strien (1984) verduidelijkt dit in zijn beschrijving van drie niveaus van omgaan met problemen in de opvoeding die elkaar onderling beïnvloeden.

Het eerste niveau is het niveau waarop ouders, leerkrachten en andere opvoeders nadenken over opvoeding en gedrag. Ze proberen recepten uit voor alledaagse kwesties waarmee ze worstelen. De meest geslaagde pogingen krijgen het karakter van 'succesverhalen', die in nieuwe voorkomende gevallen worden aangehaald als voorbeeld voor een geschikte aanpak. Op die manier ontstaan 'standaardvoorbeelden'.

Als dit niet werkt en als er een opvoedingsimpasse dreigt, kan er behoefte ontstaan aan een deskundige op dit gebied. Dat zijn de mensen die hun beroep ervan hebben gemaakt. Deze beroepskrachten zijn in staat om verder te gaan dan ervaringskennis en standaardvoorbeelden. Zij kunnen putten uit meer algemene, wetenschappelijk getoetste kennis. Daarnaast zijn ze in staat om, via systematisch handelen en reflectie daarop, praktijkkennis te ontwikkelen en te toetsen. Bovendien nemen ze vanuit hun opleiding een basis van professionele vaardigheden mee, die ze tijdens het werken met opvoedingsvraagstukken verder ontwikkelen. Dit tweede niveau, het niveau van de praktijkgerichte theorie, neemt volgens Van Strien dus een belangrijke middenpositie in tussen het eerste en derde niveau. Het is als het ware de verbindende schakel.

Het derde niveau ten slotte, is het wetenschappelijke niveau – het niveau waarop onderzoek wordt verricht dat bijdraagt aan algemene theorievorming. Daarbij wordt – expliciet en door anderen controleerbaar – een systematisch proces van denken en handelen doorlopen, waarbij wordt gebruikgemaakt van wetenschappelijk ontwikkelde instrumenten en procedures. In hoofdstuk 3 wordt verder hierop ingegaan.

### 1.3.1 Gedrag lezen

Het verloop en de uitkomst van het opvoedingsproces zijn niet voorspelbaar. Toch moeten er steeds keuzes worden gemaakt en daarover moet worden nagedacht. Het is normaal dat gewone en professionele opvoeders en wetenschappers zich regelmatig vragen stellen over de ontwikkeling van kinderen en jongeren en hoe ze bij de opvoeding en in het onderwijs het beste daarop kunnen inspelen.



Figuur 1.1

Opvoeders en wetenschappers leren doorgaans van het volgen van de ontwikkeling van het kind en het observeren van zijn gedrag. Ze kunnen daardoor beter zien wat het in de opvoeding nodig heeft. Ze leren als het ware het gedrag van het kind te 'lezen' en de opvoeding daarop af te stemmen (Kok, 1987). Het gedrag van een kind lezen betekent, zien en kunnen vertellen wat het door middel van zijn gedrag 'vertelt' en wat het 'vraagt', met betrekking tot zijn ontwikkeling en de opvoeding. Dit klinkt gemakkelijker dan het soms is.

Het kan zijn dat Femke met haar gedrag aangeeft dat ze het niet redt op school. Dat ze met situaties wordt geconfronteerd, waarvoor ze niet voldoende is toegerust. Het kan echter ook zijn dat ze door middel van haar gedrag aangeeft dat ze haar problemen zelf wil oplossen. Dat ze niet wil dat haar moeder zich ermee bemoeit. Deze twee signalen vragen om een verschillende reactie.

Het kunnen lezen van het gedrag van het kind impliceert afstand kunnen nemen, ook van de eigen emoties. Het kan zijn dat de opvoeder zich door zijn emoties te veel focust op het probleemgedrag als iets wat op korte termijn moet worden opgelost, in plaats van als signaal dat er mogelijk iets niet goed gaat met het opvoedingsproces. Het zicht op de betekenis van het gedrag voor het (lange termijn)perspectief van de opvoeding wordt dan gemist. De opvoeder zal op dat moment ook niet goed meer kunnen inspelen op de

behoefden van het kind en daardoor minder in staat zijn om het kansen te bieden voor ontplooiing van zijn eigenheid.

De moeder van Femke is bezorgd en op basis van die bezorgdheid komt ze in actie. Het kan zijn dat ze zich te veel inzet om Femke weer gelukkig te zien. Daarmee ziet ze over het hoofd dat Femke al vijftien jaar is en dat ze misschien ook zelf, samen met haar mentor, kan werken aan een oplossing.

## 1.4 Orthopedagogiek

Vaak zijn problemen in de opvoeding gewoon tijdelijk of horen ze bij de ontwikkeling van het kind en van de ouders zelf. Ofwel, opvoeding zal zelden zonder problemen verlopen.

Het zou kunnen dat de jongen op wie Femke al lang heimelijk verliefd is een vriendinnetje heeft gekregen en dat ze tijd nodig heeft om daarmee om te gaan. Of dat ze alle veranderingen in de puberteit anders verwerkt dan haar broers en zus. Ze heeft misschien wel meer moeite met het zich losmaken van haar moeder, omdat ze altijd zo'n hechte band hebben gehad. Waarschijnlijk vinden zij en haar moeder hun weg dan wel daarin.

Bart kwam toen hij vier jaar was regelmatig zijn bed uit, zijn ouders werden er wanhopig van. Maar het ging beter toen de buurvrouw adviseerde om bij het naar bed brengen een vast ritueel te volgen. En als Bart dan toch nog uit bed kwam, moesten ze hem iedere keer zonder iets te zeggen weer rustig in bed terugleggen.

Als bezinning op de situatie en een bijgestelde aanpak niet voldoende opleveren en de betrokkenen geen mogelijkheden meer zien om de stagnatie in het opvoedingsproces zelf op te lossen, kan er een opvoedingsimpasse ontstaan. Vaak zijn er dan meerdere factoren die de ontwikkeling en opvoeding beïnvloeden en die om nadere bestudering vragen. Op dat terrein levert de orthopedagogiek een bijdrage.

Orthopedagogiek is de wetenschap die zich bezighoudt met bijzondere of specifieke opvoeding en het in zijn ontwikkeling belemmerde kind. 'Ortho' komt uit het Grieks en betekent recht(op).

De overeenkomst tussen orthopedagogiek en pedagogiek ligt daarin dat ze zich beide primair richten op de opvoeding en de invloed daarvan op de ontwikkeling van het kind. De orthopedagogiek doet dit onder andere door problemen met kinderen op de eerste plaats te zien als opvoedingsproblemen en als een opvoedingsopdracht. Het gaat altijd om de betekenis die problemen hebben voor de opvoeding. Daarin onderscheidt de orthopedagogiek zich bijvoorbeeld van de kinder- en jeugdpsychiatrie.

Of andersom geredeneerd: ontwikkelingsstoornissen, die in principe behoren tot het terrein van de psychiater, worden tot het object van de orthopedagogiek gerekend voor zover ze een belemmering vormen voor de opvoeding of aan opvoedingsproblemen gerelateerd zijn (Steutel, 1989).

De orthopedagogiek onderscheidt zich van de pedagogiek in het gegeven dat de eerste zich meer richt op de opvoeding die speciaal moet worden aangepast aan de behoeften van het kind, terwijl de laatste zich juist meer richt op de gewone opvoeding. Het terrein van de pedagogiek is de opvoedingswerkelijkheid en de orthopedagogiek bestudeert een specifieke groep van verschijnselen daarbinnen, zoals ernstige opvoedingsproblemen (Steutel, 1989).

Rispens (1989) geeft de volgende definitie van orthopedagogiek:

*'De wetenschap die zich in onderzoek en theorievorming richt op de beschrijving van de aard en de achtergronden van het ontstaan van opvoedings-, ontwikkelings- en schoolproblemen bij kinderen en jeugdigen, met het oog op onderkenning, behandeling en preventie.'* (p. 425)

Orthopedagogiek is daarmee niet alleen een wetenschap die verschijnselen bestudeert, het is ook een interventiewetenschap die zich richt op het voorkomen of terugdringen van problemen bij het opvoeden. Ruijsenaars et al. (2008) spreken over een handelingsgerichte discipline die als doel heeft om problematische opvoedingsituaties te bestuderen met het oog op het goed begrijpen hiervan en ze via verantwoorde interventies te verbeteren of stabiliseren. Met andere woorden, de orthopedagogiek richt zich niet alleen op het beschrijven en verklaren, maar ook op veranderen. En niet alleen op het kind, maar vooral op problemen bij het opvoeden.

Volgens Broekaert (2013, in Vanderplasschen, De Schauwer & Vandevelde, 2015) is orthopedagogiek een wetenschap die zich richt op het methodisch, integratief en sociaal interactieve handelen in opvoedingsituaties die als problematisch worden ervaren. Dit handelen heeft als doel om het leven van de betrokkenen op meerdere gebieden te verbeteren, niet alleen de leefsituatie maar ook de participatie in de maatschappij. Broekaert schetst hiermee een holistisch en ecologisch beeld van orthopedagogiek. De orthopedagogiek heeft volgens hem oog voor het dynamisch en transactioneel proces waarin het kind zich bevindt. Iedere context en persoon daarbinnen heeft zijn eigen rol, geschiedenis en invloed op de situatie die als problematisch wordt ervaren. En ieder persoon binnen die context heeft daarbij een subjectieve beleving.

De orthopedagogiek is geen exacte wetenschap in die zin dat het op zoek zou gaan naar onderliggende natuurwetten die de zichtbare verschijnselen kunnen verklaren en helpen beïnvloeden. Er zijn geen algemeen geldende verbanden en oplossingen. Dit heeft onder meer te maken met het feit dat opvoeden niet waarde vrij is en cultuurafhankelijk. Er zijn bovendien veel factoren die invloed erop uitoefenen en waarop niet gemakkelijk vat gekregen kan worden. Onderzoek zal dan ook altijd deze brede context moeten omvatten. In de praktijk van de orthopedagogiek zal gebruikgemaakt worden van de bredere kennis die hieruit voortkomt, maar er zal ook altijd naar 'op maat' gemaakt handelen worden gezocht. Daarbij is ook kennis en kunde van andere wetenschappen nodig, zoals ontwikkelingspsychologie, sociologie en psychiatrie.

Orthopedagogisch handelen dat op deze kennis is gebaseerd, heeft als doel de stagnerende ontwikkeling van het kind weer op gang te brengen en ouders, kinderen en omge-



ving perspectief en voldoende handvatten te bieden om zelf de opvoeding (weer) aan te kunnen. In feite streeft de orthopedagogiek in de praktijk dus naar herstel van de gewone opvoeding, ofwel 'herstel van het gewone leven' (Ter Horst, 1977).

Waar pedagogiek overgaat op orthopedagogiek en andersom is niet exact te bepalen. Hierover zijn en worden veel discussies gevoerd, zowel wat betreft de orthopedagogiek als wetenschap als met betrekking tot de orthopedagogische praktijk.

#### 1.4.1 Het object van de orthopedagogiek als wetenschap

Tijdens de ontwikkeling van de orthopedagogiek als wetenschap is de eigen identiteit voortdurend punt van discussie geweest tussen vooraanstaande orthopedagogische wetenschappers. Een belangrijk onderdeel van die discussie was de vraag wat nu eigenlijk als het object van de orthopedagogiek beschouwd moest worden. Er zijn daarover veel publicaties verschenen en debatten over gevoerd en dat is tegenwoordig nog steeds het geval. Het gaat erom te bepalen waarop de orthopedagogiek als wetenschap zich nu precies richt en wat de orthopedagogische wetenschap kenmerkt. Daaraan wordt vaak de vraag gekoppeld of de orthopedagogiek wel een toegevoegde waarde heeft ten opzichte van verwante disciplines, zoals de pedagogiek, de ontwikkelingspsychologie of de kinder- en jeugdpsychiatrie. De onderzoeksterreinen overlappen elkaar namelijk grotendeels en in de praktijk ligt het werk van ontwikkelingspsychologen en orthopedagogen dicht bij elkaar.

Orthopedagogen benadrukken dat hun vakgebied meer is dan toepassing van andere wetenschappen, zoals vaker wordt gezegd. Er wordt door hen juist een heel belangrijk eigen element toegevoegd doordat problemen worden gezien vanuit een pedagogisch perspectief, ofwel vanuit de betekenis die problemen hebben voor de opvoeding en andersom.

Een andere vraag is of orthopedagogiek wel een aparte wetenschap moet zijn naast de algemene pedagogiek. Volgens Van Gennep (1986) was het zo dat de algemene pedagogische wetenschap tot halverwege de vorige eeuw nog geen ruimte bood aan in hun ontwikkeling belemmerde kinderen en jongeren. Van Gelder (1962), hoogleraar in de pedagogiek in Groningen en Gent, benadrukte dan ook dat de pedagogiek als wetenschap de orthopedagogische praktijk destijds weinig te bieden had. In die zin kon het ontstaan en de groei van de orthopedagogiek naast de pedagogiek worden gezien als een reactie op 'falende pedagogiek' (Van Gennep, 1986).

Geleidelijk aan differentieerde de pedagogiek zich echter in de richting van een algemene pedagogische theorie, die ook geldig was voor bijvoorbeeld kinderen met een beperking (Vliegthart, 1973). Daarmee werd het mogelijk dat de orthopedagogiek een differentiatie van de pedagogiek werd, ook op de universiteiten.

Pedagogiek en orthopedagogiek komen bij elkaar in het gegeven dat alle kinderen, ook kinderen met ontwikkelingsbelemmeringen, een appel doen op opvoeding, en op

opvoeding zijn aangewezen. Zodra het gaat om een speciaal appel op opvoeding, dat speciale kennis en een speciale aanpak vereist, komt de orthopedagogiek als wetenschap in beeld.

Aanvankelijk werd bij dat speciale appel de focus vooral gericht op het in zijn ontwikkeling, opvoeding en onderwijs beperkte kind, met het accent op zijn tekorten of problemen. Bleidick (1972) noemde dit het individuele paradigma, waarbij de nadruk ligt op de beperking als een medische categorie. Men ontleende daarbij veel termen aan het medisch denkmodel. We komen hierop terug in paragraaf 4.3.

Iemand die zich op de eerste plaats richtte op de tekorten van het kind, is Wilhelmina Bladergroen (destijds Groningse hoogleraar in de opvoeding 'van het afwijkende kind'). Zij definieerde in de jaren zeventig van de vorige eeuw orthopedagogiek als 'de leer van de opvoeding aan het afwijkende kind' (Roggen, 2006). Bladergroen hield zich vooral bezig met leermoeilijkheden. Ze zag leermoeilijkheden als tekortkomingen bij kinderen, die kunnen leiden tot problemen met het verwerven van schoolse kennisverwerving en schoolvaardigheden (De Groot, 2006). Leerstoornissen zijn volgens haar uitingen van een 'partieel defect', symptomen die verwijzen naar dieper gelegen stoornissen in de opbouw van de intelligentie, zoals oog-handcoördinatie, ruimtelijke voorstelling, lichaamsoriëntatie en motoriek. Bladergroen (1949, in De Groot, 2006) ging ervan uit dat zo'n defect behandelbaar was, bijvoorbeeld met behulp van functietraining of spel.

Later in de geschiedenis van de orthopedagogiek veranderen de inzichten en verschuift de aandacht naar de moeilijkheden die opvoeders ondervinden met een kind. Vliegenthart (1904-1976) geeft daartoe een belangrijke aanzet, door te spreken over de 'opvoedingsbelemmering' die een handicap of tekort met zich meebrengt. Het kind is daarbij geen passieve ontvanger van opvoeding, maar iemand met een eigen actieve, explorerende en zingevende rol binnen de opvoedingsrelatie. Vliegenthart (1973) benadrukt ook de betekenis die het 'anders zijn' heeft voor het kind zelf. Hij is van mening dat het niet alleen om objectieve aspecten van een opvoedingsbelemmering gaat (zoals de aanwezigheid van een handicap), maar ook om de subjectieve beleving ervan: als de handicap geen invloed heeft op de manier waarop het kind zichzelf beleeft en hem niet hindert op zijn weg naar volwassenheid, dan heeft het tot op zekere hoogte ook geen behoefte aan orthopedagogische zorg (Rispen & Van Berckelaer-Onnes, 1985).

Of orthopedagogische zorg nodig is, is volgens Vliegenthart afhankelijk van:

- a de aard en de ernst van een stoornis: het gaat om stoornissen die langere tijd van invloed zijn op de ontwikkeling en de opvoeding;
- b de vraag of er speciale hulpmiddelen en technieken nodig zijn om de negatieve gevolgen van een stoornis zoveel mogelijk te boven te komen;
- c de vraag of het kind hulp nodig heeft om met de stoornis te kunnen leven.

Om praktische aanbevelingen te kunnen geven zal een orthopedagoog eerst de belewingswereld van het kind moeten begrijpen. Vliegenthart zoekt dus vooral naar de impli-

caties van het tekort voor de opvoeding, maar hij doet dit volgens Rispens en Van Berckelaer-Onnes (1985) nog wel vooral vanuit het perspectief van het kind.

Bij De Ruyter (hoogleraar orthopedagogiek aan de Vrije Universiteit van Amsterdam van 1973 tot 1999) vindt een verschuiving plaats naar de opvoeding als centraal object van de orthopedagogiek, in plaats van het kind met zijn ontwikkelingsbeperkingen. Hij spreekt van een stagnerende opvoeding (De Ruyter, 1983). Daarvan is sprake als de betrokken opvoeders en kinderen de opvoeding als ontregeld beleven. Een of meer betrokkenen of een buitenstaander waarderen die als negatief. Er is sprake van een (dreigende) schade voor de persoonswording van een kind. Orthopedagogiek is dan 'de wetenschap van het hulpverleners aan betrokkenen in een stagnerende opvoeding' (p. 217). De Ruyter spreekt in zo'n geval van een opvoedingsimpasse, zoals beschreven in paragraaf 1.1. Het gaat dus niet meer primair over het 'afwijkende' kind. Integendeel, De Ruyter (1981) is van mening dat er vanuit het perspectief van de opvoeding geen afwijkende kinderen bestaan, omdat ieder kind het recht heeft een specifieke opvoedingsvraag te stellen, gelet op de toerusting die het heeft en op grond waarvan het zich kan ontwikkelen. Het is de opvoeder die moeite kan hebben om het juiste antwoord op die opvoedingsvraag te geven.

Ter Horst (1929-2018, voormalig hoogleraar in de klinische pedagogiek en orthopedagogiek aan de Universiteit van Leiden van 1972 tot 1980) introduceerde in diezelfde tijd het begrip Problematische Opvoedings Situatie (POS; Ter Horst, 1980). Hij duidde daarmee op een situatie tussen opvoeders en kind, die als nagenoeg perspectiefloos ervaren wordt en waarbij men er niet meer in slaagt om die situatie perspectiefbiedend te maken zonder hulp van buitenaf.

In deze omschrijving zijn alle componenten te vinden die betrekking hebben op het orthopedagogisch werkterrein (Roggen, 2006):

- het kind met een specifieke vraagstelling;
- de opvoeder die zoekt naar de betekenis achter het gedrag van het kind en die probeert een pedagogisch antwoord daarop te geven;
- de situatie die gekenmerkt wordt door handelingsverlegenheid bij de opvoeders en waarbinnen ook andere personen en/of factoren uit de omgeving invloed hebben op de opvoeding.

Met het centraal stellen van de problematische opvoedingssituatie maakt Ter Horst opvoedingsproblemen tot het object van de orthopedagogiek. Het gaat daarbij dus ook bij hem niet meer alleen om kinderen met een beperking of handicap.

Ook Kok (1984) legt de nadruk op de opvoeding. Hij ziet de opvoeding als proces, waarin opvoeder en kind actief participeren. Bij problemen moet juist dat proces aandacht krijgen. De orthopedagogiek, de wetenschap van het specifiek opvoeden, richt zich op manieren om het opvoedingsproces te optimaliseren, door middel van het leggen van speciale accenten in het leefklimaat, in de relatie opvoeder-kind en in het hanteren van situaties. Het doel is het opvoedingsproces zodanig te verbeteren dat een kind zijn

eigenheid (weer) kan ontplooiën. Kok beschrijft ontwikkelingsproblemen van het kind in termen van een vraag om specifiek opvoeden, ofwel een orthopedagogische vraagstelling. Het gaat hem er uiteindelijk niet om wat het kind heeft, maar wat het vraagt. Rispens (1989) heeft bezwaar tegen een beschrijving in termen van een problematische opvoedingssituatie. Hij vindt dat die te veel gebaseerd is op een subjectieve beleving en daardoor moeilijk grijpbaar. Daarom pleit hij ervoor om terug te keren naar het voormalige object van de orthopedagogiek: het kind met ontwikkelingsproblemen. In dat geval is namelijk een meer objectieve beschrijving mogelijk van waar de orthopedagogiek zich op richt (Rispens, 1989). Door deze stellingname werd de discussie over het object van de orthopedagogiek weer opgerakeld.

Van Acker (2005) is ook tegenstander van het begrip problematische opvoedingssituatie, maar dan omdat hij van mening is dat geen enkel opvoedingsproces probleemloos verloopt. De beoordeling ervan, op grond van de ernst, de intensiteit of de duur van belemmeringen of handicaps, berust volgens hem vaak op willekeurige en subjectieve criteria. Hij pleit voor een orthopedagogiek waarin het geloof in ontwikkelingsmogelijkheden de kern vormt. Het gaat dan niet meer om het problematische of de impasse, maar om de taxatie van ontwikkelingskansen (Rispens, 1989). Van Acker richt zich daarbij vooral op de ontwikkeling van pedagogische strategieën om opvoeders in hun taak bij te staan. Grietens et al. (2015) ten slotte geven aan dat orthopedagogiek een eenduidig object heeft en verschillende doelgroepen. Het object is de problematische opvoedingssituatie en de doelgroepen zijn kwetsbare gezinnen in problematische leefsituaties, kinderen en jongeren met emotionele en gedragsproblemen, kinderen en jongeren die uit huis worden geplaatst, personen met beperkingen, kinderen en jongeren met leer- en onderwijsproblemen en vluchtelinggezinnen.

De opvattingen van deze hoogleraren in de orthopedagogiek geven aan waar de accenten binnen de wetenschap in de loop van de tijd werden gelegd. Ook in de praktijk is een verschuiving waarneembaar, waarbij sprake is van vergelijkbare thema's.

#### 1.4.2 Het object van de orthopedagogiek in de praktijk

In de praktijk van de orthopedagogiek zien we twee tendensen:

- enerzijds verschuivingen in het grensgebied tussen pedagogiek en orthopedagogiek;
- anderzijds verschuivingen in het grensgebied tussen de orthopedagogiek en de kinder- en jeugdpsychiatrie.

Deze tendensen lopen parallel aan maatschappelijke ontwikkelingen op het gebied van opvoeden in Nederland en problemen die opvoeders daarbij ondervinden.

De huidige trend is om kinderen en hun opvoeders zo normaal mogelijk, zo dicht mogelijk bij huis en zo kort mogelijk te helpen en om aan te sluiten bij de aanwezige krachten en mogelijkheden, in plaats van de nadruk te leggen op beperkingen. Aan de andere kant is er een sterke neiging om, zodra de opvoeding en ontwikkeling niet verlopen als

verwacht, de vraag te stellen wat er met het kind aan de hand is. Of meer specifiek: welke stoornis het kind heeft. De verwachting daarbij is dat een juiste diagnose zal leiden tot een juiste behandeling en aangepaste voorzieningen. Daarmee zou de suggestie gewekt kunnen worden dat opvoeden ondergeschikt wordt aan behandeling.

Ergens tussen deze twee trends in ligt het terrein van de orthopedagogiek.

### **Relatie met pedagogiek**

Hermanns (2009) is van mening dat bij opvoedingsproblemen veel te snel contact wordt gezocht met de hulpverlening in plaats van deze zelf aan te pakken. Men is 'het opvoeden verleerd', zei hij in zijn inaugurele rede bij het aanvaarden van zijn laatste leerstoel aan de Universiteit van Amsterdam in 2009. Het risico daarvan is dat deze problemen te snel worden overgenomen door de deskundigen. Dat kan ertoe leiden dat de opvoeding meer dan nodig wordt geproblematiseerd. Hulpverleners zijn volgens hem nu eenmaal geneigd juist te letten op risico's en op wat er niet goed gaat, in plaats van op de eigen krachten van het opvoedingssysteem. Het problematiseren van de opvoeding kan het averechtse effect hebben dat het de onzekerheid en afhankelijkheid van de opvoeder versterkt. Het aantal jongeren in de zorg groeit daardoor veel te hard. Het zorgsysteem raakt zo overbelast dat er grote wachtlijsten zijn ontstaan en de kosten te veel stijgen. Hermanns wijt dit aan:

- het 'jeugdtolerantieniveau' van onze samenleving – dat wil zeggen het gegeven dat men nog maar weinig kan hebben van de jeugd. Wat vroeger werd beschouwd als 'kwajongensstreken', geldt nu al snel als maatschappelijke overlast en probleemgedrag;
- de psychopathologisering van problemen: voor opvoedingsproblemen wordt veel gemakkelijker contact gelegd met orthopedagogen, psychologen en kinder- en jeugdpsychiaters. Die zijn geneigd om de problemen te vertalen in termen van psychopathologie, stoornissen of disfunctionele gezinsinteracties. Terwijl adequaat opvoedersgedrag juist van belang is bij opvoedings- en ontwikkelingsproblemen, is men geneigd het heil buiten de opvoeding te zoeken. Niet het opvoeden, maar de behandeling wordt het sturend beginsel;
- de criminalisering: het problematisch gedrag van jongeren wordt door politie en strafrechtstelsel steeds vaker beschouwd als crimineel gedrag dat moet leiden tot vervolging.

Ook de commissie Heijnen (Werkgroep Toekomstverkenning Jeugdzorg, 2010) noemt een lagere acceptatie van afwijkend gedrag als een van de mogelijke oorzaken voor de toename van de vraag naar jeugdzorg. Er wordt volgens de werkgroep soms te snel een beroep gedaan op zware vormen van zorg, terwijl er maar een licht probleem is. Daarnaast signaleert de werkgroep in onze maatschappij een lagere acceptatie van risico's en een toenemende roep om verantwoording. Op basis hiervan is in de afgelopen jaren regelmatig 'incidentenpolitiek' bedreven, zoals naar aanleiding van de kwestie Savanna, het meisje dat in 2004 dood in haar moeders kofferbak werd gevonden. Deze kwestie had tot gevolg dat het falen van het toenmalige Bureau Jeugdzorg uitgebreid in het nieuws kwam en dat er een strafzaak kwam tegen de gezinsvoogd. Dergelijke ont-

wikkelingen hebben ertoe geleid dat de nadruk in de jeugdzorg meer is komen te liggen bij verantwoording afleggen en soms zelfs zichzelf indekken, eerder dan bij het zoeken naar oplossingen die het beste werken voor kinderen en gezinnen.

De maatschappij is bovendien steeds complexer aan het worden. Het onderwijs doet veel meer een appel op zelfstandigheid, samenwerken en plannen. Kinderen die vroeger 'lichte' problemen hadden maar nog wel konden meedoen, vallen nu sneller uit de boot. Er wordt nogal wat verwacht van kinderen en ze worden ook sneller langs de meetlat gelegd van wat ze allemaal behoren te kunnen. De tempoverschillen in de ontwikkeling van kinderen en het nog niet goed beheersen van ontwikkelingsopgaven worden nu eerder als probleem ervaren.

De moeder van Femke bijvoorbeeld wil niets liever dan dat haar dochter gelukkig is en zich maximaal ontplooit. Dat kan ertoe leiden dat ze Femke te veel voor problemen behoedt en dat ze te snel het idee heeft iets niet goed te doen. Door die onzekerheid zou moeder liever een deskundige raadplegen dan wachten op het gesprek met de mentor. Femke heeft moeite met de bezorgdheid van haar moeder. Die geeft haar het gevoel dat er iets met haar aan de hand is en dat de gevoelens die ze heeft niet normaal zijn, terwijl die gevoelens voor haar juist de prikkel kunnen zijn om problemen die ze tegenkomt aan te gaan pakken en te gaan leren oplossen.

De deskundige zal zich, vanuit de geldende richtlijnen voor zorgvuldig handelen, goed op de hoogte willen stellen van wat er allemaal speelt bij Femke en een gedeelte van de regie naar zich toetrekken. Het kan zijn dat Femke daardoor niet meer de ruimte krijgt om zelf aan de slag te gaan met wat ze in haar leven tegenkomt en zich daardoor te ontwikkelen.

Sinds de transformatie in de jeugdzorg in 2015 wordt de nadruk gelegd op 'empowerment', waarbij juist de krachten worden benadrukt en het de bedoeling is dat de regie over de opvoeding bij de opvoeders blijft: ze worden gestimuleerd en ondersteund om zelf de problemen aan te pakken. De meeste ouders zijn volgens Hermanns (2009) namelijk voldoende toegerust voor hun opvoedingstaak en kinderen stellen vanuit zichzelf voortdurend de goede opvoedingsvragen.

Ouders en kinderen zorgen ervoor – in het proces van wederkerige beïnvloeding dat zo ontstaat – dat ze zich voortdurend aanpassen aan de context waarin ze leven. Problemen of conflicten die tijdens dit proces optreden, vormen 'geconcentreerde leersituaties' waarin het oplossingsvermogen en de frustratietolerantie worden versterkt. Ofwel: opvoeders, maar ook kinderen moeten tijdens het opvoedingsproces de kans krijgen door middel van vallen en opstaan te leren en zich te ontwikkelen. Ouders helpen hun kind daarbij, door het te ondersteunen bij het zelf oplossen van problemen. Zo worden kinderen voorbereid op hun volwassenheid. Frustraties, verdriet, angst, boosheid en onzekerheid horen nu eenmaal bij het opvoeden en opgroeien van kinderen. In het verlengde hiervan zouden bijvoorbeeld ook scholen moeilijke kinderen niet als een last maar als een professionele uitdaging moeten kunnen zien. Dat is echter niet altijd

gemakkelijk. Er zijn situaties waarin gespecialiseerde hulp, zorg of behandeling nodig is. Die zal dan op tijd moeten komen en moeten helpen met als uitgangspunt dat professionals niet de regie overnemen, maar hun deskundigheid ten dienste stellen van kinderen, jongeren en opvoeders. Hermanns (2009) is wel van mening dat de gangbare procedure van eerst diagnose en daarna behandeling overboord moet worden gezet. Het gaat volgens hem ook dan primair om ondersteuning van het gewone leven en het vermogen van mensen om zelf vorm daaraan te geven. Hij is dan ook een van degenen geweest die ervoor gepleit heeft dat pedagogische professionals een meer ondersteunende rol moesten krijgen in wijken en scholen in plaats van in instellingen, en dat opvoedingsproblemen primair als opvoedingsproblemen gedefinieerd moesten blijven. Bij de transformatie van de jeugdzorg in 2015 is dat een belangrijk uitgangspunt geworden. Veel gebruikte hulpverleningsmodellen zoals 'Wrap-Around Care' en methodieken zoals Kort Oplossingsgericht werken en de Eigen Kracht Conferenties zijn als gevolg van zijn opvattingen in de belangstelling gekomen.

Sinds de transitie en transformatie van 2015 ligt het accent bij normaliseren. Ook professionals in de specialistische zorg handelen steeds meer vanuit deze uitgangspunten. Het is wel zo dat zij het meest geconfronteerd worden met de dilemma's die deze zogeheten paradigmaverandering oproept. De verwachtingen van cliënten zelf en de geldende eisen wat betreft zorgvuldig handelen kunnen ermee in strijd zijn. Te laat inspringen of ingrijpen in problematische situaties leidt nogal eens tot publieke afrekening, onder andere in de media. Maar hetzelfde doet zich voor als te vroeg is ingegrepen of als er te veel wordt ingevuld vanuit de eigen deskundigheid. Professionals in de jeugdzorg werken dan ook in toenemende mate met veel onzekerheid en onder grote druk.

Het is belangrijk dat opvoeders, pedagogen en orthopedagogen samen optrekken en dat niet de veronderstelde tegenstellingen voorop staan, maar juist het gezamenlijke. Allen houden zich namelijk vanuit verschillende invalshoeken bezig met opvoeden. De definitie van Rispens (paragraaf 1.4) geeft aan waar de orthopedagogiek een toegevoegde bijdrage levert: in opvoedingssituaties waarin specifieke kennis en deskundigheid vereist zijn. Daarbij moet, zoals Hermanns stelt, op de eerste plaats sprake blijven van opvoeden. Ook de orthopedagogiek gaat daarvan uit. Startpunt en context zijn altijd het dagelijks leven. Als orthopedagogisch hulpverleners gezien wordt als een manier om speciale accenten te leggen in het gewone opvoedingsproces, zodat het kind weer kan leren en zich kan ontwikkelen door ervaringen en zodat ouders weer grip erop krijgen, dan kan orthopedagogiek op dat moment zelfs gezien worden als hét middel bij uitstek. De bijdrage van de orthopedagogiek is het leveren van de benodigde extra kennis en deskundigheid ter verbetering van het opvoedingsproces (Kok, 2005) en om zo snel mogelijk weer terug te gaan naar het gewone leven (Ter Horst, 1980). Samenwerking met enerzijds disciplines als pedagogiek, psychologie en psychiatrie en anderzijds het gezin en het eigen en professionele netwerk, zou daarbij vanzelfsprekend moeten zijn. Uiteindelijk gaat het erom, wat nodig is voor het kind om zich zo goed mogelijk te ont-

plooien in een zo normaal mogelijke omgeving en wat opvoeders daarbij eventueel aan extra ondersteuning nodig hebben.

### **Relatie met psychiatrie**

In dezelfde periode waarin de hierboven beschreven trend de aandacht trok, nam de kritiek toe op de psychiatrisering of medicalisering van problematische opvoedingssituaties. Krantenberichten melden dat kinderen te snel een psychiatrische diagnose krijgen zoals ADHD. Documentaires berichten over de zorgelijke toename van medicijngebruik bij kinderen. De overheid maakt zich zorgen over het aantal jongeren dat thuis zit met een psychiatrische diagnose en een uitkering. De Jeugdwet van 2015 heeft dan ook ‘demedicalisering’ als een van de pijlers genomen.

Er zijn verschillende verklaringen mogelijk voor de toename van psychiatrische diagnoses bij kinderen en jongeren. Genoemd worden bijvoorbeeld:

- de toegenomen kennis op dit gebied, waaronder de wetenschap dat tijdig onderkennen van een stoornis belangrijk is;
- de toenemende aandacht voor de biologische achtergronden van gedrag en mogelijkheden om dat te onderzoeken;
- het feit dat sommige vormen van hulp en voorzieningen pas mogelijk zijn zodra een psychiatrische diagnose is gesteld.

Een factor die hierbij een rol speelt, is dat het onderscheid tussen psychiatrische en niet-psychiatrische problemen niet zo duidelijk is. Wanneer is iets psychiatrisch en wanneer psychologisch of orthopedagogisch? Volgens Verheij (2008) is een probleem psychiatrisch bij (vermoedens van) psychische stoornissen.

Volgens de DSM-5, het meest gebruikte classificatiesysteem voor psychische stoornissen, is een stoornis een syndroom. Dit is een combinatie van symptomen op het gebied van cognitieve functies, emotieregulatie of het gedrag van een persoon, die significant afwijken van wat te verwachten is. Voor het vaststellen daarvan zijn criteria opgesteld op basis van wetenschappelijke inzichten. De symptomen zijn een uiting van een dysfunctie in de processen, die ten grondslag liggen aan het psychisch functioneren. Er is gewoonlijk sprake van sterke lijdensdruk. Ook zijn er beperkingen bij het sociaal functioneren, het functioneren op beroepsmatig gebied of bij andere belangrijke bezigheden (Nederlandse Vereniging Voor Psychiatrie (NVVP), 2014). Het classificatiesysteem kan worden gezien als een concretisering hiervan naar van elkaar te onderscheiden stoornissen. De uitkomsten zijn echter minder algemeen geldend dan het lijkt. De genoemde stoornissen verschillen in de mate waarin ze cultuurgebonden zijn (Kortmann, 2010). Stoornissen met een bekende fysiologische biologische basis zijn meer algemeen geldend voor alle culturen, terwijl psychologisch bepaald probleemgedrag veel meer cultuurgebonden is. Daartussen bevinden zich verschillende gradaties van ‘hardheid’ van een diagnose (Lamberts & Okkes, 1999).

De kinder- en jeugdpsychiatrie richt zich op het behandelen van psychische stoornissen en op het beperken van de gevolgen van deze stoornissen voor het dagelijks functioneren.



Volgens Doreleijers (2006) spreekt men van een psychiatrische stoornis wanneer de problemen van terugkerende aard zijn of voor langere tijd aanwezig blijven, wanneer kinderen of hun omgeving eronder lijden en als de kans bestaat dat men zo slecht gaat functioneren dat de ontwikkeling wordt belemmerd en er een kans is op stagnatie of terugval. Ook dan is echter de vraag of de eerste benadering psychiatrisch van aard moet zijn. Van der Ploeg (2008) is van mening dat veel van die problemen op de eerste plaats (ortho)pedagogisch van aard zijn. Het feit dat ze voorkomen in door psychiaters ontwikkelde meetinstrumenten en classificatiesystemen maakt ze volgens hem nog niet psychiatrisch. Als voorbeeld hiervan noemt hij gedragsstoornissen. Ook Verheij (2008) vraagt zich af of problemen die wel nadrukkelijk psychiatrisch zijn en veelal langdurend of chronisch van aard, altijd psychiatrische bemoeienis vragen. Het uitgangspunt voor de praktijk moet zijn dat ouders en kinderen tijdig de hulp krijgen die nodig is, en niet meer of minder dan dat. Juist de samenwerking tussen de orthopedagogiek en psychiatrie kan daartoe bijdragen.

Ruijsenaars et al. (2008) zien een belangrijk verschil tussen psychiatrie en orthopedagogiek. De psychiatrie richt zich op het herkennen, verklaren en behandelen van psychopathologie binnen een (opvoedings)context, terwijl de orthopedagogiek zich juist richt op die opvoedingscontext. Psychiatrie is als medische specialisatie van oudsher gericht op psychiatrische ziektebeelden, zoals beschreven in de DSM. Uitgaande van deze 'ziektebeelden' worden behandeling en adviezen gegeven. De orthopedagogiek houdt zich niet zozeer bezig met de typering van problemen of stoornissen, maar meer met de opvoedingsvraag die daaruit naar voren komt. Van Gelder schreef in 1962 al dat niet de psychologisch-psychiatrische classificatie, maar de pedagogische situatie van het kind het grondgegeven is van de orthopedagogiek.

In het geval van Femke zal een psychiater zich vooral richten op de vraag wat haar problematiek kenmerkt. Daarbij zijn de ontwikkelingsgeschiedenis van Femke zelf en die van haar gedragsuitingen en emotionele uitingen van belang. De psychiater zal de criteria voor een stoornis in zijn achterhoofd hebben en de problemen van Femke daarop toetsen. Als haar gedrag voldoet aan deze criteria, wordt gesproken van een psychiatrisch beeld en wordt de behandeling daarop afgestemd. Men zou dan kunnen denken aan psycho-educatie voor de ouders en Femke, in combinatie met gesprekstherapie voor Femke.

De orthopedagoog zal zich richten op het appel dat Femke met haar gedrag op haar opvoeders doet en welke accenten gelegd moeten worden om haar ontwikkeling te ondersteunen. Op basis van een analyse van de situatie, waarbij bijvoorbeeld ook kan worden gebruikgemaakt van psychologisch en psychiatrisch onderzoek, kan de conclusie worden getrokken dat Femke meer ruimte moet krijgen om haar eigenheid te ontwikkelen en te ontdekken wat wel en niet bij haar past. Daarbij is vooral bevestiging nodig van vertrouwen in zichzelf. Maar het is ook mogelijk dat duidelijk wordt dat ze juist meer ondersteuning nodig heeft om haar weg te vinden, bijvoorbeeld hulp om inzicht te krijgen in hoe situaties in elkaar zitten en hoe ze zich daarin het beste kan bewegen.

Een risico van het eenzijdig benaderen van een probleem als psychiatrisch, is dat opvoeders ervan kunnen uitgaan dat hun eigen inspanningen in de opvoeding er niet meer toe doen en dat ze zich er dus ook minder voor inzetten (Van der Ploeg, 2008). Problemen worden dan gezien als uiting van een ziekte en niet van een vraag om (specifiek) opvoeden en ze verwachten dan bijvoorbeeld meer heil van de deskundige, van medicatie of van de inzet van therapie. Hermanns benadrukte ditzelfde risico, maar dan voor het bredere hulpverleningsveld.

De te grote nadruk op problemen als ziekte brengt bovendien het risico met zich mee dat problemen die zich rond kinderen in de samenleving voordoen (armoede, achterstand en marginalisering), uit het zicht verdwijnen: het probleem wordt in het kind gelegd (De Winter, 2010).

Verheij (2008) ziet de rol van de psychiater naast en in het verlengde van de jeugdzorg. De psychiater kan volgens hem optreden als diagnostisch consulent en als medebehandelaar vanuit een medische invalshoek, bijvoorbeeld wanneer medicatie nodig is. Als het samenspel van lichamelijke, cognitieve en emotionele factoren zich moeilijk in positieve zin laat beïnvloeden, ziet hij de kinder- en jeugdpsychiater echter als de hoofdbehandelaar.

De twee invalshoeken zijn goed samen te brengen in een interdisciplinaire samenwerking. Daarbij is het niet de betrokkenheid van de kinder- en jeugdpsychiatrie die leidt tot onnodige psychiatrisering of medicalisering, maar het zijn de opvattingen vanwaaruit wordt samengewerkt. Uiteindelijk gaat het ook hier om wat nodig is voor het kind om zich zo goed mogelijk te ontplooiën in een zo normaal mogelijke omgeving en wat opvoeders daarbij eventueel aan extra ondersteuning nodig hebben.

Femke heeft de aandacht als positief ervaren. Ze had anders niet over haar eigen gedachten en gevoelens gepraat. In het gesprek met de mentor bleek dat ze heel goed weet wat ze wil, maar dat ze erg onzeker is in hoe ze daarmee moet omgaan. De bezorgdheid van moeder versterkten bij haar gedachten als: 'je kan het niet, 'je bent anderen tot last omdat je het niet zelf kunt oplossen'. Hierdoor werd ze steeds vaker afgeleid en voelde ze zich steeds minder in staat om haar eigen keuzes te maken. Ook vergeleken met haar broers voelde ze zich niet serieus genomen. Ze werd daardoor chagrijnig en voelde zich verdrietig. Het inzicht krijgen in deze wisselwerking gaf Femke al meer ruimte in haar hoofd. In eerste instantie probeerde de mentor Femke te helpen om anders te gaan denken over deze dingen. Maar voor Femke hielp dit niet. Om haar gedachten hierover wat gemakkelijker te accepteren en meer voor haar eigen keuzes te gaan staan, heeft ze vijf gesprekken gevoerd met de praktijkondersteuner van de huisarts. Sindsdien gaat het veel beter: ze is vrolijk en ontspannen. Ook haar moeder is nu meer gerustgesteld, al moet Femke haar soms nog zeggen dat ze echt wel zelf in staat is om haar problemen op te lossen.

## 2 De geschiedenis van de orthopedagogiek

Marieke werkt sinds kort als jeugdzorgwerker binnen de jeugdzorg. Haar taak is het begeleiden van jongeren en hun ouders bij hun opvoedingsproblemen. Vaak zijn gedrags- en ontwikkelingsproblemen van de jongere de reden geweest voor aanmelding. In de meeste gezinnen spelen echter meer problemen, zoals een problematische echtscheiding of ouders met persoonlijke problematiek. Regelmatig leven ouders en kinderen onder voortdurende stress, bijvoorbeeld door armoede, werkloosheid of grote problemen in de buurt. Veel gezinnen leven geïsoleerd of durven hun problemen niet te delen met anderen. Het moeilijkste vindt ze situaties waarin ook nog vermoedens van kindermishandeling zijn.

Mariekes taak bestaat onder andere uit de eerste contacten met ouders en jongeren die voor behandeling zijn aangemeld. Samen met hen stelt ze een plan van aanpak op. Dat laatste vindt ze nog weleens lastig, want waar moet ze beginnen, wat is het belangrijkste? Ze is het niet altijd eens met wat er van haar verwacht wordt en met de overheersende visie op hulpverlening. Als beginnend professional is ze daarin nog zoekende. Ze vraagt zich bijvoorbeeld af hoe het eigenlijk komt dat ouders en kinderen problemen met elkaar hebben of dat kinderen soms voor zoveel overlast kunnen zorgen in hun omgeving. Ze heeft weleens het idee dat dat vooral iets is van de laatste tijd. De maatschappij lijkt verhard en mensen zijn te anoniem geworden. Kinderen worden daarvan de dupe, vindt zij. Maar klopt die visie, of is zijzelf ook door haar tijd gevormd?

Als ze aan anderen vertelt waar ze werkt, krijgt ze zeer uiteenlopende reacties. Sommige mensen vinden dat een aanleiding om uit te spreken dat de jeugd van nu veel harder moet worden aangepakt. 'Vroeger', zo wordt er dan gezegd, 'wisten ze wel raad met ontspoorde jeugd. Ze werden in heropvoedingskampen geplaatst en hun ouders erbij!' Anderen vinden het terecht dat ouders hulp kunnen krijgen bij de opvoeding, want 'die valt niet altijd mee in deze tijd'. Veel mensen vinden het goed dat er tegenwoordig zoveel kennis is over opvoeding en dat er zoveel mogelijkheden zijn voor kinderen met beperkingen of ernstige ontwikkelingsproblemen. Anderen zeggen dat dingen die even niet goed gaan daardoor juist te veel worden uitvergroot.

Ook hoort Marieke vaak zeggen dat er tegenwoordig veel te weinig, of juist te snel wordt ingegrepen bij gezins- of opvoedingsproblemen. De ene partij vindt dat gemeenten en overheid zich veel te veel bemoeien met de opvoeding. De andere is van mening dat ouders te veel aandacht en steun krijgen. 'En wie denkt er dan nog aan het belang van het kind?' Ze vraagt zich af wat de beste weg is om kinderen en hun ouders te helpen, zodat kinderen zich zo goed mogelijk kunnen ontwikkelen en een positieve bijdrage kunnen gaan leveren aan de maatschappij. Want dat is de belangrijkste reden waarom ze voor dit vak gekozen heeft.

Niet alleen professionals in het dagelijks werk, maar ook wetenschappers stellen zichzelf al eeuwen vragen over opvoeden en opgroeien van kinderen. Wat oorzaken kunnen zijn van problemen op dit gebied en wat eraan gedaan kan worden. Het zijn vooral dergelijke vragen, voortkomend uit de praktijk, die ten grondslag hebben gelegen aan het ontstaan van de orthopedagogiek als wetenschappelijke discipline.

Om de orthopedagogiek en de orthopedagogische hulp aan kinderen en hun gezinnen goed te kunnen begrijpen is het belangrijk de historische context te kennen. Ook moet men op de hoogte zijn van de veranderingen die hebben plaatsgevonden op wetenschappelijk gebied en in de praktijk.

In dit hoofdstuk zal de ontwikkeling van de speciale zorg en opvoeding voor kinderen in problematische opvoedingssituaties worden besproken. Het overzicht begint in de achttiende eeuw, omdat in deze periode de belangrijke wortels liggen van de orthopedagogiek. Daarnaast wordt ingegaan op de ontwikkeling van de orthopedagogiek als wetenschap.

## 2.1 Geschiedenis van de zorg en opvoeding voor speciale kinderen

### 2.1.1 Achttiende eeuw

In de achttiende eeuw, de periode van de Verlichting, ontstond voor het eerst speciale belangstelling voor de opvoedbaarheid van 'ontspoorden' of 'gehandicapten'. Voor die tijd waren er al wel weeshuizen en bestond er zorg voor gehandicapte, verwaarloosde en misdadige kinderen, maar daar lagen toen nog geen pedagogische motieven aan ten grondslag. Men handelde vooral vanuit liefdadigheid of om de maatschappij tegen deze kinderen te beschermen.

De belangstelling voor de opvoedbaarheid van kinderen hing samen met een groeiend optimisme over de mens en zijn mogelijkheden (Ruijsenaars, Van den Bergh & Van Drenth, 2012). Er ontstond vertrouwen in wat allemaal mogelijk was door kennis en wetenschap. Dat vertrouwen kwam in plaats van het idee dat de mens was voorbestemd voor een bepaald bestaan. In de zeventiende eeuw was al het idee gegroeid dat de mens als 'tabula rasa', ofwel een onbeschreven blad op de wereld kwam, dus zonder aangeboren ideeën. Ervaringen ontstonden volgens deze opvatting op basis van zintuiglijke waarnemingen. John Locke (1632-1704) was een belangrijke vertegenwoordiger van dit denken. Uit deze opvatting kwam het idee voort dat de mens in zijn ontwikkeling maakbaar was. 'Kinderfouten' zouden door de juiste opvoedingsmiddelen verholpen kunnen worden (Van Gennep, 1980).

De Verlichting leidde vervolgens tot hoge verwachtingen over de mogelijkheden van vooruitgang door gebruik van de rede. Men ging ervan uit dat wetenschappelijke ontdekkingen mensen steeds meer in staat zouden stellen om de natuur te overwinnen.