



FRANK VAN DER HORST, RIANNE KOK,
MAARTJE LUIJK, NICOLE LUCASSEN (red.)

OPVOEDEN EN HANDBOEK PEDAGOGIEK OPGROEIEN

Lannoo
Campus

INHOUD

VOORWOORD	11
<i>Judi Mesman</i>	
 DEEL I: FUNDAMENTEN VAN DE PEDAGOGIEK	 15
HOOFDSTUK 1	
Wat is pedagogiek?	16
<i>Maartje Luijk, Nicole Lucassen, Rianne Kok en Frank van der Horst</i>	
 HOOFDSTUK 2	
De kapstok van de pedagogiek	32
<i>Frank van der Horst, Maartje Luijk, Loes Keijsers, Rianne Kok en Nicole Lucassen</i>	
 HOOFDSTUK 3	
Het gezin in historisch perspectief	48
<i>Frank van der Horst</i>	
 HOOFDSTUK 4	
Het gezin als systeem	70
<i>Nicole Lucassen</i>	
 HOOFDSTUK 5	
Veerkracht	86
<i>Annabel Vreeker, Joyce Weeland, Amaranta de Haan, Renske van der Gaag en Nicole Lucassen</i>	
 HOOFDSTUK 6	
Pedagogisch handelen: ondersteuning en interventie	102
<i>Jacqueline Schenk, Joyce Weeland, Ank Ringoot en Frank van der Horst</i>	

DEEL II: OPVOEDEN EN OPGROEIEN IN HET GEZIN 129**HOOFDSTUK 7**

- Opvoedvaardigheden en opvoedstijlen 130**
Rianne Kok

HOOFDSTUK 8

- Gezinsvormen en gezinssamenstelling 156**
Amaranta de Haan, Nicole Lucassen en Frank van der Horst

HOOFDSTUK 9

- Liegen in de opvoeding 184**
Rianne Kok

HOOFDSTUK 10

- Gehechtheid 204**
Frank van der Horst en Maartje Luijk

DEEL III: OPVOEDING EN DE BREDERE SOCIALE EN MAATSCHAPPELIJKE CONTEXT 231**HOOFDSTUK 11**

- Leeftijdgenoten, sociale media en influencers 232**
Michelle Achterberg, Robin Achterhof en Crystal Smit

HOOFDSTUK 12

- Relationele en seksuele ontwikkeling 250**
Daphne van de Bongardt

HOOFDSTUK 13

- Ouderschap onder druk 268**
Maartje Luijk en Caro Lemmen

HOOFDSTUK 14

- Kinderopvang 286**
Maartje Luijk en Rianne Kok

HOOFDSTUK 15	
Opvoeden en opgroeien in armoede	310
<i>Nicole Lucassen en Renske van der Gaag</i>	
HOOFDSTUK 16	
Kinderrechten en kinderopparticipatie	336
<i>Joyce Weeland, Crystal Smit en Annemiek Harder</i>	
PEDAGOGIEK IN BEWEGING. SLOTBESCHOUWING	363
<i>Frank van der Horst, Nicole Lucassen, Rianne Kok en Maartje Luijk</i>	
BIOGRAFIEËN	371
BIBLIOGRAFIE	375
EINDNOTEN	426
TREFWOORDENLIJST	438

Inhoudelijke kaders

Kader 1.1	Normatieve pedagogiek: hoe ideeën over opvoeding veranderen	23
Kader 1.2	Het interdisciplinaire team: de casus van Sam	26
Kader 2.1	De middelvinger van Mikey	34
Kader 2.2	Casus Maya en Elias – Opvoeden na een scheiding	36
Kader 4.1	Geen passieve ontvangers maar actieve vormgevers: het Still-Face Paradigm	77
Kader 4.2	Het geheel is meer dan de som van de delen: emotieregulatie doe je samen	79
Kader 4.3	De rol van grootouders binnen het gezinssysteem	81
Kader 4.4	Moeders, vaders, zonen en dochters: Genderdynamiek binnen het gezinssysteem	82
Kader 5.1	Rotterdams onderzoek naar veerkracht	97
Kader 6.1	Wat is 'gewenst gedrag'?	114
Kader 9.1	Het Fami-LIES-onderzoek	185
Kader 9.2	Is het erg om te liegen over Sinterklaas?	187
Kader 9.3	De ingewikkelde link tussen lieggedrag, de mening over liegen en morele lessen	195
Kader 10.1	Kun je als opvoeder ook te sensitief zijn?	226
Kader 12.1	Universeel of cultureel?	252
Kader 12.3	Seksuele gezondheid	256
Kader 12.4	Kerdoelen voor relationele en seksuele vorming	260
Kader 12.5	Relationele en seksuele vorming in de klas: tussen pedagogiek en politiek	261
Kader 13.1	Goed genoeg ouderschap is beter dan perfect ouderschap	283
Kader 14.1	Metten van kwaliteit in de kinderopvang	299
Kader 14.2	Grootschalig onderzoek naar kinderopvang	301
Kader 14.3	Het mesosysteem in actie: een betekenisvolle overdracht in de kinderopvang	306
Kader 15.1	Opvoeden en opgroeien in armoede: het toeslagenschandaal	319
Kader 15.2	Opvoeden en opgroeien in armoede: de wisselwerking tussen ecosystemen	322
Kader 16.1	Voorbeeld artikel IVRK in kindvriendelijke taal	338
Kader 16.2	Voorbeeld van schending van kinderrechten in de praktijk: gesloten jeugdhulp	344
Kader 16.4	Voorbeeld van jongerenparticipatie in beleid	349

Onderzoekskaders

Kader 1.3	Wat is een pedagogische onderzoeksvraag?	29
Kader 3.1	Het doen van historisch onderzoek	51
Kader 5.2	Hoe onderzoek je bronnen voor veerkracht in de wijk?	99
Kader 6.2	Randomized Controlled Trial	121
Kader 6.3	N=1-onderzoek	122
Kader 7.1	Observatie van ouder-kindinteractie	140
Kader 9.4	Experimenteel onderzoek naar effect van liegen op kinderen	199
Kader 11.1	Hersenonderzoek: de MRI-scanner	237
Kader 11.2	Socialenetwerkinterventies: een voorbeeld	242
Kader 11.3	Experience Sampling Method	245
Kader 12.2	Kwalitatief onderzoek naar relationele en seksuele ontwikkeling	254
Kader 15.3	Het belang van ervaringsdeskundigheid in onderzoek	332
Kader 16.3	Voorbeeld van kinderparticipatie in interventieonderzoek	347

VOORWOORD

JUDI MESMAN

‘Tets met kinderen’ is het standaardantwoord op de vraag wat de aankomende pedagogiekstudent later voor werk wil doen. Natuurlijk zijn daar allerlei variaties op en hebben sommigen al een specifieke sector of doelgroep in gedachten, maar primair trekt de pedagogiek vanwege een interesse in kinderen. De associatie pedagogiek-kinderen is begrijpelijk, maar niet helemaal volledig. Want zoals in het eerste hoofdstuk van dit handboek wordt beschreven richt de pedagogiek zich op *de opvoeding en de rol van de opvoedingsomgeving* in de ontwikkeling van kinderen. Dat wil zeggen: de focus van de pedagogiek is vooral een focus op *volwassenen* en hun handelen in relatie tot het opgroeiende kind. ‘Tets met volwassenen’ zou dan ook een prima antwoord van een pedagogiekstudent zijn op de *wat-wil-je-later-doen-vraag*. In dit mooie nieuwe handboek zien we dat ook terug: in de drie delen worden verschillende aspecten van de (professionele) opvoeding en de rol van opvoeders helder geïntroduceerd.

Het idee dat pedagogiek ‘iets met volwassenen’ is, was ook de boodschap van mijn oratie met de titel *Oud geleerd is jong gedaan* uit 2010. Ik beschreef het belang van investeren in de vaardigheden van (professionele) opvoeders om te zorgen dat zij kinderen zo goed mogelijk kunnen opvoeden en onderwijzen. En dat daarvoor gedegen wetenschappelijk onderzoek nodig is om te bepalen hoe volwassenen hier het beste in begeleid kunnen worden. Hoewel het woord nergens in de tekst staat, is dit in essentie een pleidooi voor het belang van *andragogie*: de bestudering van de opvoeding en vorming van volwassenen, ooit een aparte discipline binnen de pedagogiek die inmiddels aan Nederlandse universiteiten is verdwenen. De andragogie (ook wel andragologie) streeft naar gedragsverandering bij volwassenen en de andragogie (met een ‘k’) bestudeert hoe dat werkt. In dit handboek zijn deze (onbenoemd) vertegenwoordigd in het hoofdstuk over pedagogisch handelen. Het handboek is dus zeker niet alleen boeiend voor mensen die professioneel ‘iets met kinderen’ (willen gaan) doen, maar ook voor mensen die ‘iets met volwassenen’ (willen gaan) doen. Iets met mensen dus... Dat klinkt deze psycholoog als muziek in de oren.

De wetenschappelijke bestudering van pedagogische en andragogische processen heeft in de afgelopen honderd jaar een enorme vlucht genomen, zoals ook in dit handboek mooi beschreven wordt. Naast algemene opvoedvraagstukken zijn inmiddels ontelbaar veel deelonderwerpen over opvoeden en opgroeien onderwerp van bestudering, waarvan onderzoek naar liegen in de opvoeding in dit handboek een mooi voorbeeld is. De redactie door Maartje Luijk, Rianne Kok, Nicole Lucassen en Frank van der Horst is verfrissend door de aandacht voor klassieke onderwerpen (zoals gehechtheid) naast aandacht voor nieuwere thema's (zoals social media) én door de verbreding naar kinderrechten en maatschappelijk onrecht (zoals armoede). Mooi ook dat de eerste aanbeveling voor het aanpakken van armoedeproblematiek in het desbetreffende hoofdstuk 'verhogen van het besteedbaar inkomen' luidt waarvoor de verantwoordelijkheid bij de overheid ligt. Een valkuil van nogal wat pedagogisch onderzoek is namelijk dat de oorzaak van problemen van kinderen primair bij ouders wordt gezocht, zonder (veel) aandacht voor inzichten uit de sociologie over de invloed van grotere maatschappelijke structuren op burgers en dus ook op ouders. Bronfenbrenner (zie hoofdstuk 2) kan wat dat betreft niet vaak genoeg worden aangehaald én serieus genomen in verklaringsmodellen.

Een andere valkuil van de pedagogiek wordt in dit handboek ook op veel plekken aangestipt: de neiging om één manier van opvoeden en opgroeien als de juiste te zien, terwijl tijd en plaats onherroepelijk grote invloed hebben op deze processen. In vrijwel alle hoofdstukken wordt dit punt gemaakt waardoor de vaak alomtegenwoordige culturele normativiteit in de pedagogiek mooi wordt voorkomen. Normaal is namelijk overal (en altijd) anders. Dat mijn werk hierover nergens wordt geciteerd is de schrijvers vergeven. ☺ Ik zie het maar als een succesvol geïnternaliseerde visie op opvoeding die met wat goede wil ook bij nieuwe generaties pedagogen vanzelfsprekend wordt. Dit handboek kan daar hopelijk een klein steentje aan bijdragen.

Ten slotte nog een woord van relativering over wetenschappelijk onderzoek. De verleiding is soms groot om de resultaten van wetenschappelijk onderzoek te verheffen tot algemene waarheden, zeker in het pedagogisch werkveld. Jeugdprofessionals handelen het liefst evidencebased, dat wil zeggen, gesteund door wetenschappelijk bewijs voor wat wel en niet goed is voor kinderen (of opvoeders). Als uit onderzoek blijkt dat een bepaalde opvoedstijl significant samenhangt met positieve kinduitkomsten, dan is die opvoedstijl dus 'goed', zo luidt het dan in het werkveld (of 'slecht' als het onderzoek over voorspellers van problemen gaat). Wat veel lezers en zelfs veel afgestudeerde pedagogen vergeten, is dat een verband statistisch significant kan zijn ook als pak-hem-beet de helft

van de onderzoeksgroep *niet* het betreffende patroon laat zien. De kwalificatie evidencebased kwam ik in dit handboek niet tegen en dat is in mijn ogen positief, want zo simpel is het nooit. In de gedragswetenschappen is iets nooit altijd en voor iedereen waar en het vermijden van die term kan bijdragen aan een voorzichtigere interpretatie en hantering van onderzoeksresultaten.

Als wetenschapper onderschrijf ik natuurlijk het belang van gedegen onderzoek voor de kwaliteit van professioneel pedagogisch handelen, maar nuancering van de betekenis van resultaten van wetenschappelijk onderzoek is ook van niet te onderschatten belang in de pedagogische praktijk. Oog voor individuen en verschil, in staat zijn tot een empathische en liefdevolle interpretatie van de situatie en creativiteit in het zoeken naar een mogelijke oplossing zijn cruciaal voor de menselijke maat in het werkveld. Dat vergt soms moed, zoals ook kritisch pedagoog Paulo Freire impliceerde toen hij schreef dat onderwijzen een daad van liefde is en daarom een daad van moed. Dat geldt ook voor pedagogisch handelen in het algemeen. En van Maya Angelou weten we dat moed de allerbelangrijkste deugd is, omdat zonder moed geen enkele andere deugd consistent in de praktijk kan worden gebracht. Ik wens de lezer van dit handboek een leerzame leeservaring en de moed om de opgedane inzichten flexibel en met een koel hoofd en een warm hart toe te passen op de weerbarstige pedagogische praktijk.





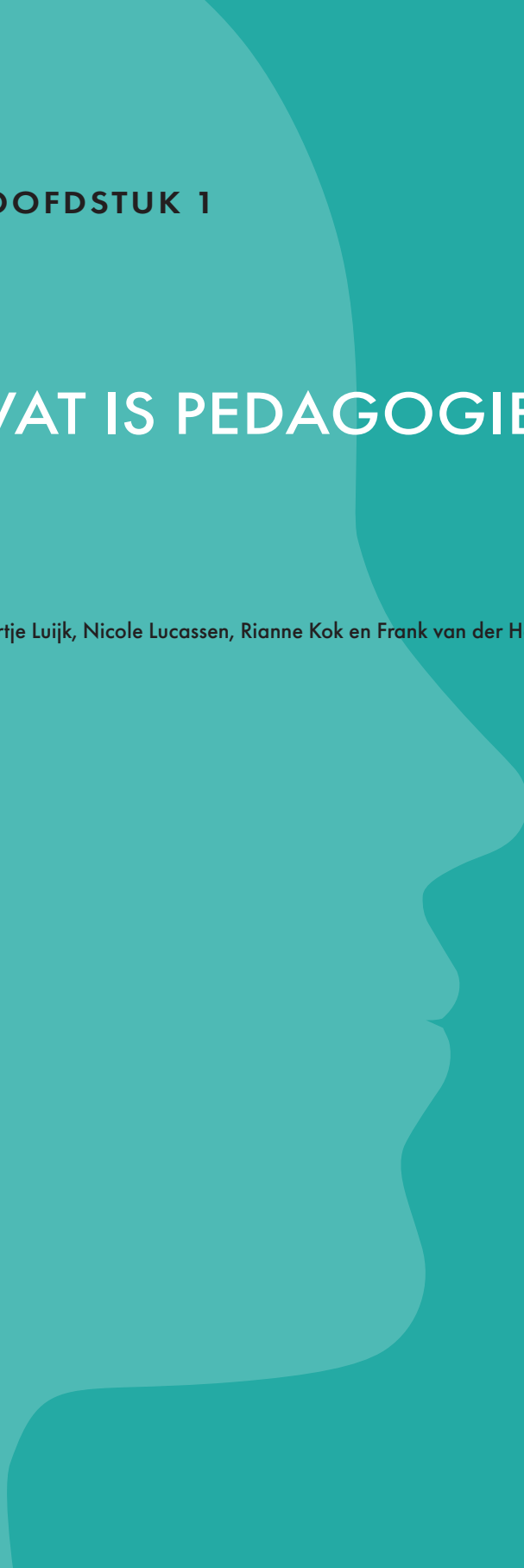
DEEL I

**FUNDAMENTEN VAN
DE PEDAGOGIEK**

HOOFDSTUK 1

WAT IS PEDAGOGIEK?

Maartje Luijk, Nicole Lucassen, Rianne Kok en Frank van der Horst



Opgroeien en opvoeden is complexer dan je denkt.¹ Veel ouders worstelen vanaf de geboorte van hun kind met de vraag hoe zij het op een goede manier kunnen begeleiden tot volwassenheid. Op de weg die kinderen afleggen zijn vele hindernissen te nemen, te beginnen met het mijnenveld van de babyfase, waarin ouders nauwelijks kunnen terugvallen op empirisch onderbouwde kennis over hoe om te gaan met het huilen, slapen en voeden van hun kind.² Daarop volgt de min of meer stabiele basisschoolperiode, waarin kinderen relatief weinig ontwikkelingsstadia doorlopen (zoals beschreven door onder anderen Freud, Erickson en Piaget), om vervolgens terecht te komen in de fase van 'storm en stress' in de adolescentie.³ Ouders hebben sterk het gevoel dat zij verantwoordelijk zijn voor de uitkomsten van hun opvoeding; het gezin wordt immers van oudsher gezien als 'hoeksteen van de samenleving'. Tegelijkertijd roept dit verantwoordelijkheidsgevoel de vraag op in hoeverre ouders de ontwikkeling van hun kinderen werkelijk kunnen sturen.

In de pedagogiek wordt al decennialang gedebatteerd over de invloed van *nature* en *nurture*, van aanleg en omgeving of opvoeding, waarbij door gedragsgenetici de nadruk op de invloed van genetische bagage wordt gelegd, terwijl omgevingsdenkers de invloed van de opvoeding juist veel groter schatten (zie hoofdstuk 2). Behalve door gedragsgenetici is ook door zogenaamde 'antipedagogen' betoogd dat de invloed van de omgeving maar zeer beperkt is,⁴ of slechts beperkt blijft tot de invloed van leeftijdgenoten in de adolescentie en ontwikkeling van kinderen geenszins wordt bepaald door de ouders.⁵ Consensus is er inmiddels wel over de invloed van zowel genetische aanleg als omgeving (en de interactie tussen beide) en over de (relatieve) invloed van ouders. Hoewel de invloed van genetische aanleg belangrijk is, is opvoeding nodig voor de ontwikkeling van kinderen, of men nu uitgaat van de noodzaak van opvoeding voor ontwikkeling van kinderen per se of van een noodzaak voor het vormgeven van wat in aanleg al aanwezig is. Hoe dan ook: de invloed van opvoeding wordt toch in ieder geval enigszins gerelativeerd.

In dit *Handboek Pedagogiek* gaan wij in op de complexiteit van 'opvoeden en opgroeien' en geven we de lezer een overzicht van de huidige stand van zaken in de wetenschap over belangrijke thema's uit de pedagogiek. Wij benadrukken het belang van de invloed van de omgeving, omdat de pedagoog zich te allen tijde bewust is van de invloed ervan op de ontwikkeling van het kind. Als maatschappij staan we voor grote veranderingen, zoals toenemende gezinsdiversiteit, migratie, sociale ongelijkheid en digitalisering, die vragen oproepen over hoe kinderen en jongeren het beste kunnen worden begeleid in hun ontwikkeling, en hoe we opvoeden en onderwijzen voor een toekomst die voortdurend in

beweging is. Pedagogiek biedt handvatten om deze vraagstukken te begrijpen en te vertalen naar handelingsperspectieven voor opvoeders, professionals en beleidsmakers. Als discipline mag de pedagogiek zich daarom bezinnen op de positie in het werkveld, de samenwerking met andere disciplines en de unieke bijdrage die de pedagogiek levert aan de ondersteuning van kinderen, opvoeders en gezinnen in een veranderende samenleving.⁶

Ontstaan en ontwikkeling van de pedagogiek als aparte academische discipline

Ideeën over de opvoeding van kinderen zijn zo oud als de mensheid zelf. Het idee om opvoeding en onderwijs meer systematisch te onderzoeken werd al door Erasmus en Comenius uitgedragen en de ambitie om opvoeding en onderwijs te gebruiken om de mensheid te verbeteren werd benadrukt door de filosofen van de verlichting.⁷ Juist bij opvoeding moest er ook een duidelijk opvoedingsdoel zijn. Daarom debatteren pedagogen over wat het doel van de opvoeding zou moeten zijn.⁸ Pedagogische denkers hebben zich steeds bezighouden met de manier waarop de vorming van nieuwe generaties kinderen zou moeten plaatsvinden, zodat deze kinderen als volwassenen kunnen bijdragen aan het in stand houden en hervormen van de samenleving en cultuur. De school als opvoedingscontext heeft daarin van meet af aan een belangrijke rol gespeeld. Waar we in dit hoofdstuk en dit boek spreken over ‘pedagogiek’ doelen we op de volledige breedte van opvoeding en onderwijs, en op zowel pedagogische als onderwijswetenschappen. De term ‘pedagogiek’ wordt overigens slechts in enkele landen op het Europese continent gebruikt; in Angelsaksische landen gebruikt men *education* als verzamelnaam voor opvoeding, vorming en onderwijs.

Het ontstaan van de pedagogiek als aparte academische discipline is sterk beïnvloed door denkbeelden uit de verlichting en de romantiek.⁹ De ‘ontdekking van het kind’¹⁰ door het werk van de Franse filosoof Jean-Jacques Rousseau, die in de achttiende eeuw als eerste de eigenheid van het kind benadrukte,¹¹ was daarbij essentieel (zie hoofdstuk 3). Het denken van Rousseau heeft in het onderwijs bijvoorbeeld zijn weg gevonden via de Reformpedagogiek, een internationale pedagogische vernieuwingsbeweging die aan het einde van de negentiende eeuw ontstond uit kritiek op het klassikale systeem.¹² De Reformbeweging kwam tot wasdom in een periode van emancipatie van het kind en legde nadruk op kindgerichtheid en uniciteit van het kind. Het basisprincipe

is dat niet de leerkracht of de lesstof, maar het kind als individu centraal wordt gesteld in het onderwijs. Dit leidde tot een verschuiving in de verhouding tussen kind en onderwijzer, leerstof en leermiddelen, waarbij het kind een actieve rol kreeg in het onderwijs. Het spanningsveld tussen klassikaal onderwijs en individuele ontwikkeling zien we ook in discussies over het hedendaagse onderwijs sterk terugkomen.¹³ Zo kan het ontstaan van de pedagogiek als academische discipline worden gezien als een behoefte om de ‘normale’ ontwikkeling van kinderen en de rol van de omgeving daarbij te begrijpen en hen te begeleiden tot goed functionerende volwassenen.

Pedagogiek beslaat opvoeding in de breedste zin van het woord. In het praktische werkveld richten pedagogen zich op het bieden van advies, begeleiding of behandeling in opvoeding en onderwijs, waarbij de nadruk ligt op het kind¹⁴ in interactie met verschillende omgevingen, bijvoorbeeld opvoeders, leeftijdgenoten, leerkrachten, hulpverleners en sociale media. In de wetenschappelijke context bestuderen pedagogen ‘de opvoeding, het onderwijs en de hulpverlening aan kinderen en jeugdigen, veelal met het oog op verbetering van de praktijk’.¹⁵ De Utrechtse hoogleraar Martinus Langeveld (1905–1989) definieerde pedagogiek als ‘een wetenschap, welke haar object niet slechts wil kennen om te weten hoe de dingen zijn, ze wil – wat ze bestudeert – leren kennen om te weten, hoe gehandeld moet worden’.¹⁶ Beide definities leggen het accent op toepassing van kennis in de pedagogische praktijk.

Het ontstaan van de pedagogiek als academische discipline kan worden gezien als voortkomend uit een behoefte om de ‘normale’ ontwikkeling van kinderen en de rol van de omgeving daarbij te begrijpen en hen te begeleiden tot goed functionerende volwassenen. Daarnaast moet het ontstaan van de academische pedagogiek in Nederland worden begrepen in het licht van de ontwikkeling van aanverwante vakgebieden, zoals de psychiatrie en psychologie. De ‘moderne’ psychiatrie en psychologie zijn ontstaan in de negentiende eeuw, als gevolg van de toenemende aandacht voor psychische problemen, waarvan de oorzaak nog vooral gezocht werd in lichamelijke aandoeningen.¹⁷ Pas een eeuw later, aan het begin van de twintigste eeuw, vond er internationaal een omslag plaats in het denken over de oorsprong en ontwikkeling van psychische problemen.¹⁸ Er werd niet langer van uitgegaan dat deze problematiek in aanleg aanwezig was, maar men zag in dat een ongunstig leefmilieu (bijvoorbeeld slechte woonomstandigheden, armoede of werkloosheid van de opvoeders) een negatieve invloed kon hebben op de ontwikkeling. Mishandeling en verwaarlozing van kinderen door hun opvoeders werden gezien als de grootste oorzaken van psychische problemen en problematisch gedrag van kinderen en jongeren.

Omdat de invloed van de omgeving van cruciaal belang werd gevonden voor een gezonde ontwikkeling, werd de nadruk gelegd op preventie.¹⁹ Internationaal ontstonden er verschillende bewegingen en stromingen, zoals de dynamische psychologie en de *Mental Hygiene Movement*, die aandacht vroegen voor geestelijke gezondheid en die een belangrijke invloed hebben gehad op het denken over de ontwikkeling van kinderen.

De omslag in het denken over kinderen en opvoeden binnen de psychologie werd zichtbaar in de opkomst van de dynamische psychologie, waaraan Sigmund Freuds (1886–1939) psychoanalyse en Alfred Adlers (1870–1937) *Individualpsychologie* in grote mate hebben bijgedragen. Er wordt in dit verband vaak gesproken over de ‘medicalisering’ of ‘psychologisering’ van de opvoeding, die ervoor zorgde dat de invloed van ‘moralisten’ als schoolleraren en dominees, die van oudsher het domein van de opvoeding in Nederland hadden beheerst, afnam ten gunste van psychiaters en psychologen. Psychische problemen en gedragsproblemen werden niet langer gezien als een gevolg van een gebrek aan morele opvoeding, met nadruk op wat goed en fout is, maar men had oog voor de invloed van levensgebeurtenissen op de vorming van het individu en hoe normen en waarden op basis van ervaringen en omgevingsinvloeden worden geïnternaliseerd. Een ander gevolg van de invloed van de dynamische psychologie was een ‘neurotisering’ van de opvoeding: de oorsprong van gedragsproblemen werd nu vooral gezocht in de verstoorde relatie tussen moeder en kind.²⁰

In de Verenigde Staten werd in 1909 de hiervoor genoemde *Mental Hygiene Movement* gevormd, een sociale beweging die verbetering van de zorg voor krankzinnigen en de preventie van geestesziekten ten doel had. De beweging had ook in Nederland grote invloed met de oprichting van Medisch Opvoedkundig Bureaus (MOB), klinieken waar ‘moeilijke’ kinderen werden behandeld door een multidisciplinair team bestaande uit een psychiater, een psycholoog, een psychiatrisch sociaal werker en, uniek voor Nederland, een kinderarts. Geïnspireerd door de psychoanalyse was de algemene overtuiging binnen deze klinieken dat psychische problemen van kinderen voortkwamen uit de (inadequate) wisselwerking tussen ouders en kinderen en dat sociale omstandigheden hierop een grote invloed hadden.²¹

Tegelijk met het ontstaan van de *Mental Hygiene Movement* en de opkomst van de dynamische psychologie kwam aan het begin van de twintigste eeuw uit Duitsland de academische *Heilpädagogik* over, die zich richtte op genezing van psychische ‘defecten’ via opvoedingsmaatregelen, en vestigde de pedagogiek zich als academische discipline in Nederland.²² Tussen 1918 en 1926 werden aan