

1 Het pedagogisch quotiënt

Hilda Amsing, Henk Iutje Spelberg, Alexander Minnaert en Linda Greveling

1.1 Inleiding

We kennen sinds vele jaren het intelligentiequotiënt (IQ) als maat voor intelligentie. Dit is een weinig omstreden maat, omdat er in de wetenschap en praktijk veel overeenstemming bestaat over theorieën rond intelligentie. Van recentere datum is het EQ – het emotioneel quotiënt –, een begrip dat veel minder is uitgewerkt dan het IQ. En dan nu het PQ, het pedagogisch quotiënt. Het idee achter dit boek is om, vanuit verschillende invalshoeken, historische en theoretische achtergronden van en praktische kennis over, het begrip *pedagogische kwaliteit* te beschrijven. Dit moet leiden tot een antwoord op de vraag of het mogelijk is een index voor pedagogische kwaliteit te ontwikkelen. Genoemde invalshoeken hebben betrekking op vier domeinen: opvoeding, hulpverlening, onderwijs en educatie. Deze vier domeinen vormen de structuur van het boek. In deze vier domeinen komen verschillende perspectieven op het vraagstuk van pedagogische kwaliteit aan bod, namelijk een algemeen pedagogisch perspectief, een orthopedagogisch perspectief, een onderwijskundig perspectief en een andragogisch perspectief.

Bij het IQ en het EQ gaat het om karaktereigenschappen van personen. Binnen het domein van de pedagogische wetenschappen, waaronder de hulpverlening en het onderwijs, gaat de interesse vooral uit naar de contexten waarbinnen individuen zich bewegen. Daarbij gaat het vooral om de institutionele inbedding waarin pedagogisch handelen plaatsvindt, bijvoorbeeld een instelling voor kinderopvang. De crux in deze gerichtheid op context is het dynamische, sociale interactieproces tussen persoon en omgeving. Deze invalshoek hanteren we ook in de zoektocht naar indicatoren voor pedagogische kwaliteit.

We stellen de vraag welke kwaliteitseisen te formuleren zijn ten aanzien van individuen, maar vooral ook ten aanzien van contexten waarin leren en opvoeden aan de orde zijn. Het pedagogisch quotiënt (PQ) verwijst naar de kwaliteiten van de pedagogische actoren en instanties binnen de context van opvoeding, hulpverlening, onderwijs en educatie. Het gaat om pedagogische maatstaven ter beoordeling van gezinnen, ouders, (ped)agogische instellingen

gen en professionals werkzaam in die instellingen. De beoordeling wordt bepaald door de mate van overeenstemming tussen de gerealiseerde pedagogische omgang en het ideale of beoogde beeld daarvan (zie onder andere hoofdstuk 6, Harder, Kalverboer, Knorth & Zandberg).

In dit inleidende hoofdstuk komt eerst aan de orde wat we onder de term ‘pedagogisch’ verstaan. Daarna bespreken we op welke wijze we opvattingen over pedagogische kwaliteiten tegenkomen en gaan we nader in op één wijze, namelijk tests. In een aantal hoofdstukken van dit boek worden echter kanttekeningen geplaatst bij de meetbaarheid van pedagogische kwaliteit en ook deze haken en ogen worden besproken. Vervolgens besteden we aandacht aan indicatoren van pedagogische kwaliteit die in de verschillende bijdragen aan bod komen. Deze indicatoren kunnen worden ondergebracht in een nadere omschrijving van PQ. Daarmee sluit het hoofdstuk af.

1.2 Wat is ‘pedagogisch’?

Pedagogiek richt zich op opvoeding en vorming. Volgens Schreuder en Van der Werf (hoofdstuk 11) wordt de term ‘pedagogisch’ sinds ongeveer 1990 echter nagenoeg alleen nog gebruikt wanneer men het heeft over de sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen en over normen en waarden in opvoeding en vorming. Deze benadering vinden zij te eng. Volgens hen gaat het enerzijds om de persoonlijke ontwikkeling van iemand en anderzijds om dat wat maatschappelijk gezien als noodzakelijk of wenselijk wordt beschouwd. Deze twee dimensies zien we ook terug in definities over opvoeding. Volgens Imelman (1982) gaat het bij opvoeding om het kritisch inleiden in betekenissen. Dekker (1992) heeft het in dit verband over het inleiden in affectieve, cognitieve, emotionele, godsdienstige en sociale gewoonten in een gegeven cultuur.

Schreuder en Van der Werf bespreken in hoofdstuk 11 de pedagogische kwaliteit van het voortgezet onderwijs – meer specifiek het studiehuis – en hun invulling daarvan sluit aan op de definities die zojuist zijn gegeven. Zij achten het van belang (zowel maatschappelijk als vanuit het belang van de ontwikkeling van de individuele leerling) dat het onderwijs leerlingen inleide in een gemeenschappelijke *body of knowledge*. In deze cultuuroverdracht komen ongetwijfeld onderwerpen en thema’s aan bod die nieuw zijn voor de leerlingen en die hen mogelijk niet interesseren. Deze inhoudelijke breedte dient volgens de auteurs echter toch bewaakt te worden en het onderwijs moet uiterst voorzichtig zijn in het geven van te veel verantwoordelijkheid aan leerlingen. Dit zou het inleiden in betekenissen – en daarmee de pedagogische kwaliteit van het onderwijs – in gevaar kunnen brengen.

1.3 Ovattingen over pedagogische kwaliteit

Er bestaan tal van ideeën over wat goed is voor kinderen en voor de vorming van volwassenen. Zo zijn er tests waarmee de kwaliteit van pedagogisch

handelen kan worden nagegaan. Door op zoek te gaan naar instrumenten die pedagogische kwaliteit pretenderen te meten, zou het mogelijk moeten zijn om definities, of op zijn minst opvattingen of omschrijvingen, van dat begrip tegen te komen. Een zoekactie op internet leverde voor Nederland slechts één adequate treffer op: een reeks instrumenten ontwikkeld en gevalideerd door het Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek (NCKO), gericht op de kwaliteit van kinderopvang. Hierbij wordt pedagogische kwaliteit expliciet als meetpretentie genoemd (De Kruif, Vermeer, Fukkink, Riksen-Walraven, Tavecchio, Van IJzendoorn et al., 2007). Uitgaande van Riksen-Walraven (2004) wordt de pedagogische kwaliteit hierbij gedefinieerd in termen van proces- en structurele kwaliteitsindicatoren. De procesindicatoren betreffen het feitelijke zorg- en opvoedingsproces en het welbevinden en de betrokkenheid van de kinderen. Deze indicatoren richten zich op het primaire proces van de opvoeding. Voorbeelden van structurele indicatoren van de kinderopvang zijn groeps grootte, leider-kindratio en opleiding van de leidsters. Dergelijke indicatoren liggen meer op afstand van het primaire proces van de opvoeding en zouden we kunnen rekenen tot de context van de opvoeding.

Opmerkelijk is dat het begrip pedagogische kwaliteit niet wordt gedefinieerd, maar wordt omschreven in de vorm van een reeks indicatoren. De Kruif et al. hebben empirisch de mate bepaald waarin elk van de indicatoren bijdraagt aan de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang. Daartoe hebben respondenten binnen de kinderopvang, verdeeld over vier qua betrokkenheid verschillende groepen (leidinggevend, groepsleidsters, ouders en deskundigen), een aantal vragenlijsten ingevuld. De onderzoekers legden vijftien proceskenmerken voor aan de respondenten. Opvallend was dat respondenten uit drie van de vier groepen het 'welbevinden van het kind' het grootste gewicht gaven; de vierde groep zette deze indicator op de tweede plaats. Een goede tweede was de 'sensitieve responsiviteit' van de leidsters. Bij de 22 structurele indicatoren scoorden 'contact met ouders' en 'pedagogische visie' het hoogst (De Kruijf et al., 2007).

In Vlaanderen bestaat ook een instrument dat expliciet bedoeld is om pedagogische kwaliteit te meten: het Kwaliteitsinstrument Particuliere Opvanginstellingen (KWAPOI; *Kind en Gezin*, z.j.) voor het evalueren van de pedagogische kwaliteit in crèche en kinderdagverblijf. De KWAPOI bestaat uit verschillende onderdelen, waaronder observatieschalen voor verschillende activiteiten, zoals het eten, de verzorging en de zindelijkheidsstraining, en het spelen. Voor elk observatiepunt wordt een cijfer gegeven. Dit cijfer is gebaseerd op kenmerken die belangrijk worden gevonden voor de pedagogische interactie tussen begeleider en kind: flexibiliteit, individualiseren (zich aanpassen aan het kind), stimuleren, structureren (zekerheid bieden), zelfstandigheid bevorderen, bewegingsvrijheid bieden en veiligheid.

Behalve in tests zijn opvattingen over goede opvoeding beschreven in handleidingen. Dit is het onderwerp van de bijdrage van Nelleke Bakker (hoofdstuk 2). In de door haar bestudeerde pedagogische adviesboeken die in de loop van de twintigste eeuw uitkwamen, schreven pedagogische deskun-

digen over hoe het hoorde in opvoeding, vaak vanuit het idee dat de ouders dat niet wisten, maar zij wel.

Ook in het recht spelen opvattingen over goede opvoeding een rol. In de twintigste eeuw startte de overheid haar bemoeienis met de kwaliteit van de gezinsopvoeding, zo blijkt uit de bijdrage van Knot-Dickscheit en Blommert (hoofdstuk 5). De Kinderwetten van 1901 bepaalden dat er sancties kwamen op slecht ouderschap. Slecht of ontoereikend ouderschap kon leiden tot ontheffing of ontzetting uit de ouderlijke macht en sinds 1921 kon de minderjarige en zijn opvoeding onder toezicht worden gesteld. Ook de Wet op de Jeugdzorg van april 2004 gaat ervan uit dat pedagogische kwaliteit vastgesteld kan worden. Ze stelt namelijk dat de cliënt de meest doelmatige en meest doeltreffende hulpverlening moet worden geboden.

Overheidsbemoeienis met de kwaliteit van opvoeding komt niet alleen tot uitdrukking in wetgeving, maar ook in door de overheid geïnitieerde projecten gericht op het verbeteren van pedagogische kwaliteit. Binnen de gezinsvoogdij bijvoorbeeld, heeft de overheid initiatieven ontplooid, gericht op de verbetering van de bescherming van de minderjarige en op de hulpverlening aan zowel de minderjarige als zijn gezin. Knot-Dickscheit en Blommert (hoofdstuk 5) noemen in dit verband het *Deltaplan Kwaliteitsverbetering Gezinsvoogdij* en het programma *Beter Beschermd*.

1.4 Indicatoren van pedagogische kwaliteit: tests

Naast de reeds genoemde instrumentenreeks van de NCKO en de KWAPOI zijn er geen tests en schalen bekend waarmee expliciet de pedagogische kwaliteit wordt gemeten. Wel kunnen er instrumenten gevonden worden die dat begrip naar ons oordeel impliciet, indirect of gedeeltelijk meten. Hiervoor is gezocht binnen verschillende bronnen waarin psychologische en pedagogische meetinstrumenten systematisch worden beschreven, zoals de publicaties van de COTAN (Commissie Test Aangelegenheden Nederlands Instituut voor Psychologen; zie Evers, Van Vliet-Mulder & Ter Laak, 2000), Van Kievit, Tak en Bosch (2002) en Bakker (2001). Gekeken is of er instrumenten beschreven zijn die iets meten van een gezin of een bewonersgroep. Tabel 1.1 geeft een overzicht van instrumenten die in de handel zijn.

Inclusief de KWAPOI en de NCKO-reeks meten deze instrumenten maar liefst ruim veertig indicatoren, waarvan de meeste betrekking hebben op kwaliteit van de opvoeding. In tabel 1.2 worden ze weergegeven, ingedeeld in min of meer arbitraire rubrieken. Een aantal rubrieken en indicatoren heeft betrekking op het primaire proces van opvoeding. Het gaat daarbij om de opvoeding, kindkenmerken en kenmerken opvoeder, maar ook verschillende indicatoren binnen de rubriek sfeer (bijvoorbeeld betrokkenheid en conflict) hebben hierop betrekking. Andere rubrieken en indicatoren hebben betrekking op de context. Het gaat daarbij om de rubriek gezinsrelaties (als niet-institutionele organisatievorm), betrokkenheid op gemeenschap, organisatie, en situatie en omstandigheden. Ook binnen de rubriek sfeer hebben

Tabel 1.1		Overzicht van instrumenten die pedagogische kwaliteit van gezinnen - impliciet, indirect of gedeeltelijk - meten.
Instrument		Meetpretentie
GKS-II	GezinsKlimaatSchaal II (Jansma & De Coole, 1996)	het sociale klimaat van het gezin
LGV	Leuvense GezinsVragenlijst (Vertommen, Kog & Degroote, 1986)	ervaren van conflict, cohesie en organisatie in het gezin
GDS	Gezins Dimensie Schalen (Buurmeijer & Hermans, 1988)	perceptie van het functioneren van het gezin, actueel en ideaal
GEST	GezinsSysteemTest (Gehring, 1995)	relatiestructuren, cohesie, hiërarchie
OKIV-R	Ouder-Kind Interactie Vragenlijst (Lange, 2001)	subjectieve beleving; onderlinge relatie
NVOS	Nijmeegse Vragenlijst voor de OpvoedingsSituatie (Wels & Robbroeckx, 1996)	gezinsbelasting
RED	Het Registratie Evaluatie en Diagnostieksysteem (Van Vianen, Baarda & Ten Berge, 1997)	opvoeding(probleem), persoonskenmerken van de opvoeder en van de jeugdige, gezinskenmerken en omgevingskenmerken
VGP	Vragenlijst voor GezinsProblemen (Koot, 1997)	moeilijkheden en problemen in het gezin
NOSI	Nijmeegse Ouderlijke Stress Index (De Brock, Vermulst, Gerris, & Abidin, 1992)	(stress)beleving van de ouders
PSI	Pedagogisch SignaleringsInstrumentarium (Weterings, Pruijs & Pool, 1993)	ontwikkelingsstagnatie kind en interactie ouder-kind
VGF	Vragenlijst GezinsFunctioneren (Schimmel, Veerman, Vogelvang & Baartman, 1996)	ouderfunctioneren en opvoedend handelen
VSPS	Vragenlijst Sociale en Pedagogische Situatie (Scholte, 1996)	risicovolle tendensen in de gedrags-, de emotionele en de persoonlijkheidsontwikkeling van de jeugdige en risicofactoren in het psychosociale milieu, zoals gezin, school en vriendenkring

verschillende indicatoren betrekking op de context van pedagogisch handelen. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om welbevinden in de groep.

Tabel 1.2	Aangetroffen opvoedingsindicatoren in de instrumenten van tabel 1.1.
Sfeer	vijandigheid, openheid, conflict, welbevinden in groep, betrokkenheid bij groep, cohesie, betrokkenheid, geborgenheid, expressiviteit
Gezinsrelaties	relatiestructuren gehele gezin, relatiestructuren (partners), interactie opvoeder-kind, gezinshiërarchie, democratische communicatie, steun/communicatie, problemen met kinderen, acceptatie
Opvoeding	gezag, problemen met opvoeding
Kindkenmerken	ontwikkelingsstaat kind, temperament kind
Kenmerken opvoeder	persoonlijkheid ouders, stressbeleving ouders, flexibiliteit, individualiseren, stimuleren, structureren, zelfstandigheid bevorderen, bewegingsvrijheid bieden, veiligheid
Betrokkenheid bij gemeenschap	controle, normen en waarden, sociale oriëntatie, adaptatie, sociale ondersteuning, hulpverwachting, subjectieve gezinsbelasting, beoordeling van de opvoedingssituatie
Organisatie	taakuitvoering, organisatie
Situatie en omstandigheden	gezinssituatie, gezinsomstandigheden, attributie met betrekking tot de opvoedingssituatie

Gezien het grote aantal indicatoren, de verschillende rubrieken, het feit dat de instrumenten waaraan ze zijn ontleend verschillende soorten opvoedingssituaties betreffen en de dimensies 'primair proces' en 'context', lijkt het op voorhand uitgesloten dat er met één index (PQ) voor pedagogische kwaliteit kan worden volstaan.

1.5 Haken en ogen

Dat het willen meten van pedagogische kwaliteit onvermijdelijk zal leiden tot meerdere indices, is qua onderzoek en analyse in principe geen probleem. Er zijn echter andere factoren die de zoektocht naar pedagogische kwaliteit lastig maken. In het volgende zal duidelijk worden gemaakt welke.

Begrenzende condities

Ten eerste hebben we te maken met begrenzende condities. Opvoeding, hulpverlening, onderwijs en educatie vinden plaats in een bepaalde omgeving en onder bepaalde omstandigheden. Deze omstandigheden stellen grenzen aan wat bereikt kan worden. Van Peer, die in hoofdstuk 3 schrijft over de kwaliteit van de opvoeding aan kinderen met leer- en gedragsproblemen, legt vooral de nadruk op kindspecifieke factoren. De mogelijkheden en behoeften van kinderen bepalen in sterke mate wat ouders en school moeten doen en dit kan per situatie en per kind nogal verschillen. Knot-Dickscheit en Blommert (hoofdstuk 5) beschrijven de kenmerken van gezinnen met kinderen met een ondertoezichtstelling. Daar treden de begrenzende condities maar al te duidelijk aan het licht. De situatie van gezinnen die met gezinsvoogdij te maken krijgen, is bijzonder complex en ernstig. Bij ouders is er sprake van opvoedingsonmacht, dikwijls gepaard gaand met psychische problemen, materiële zorgen en maatschappelijke marginalisatie. Het gaat om *multiproblem*-gezinnen met een ernstige, complexe, chronische en vaak transgenerationale problematiek en het oplossen van deze problemen blijkt bijzonder lastig, zo blijkt uit dit hoofdstuk.

Beschikbaarheid van onderzoeksresultaten

Om een index voor pedagogische kwaliteit te kunnen ontwikkelen, moet gedegen wetenschappelijk onderzoek naar bijvoorbeeld de effectiviteit van maatregelen voorhanden zijn. Dit is niet altijd het geval, zo blijkt bijvoorbeeld uit hoofdstuk 5 waarin Knot-Dickscheit en Blommert de maatregel 'ondertoezichtstelling' (OTS) als interventie in de jeugdzorg bespreken. Zij stellen problemen rond de mogelijkheid tot generalisatie van de resultaten van het door hen bestudeerde onderzoek naar de effectiviteit van de OTS aan de orde. In het bestudeerde onderzoek is soms geen sprake van een controlegroep, de onderzoeksgroepen zijn klein, er wordt maar beperkt gebruik gemaakt van gestandaardiseerde instrumenten en bovendien zijn niet voor alle doelstellingen van de OTS instrumenten beschikbaar, zodat niet aangetoond kan worden of doelstellingen al dan niet worden behaald. Ook ten aanzien van het onderwijs treedt gebrek aan onderzoek aan het licht. Van Houten bijvoorbeeld geeft in hoofdstuk 13 veel adviezen voor hoe de school zou moeten omgaan met kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong, maar tekent hierbij onmiddellijk aan dat deze adviezen niet empirisch zijn onderzocht. Ook Hofman, De Jong-Heeringa en Amsing (hoofdstuk 9) wijzen op het gebrek aan onderzoek. Zij verwachten dat het volgen van een zogenaamde cyclus van adaptief onderwijs belangrijk is om aan te kunnen sluiten bij individuele behoeften van leerlingen. De verbanden tussen de elementen uit de cyclus zijn echter nog niet goed in beeld gebracht en ook over de relatie tussen de aandacht voor de cyclus van adaptief onderwijs en het cognitief en sociaal functioneren van leerlingen is nog onvoldoende bekend.

Historische dimensie

Verder wijzen verschillende bijdragen erop dat opvattingen over pedagogische kwaliteit cultuur- en tijdsafhankelijk zijn. De dimensie van tijd komt nadrukkelijk aan de orde in de drie historische bijdragen aan het boek, de bijdrage van Bakker (hoofdstuk 2), die van Amsing en Van Essen (hoofdstuk 7) en die van Jonker (hoofdstuk 12). Bakker schetst in hoofdstuk 2 over de geschiedenis van de ouderadviesing drie modellen van opvoeding die in de loop van de twintigste eeuw opgeld deden. Achtereenvolgens ging het om het model van karaktervorming (ca.1890-ca.1930), het model van gemeenschapszin (ca. 1930-ca. 1970) en het model van zelfontplooiing (vanaf ca. 1970). Binnen deze drie modellen golden steeds andere eisen voor opvoeders. Bakker laat aan de hand van opvoedingshandleidingen zien dat opvoedingsidealen geworteld zijn in de sociale en culturele omgeving en het culturele klimaat waarin ze ontstonden. Ze stelt dan ook nadrukkelijk dat kwaliteitsnormen voor de gezinsopvoeding net zo variabel zijn als die maatschappij, cultuur en pedagogische en psychologische theorie zelf. Amsing en Van Essen (hoofdstuk 7) laten zien hoe in de loop van de geschiedenis is gedacht over de ideale onderwijzer. Ook zij schetsen dat verschillende ideaalbeelden elkaar opvolgden. Aanvankelijk was de persoonlijkheid van de onderwijzer erg belangrijk, maar in de loop van de negentiende eeuw werd kennis belangrijker. Vanaf de jaren zeventig van de twintigste eeuw vond men het vooral belangrijk dat onderwijzers in de praktijk goed uit de voeten konden en kwam de nadruk te liggen op didactische vaardigheden. Tegenwoordig vinden lerarenopleidingen vooral communicatieve vaardigheden belangrijk. De ideale leraar moet goed met kinderen, maar ook met ouders en collega's kunnen omgaan. Ook deze auteurs komen dus tot de conclusie dat we niet van *de* ideale leraar kunnen spreken wanneer we een historisch perspectief innemen; ook in het onderwijs zijn kwaliteitsnormen variabel.

Jonker kiest hetzelfde standpunt in haar bijdrage over het onderwijs aan Molukse kinderen die met hun ouders vanaf 1951 een bestaan in Nederland opbouwden. Zij kan in haar historische bijdrage geen antwoord geven op de vraag wat het beste is voor anderstalige kinderen: geeft onderdomping in de nieuwe taal en cultuur de beste resultaten of moet je juist ook aandacht besteden aan de moedertaal van de kinderen? Deze vragen zijn in de geschiedenis van het onderwijs aan Molukse kinderen steeds gesteld en vanuit verschillende perspectieven en maatschappelijke contexten verschillend beantwoord. Haar conclusie is dan ook: 'Pedagogische kwaliteit blijft in deze kleurrijke geschiedenis een variabel en omstreden begrip, dat telkens opnieuw in de praktijk gestalte krijgt, op basis van gesitueerde kennis en veranderende inzichten.'

Normativiteit van pedagogisch handelen

Dat pedagogische kwaliteit een variabel begrip is, heeft te maken met de normativiteit van pedagogisch handelen. Opvattingen over de rol van bijvoorbeeld het onderwijs in relatie tot de samenleving en het individu ver-

schillen en daarmee variëren ook de doelstellingen van het onderwijs. In historisch perspectief treedt deze normativiteit nadrukkelijk op de voorgrond, omdat we in oudere perspectieven niet altijd hedendaagse normen herkennen. De normativiteit van pedagogisch handelen speelt echter op meer subtiele wijze voortdurend een rol en ook dat maakt het opstellen van een index tot een moeilijke opgave. Schreuder en Timmerman gaan in hoofdstuk 4 in op deze normativiteit van pedagogisch handelen. Volgens hen is pedagogische kwaliteit niet simpelweg een kwestie van procedureel juist handelen, maar moeten er ook voortdurend normatieve keuzen worden gemaakt. De interactievaardigheden worden beschouwd als handelingsalternatieven die de opvoeder ter beschikking staan, maar welke van deze alternatieven gekozen moeten worden, is afhankelijk van de situatie en de doelen en prioriteiten die men op dat moment heeft.

Ook Bosker en Doolaard (hoofdstuk 8) en Hofman, De Jong-Heeringa en Amsing (hoofdstuk 9) wijzen op deze normativiteit. Volgens hen moeten onderzoekers, ontwikkelaars en beleidsmakers zich keer op keer afvragen welke doelen zij in het onderwijs nastreven wanneer zij differentiatie bepleiten. Differentiatie kan namelijk zo vormgegeven worden dat alle leerlingen optimaal profiteren, maar dan worden verschillen tussen kinderen groter. Adaptief onderwijs kan echter ook worden gericht op leerlingen met een achterstand. Hierdoor kunnen verschillen tussen leerlingen afnemen, maar komen getalenteerde kinderen misschien onvoldoende aan hun trekken.

Culturele dimensie

De normativiteit van pedagogisch handelen komt ook aan het licht wanneer we verschillende groepen aan het woord laten. We komen dan terecht bij de culturele dimensie van pedagogische kwaliteit. Religie speelt daarin een rol, zo blijkt uit zowel de historische beschrijving van opvattingen over goede gezinsopvoeding van Bakker (hoofdstuk 2) als die van de ideale leraar van Amsing en Van Essen (hoofdstuk 7). Bakker onderscheidt de liberalen, de orthodox-calvinisten en de rooms-katholieken. Deze groepen hadden verschillende kindbeelden en daarmee een verschillend idee over de ideale opvoeding. Vanuit dit verschillend kindbeeld achtten de confessionelen in de periode van ca. 1890–1930 straffen noodzakelijk, terwijl de liberalen meer nadruk legden op liefde, begrip, vertrouwen en geduld. Amsing en Van Essen laten zien dat aanhangers van het openbaar onderwijs in de tweede helft van de negentiende eeuw een ander ideaalbeeld hadden van de leraar dan aanhangers van het protestants-christelijk onderwijs. Openbare kweekscholen hielden studenten in de tweede helft van de negentiende eeuw voor dat een goede leraar veel wist. In de gangbare katholieke opvatting echter, was in deze periode het zedelijk-godsdienstige belangrijker dan het aanleren van zakelijke kennis en domineerde het belang van de persoonlijkheid van de onderwijzer.

De culturele dimensie treffen we ook aan in de volwasseneneducatie. De bijdrage van Van Dellen en Slagter (hoofdstuk 16) gaat hierop in. Volgens hen

hebben bedrijfsculturen grote invloed op waarden ten aanzien van leren. Het kan daarbij gaan om waarden ten aanzien van de verantwoordelijkheid voor leren (ligt die bij het individu of bij de organisatie?), maar ook om waarden ten aanzien van doelen (gaat het om persoonlijke zingeving of om directe toepassing van het geleerde in de organisatie?). Bedrijven verschillen van elkaar in hun visie op de verhouding tussen mens en organisatie in het licht van prestatie, competentie en talent. Deze visies liggen echter niet vast. Volgens de auteurs moeten waarden steeds opnieuw worden benoemd, uitgelegd en ingevuld, en moet er een voortdurende dialoog plaatsvinden over de vraag wat de organisatie is en wil zijn.

Bij de visie op pedagogische kwaliteit hebben we tot slot ook te maken met verschillende belangengroepen. Meijer, Veenstra en Minnaert stellen in hun bijdrage over consultatieve leerlingbegeleiding (hoofdstuk 10) de vraag wat een school tot een goede school maakt. Deze vraag is lastig te beantwoorden, zo stellen zij. Ten eerste verandert het antwoord in de loop van de tijd, maar het maakt ook uit aan wie de vraag wordt gesteld. De vraag kan door ‘direct betrokkenen’ als ouders, leerkrachten en leerlingen anders worden beantwoord dan door ‘buitenstaanders’ als politici, onderzoekers, schoolbesturen of onderwijsinspecteurs. Ook binnen de grote groepen ‘direct betrokkenen’ en ‘buitenstaanders’ kunnen verschillende waarden en belangen leiden tot verschillende antwoorden op deze vraag. Ouders en leerkrachten zijn beide direct betrokken bij het onderwijs, maar zij kunnen de vraag naar wat een school tot een goede school maakt, heel verschillend beantwoorden. Bovendien zijn de verschillende belangengroepen als ouders en leerkrachten niet homogeen. De ervaring leert, zo stellen Meijer, Veenstra en Minnaert, dat elke school tevreden en minder tevreden ouders kent.

1.6 Indicatoren van pedagogische kwaliteit

Ondanks de vele haken en ogen bij het meten en definiëren van pedagogische kwaliteit komen uit de verschillende bijdragen in dit boek indicatoren naar voren die van belang zijn om – in de huidige tijd en binnen de westerse context – iets te zeggen over pedagogische kwaliteit. In de besproken tests ging het steeds om indicatoren voor een bepaalde opvoedingssituatie. Uit de bijdragen aan dit boek blijkt dat het mogelijk is indicatoren aan te wijzen die van toepassing zijn op verschillende opvoedingssituaties, die binnen de verschillende pedagogische domeinen van belang zijn en die bovendien een historische inbedding hebben. Net als bij de tests, kan een onderscheid gemaakt worden tussen indicatoren op het niveau van het primaire proces en contextuele indicatoren.

Het primaire proces: communicatie en betrokkenheid

Op het niveau van het primaire proces gaat het bijvoorbeeld in de kinderopvang om de pedagogische omgang tussen kind en leidster en in het onderwijs om het pedagogisch handelen van de leerkracht ten opzichte van de

leerling. Eerder is al aangehaald dat in het onderwijs tegenwoordig communicatieve vaardigheden van groot belang zijn (Amsing & Van Essen, hoofdstuk 7). Schreuder en Timmerman zien hetzelfde fenomeen in de kinderopvang. Zij halen in hoofdstuk 4 Riksen-Walraven aan die zes interactievaardigheden formuleert als indicatoren voor pedagogische kwaliteit in de kinderopvang. Het gaat daarbij om interactievaardigheden als oog hebben voor de behoeften van kinderen en daarop adequaat reageren (sensitieve responsiviteit), respect voor de autonomie van het kind, structuren en grenzen stellen, praten en uitleggen, stimuleren van de ontwikkeling en begeleiden van de interacties tussen kinderen. Ook in de gezinsopvoeding is interactie heel belangrijk geworden. Bakker geeft in hoofdstuk 2 het voorbeeld van het bekende ouderboek van Thomas Gordon *Luisteren naar kinderen*, waarin de opvoeding geheel en al in het teken van communicatie staat. Volgens Gordon moeten ouders leren actief naar hun kinderen te luisteren en 'ik-boodschappen' uit te zenden. Ook de door Riksen-Walraven benadrukte responsiviteit in de kinderopvang vinden we terug in moderne opvoedingsvoorlichtingsboeken.

Deze pedagogische adviezen zijn geformuleerd op basis van ontwikkelingspsychologisch onderzoek naar het handelen van opvoeders in relatie tot de ontwikkeling van kinderen. Schreuder en Timmerman wijzen er echter op dat het beschikken over deze professionele vaardigheden niet voldoende is om te kunnen spreken over pedagogische kwaliteit. Van cruciaal belang is dat de opvoeder een pedagogische relatie aangaat met het kind, met andere woorden, dat de opvoeder betrokken is bij het kind.

Het belang van betrokkenheid als indicator voor pedagogische kwaliteit komen we in meer bijdragen tegen, bijvoorbeeld in de bijdrage van Jonker (hoofdstuk 12). Zij pleit voor aandacht voor de specifieke achtergrond, taal, geschiedenis en cultuur van de Molukse kinderen. Leerkrachten dienen aandacht te hebben voor de rijkdom van culturele en talige diversiteit, anders doen we volgens haar de kinderen als individuen, maar ook de generatie als geheel tekort. Maar met kennis alleen zijn we er niet: '(...) pedagogische kwaliteit omvat ook een manier van omgaan met die kennis en met de mensen op wie deze betrekking heeft. Die manier kenmerkt zich idealiter door oprechte belangstelling.'

Van ouders wordt een diepgaander vorm van betrokkenheid verwacht, zo blijkt uit hoofdstuk 2. Sinds het begin van de twintigste eeuw staat in handleidingen voor ouders beschreven hoe ouders met hun kinderen dienen om te gaan. Uit de bijdrage van Bakker blijkt dat opvattingen over de stijl van opvoeding tamelijk constant zijn gebleven. Van ouders werd en wordt verwacht dat ze op liefdevolle wijze leiding geven aan hun kinderen.

Het primaire proces: omgaan met verschillen

Het artikel van Jonker benadrukt niet alleen het belang van betrokkenheid, maar ook het belang van het omgaan met verschillen tussen leerlingen. Dit element van pedagogische kwaliteit zien we terug in verschillende bijdragen. In de bijdrage van Bosker en Doolaard over gedifferentieerd onderwijs

(hoofdstuk 8) en die van Hofman, De Jong-Heeringa en Amsing (hoofdstuk 9) over adaptief onderwijs, gaat het niet om verschillen in etniciteit, maar om verschillen in talenten. De stelling van de bijdrage van Bosker en Doolaard is: 'Hoe beter men erin slaagt om te differentiëren tussen leerlingen, hoe hoger de pedagogische kwaliteit.' Ook de bijdrage van Meijer, Veenstra en Minnaert over onderwijs- en leerlingzorg (hoofdstuk 10) stelt differentiatie centraal. In deze bijdrage wordt het vraagstuk van onderwijskwaliteit nadrukkelijk vanuit een onderwijsbegeleidingsperspectief benaderd en vanuit dit perspectief stellen zij de concrete individuele leerling centraal. Zij stellen dat de algemene vraag 'of de school in staat en bereid is om de actuele onderwijssituatie aan te passen opdat deze leerling ook kan profiteren van het onderwijsaanbod' vanuit begeleidingsoogpunt het 'metacriterium' is voor de kwaliteit van pedagogisch en onderwijskundig handelen op school. De kwaliteit van onderwijs wordt volgens hen bepaald door de manier waarop betrokkenen omgaan met problemen van leerlingen en door de mate waarin het hen lukt om die problemen op te lossen. Van cruciaal belang daarbij is dat leerlingproblemen gezien worden als professionele problemen, waarbij leerkrachten het als uitdaging zien om de schoolsituatie zodanig in te richten dat aan de behoeften van de leerling tegemoet wordt gekomen. Meijer, Veenstra en Minnaert leggen dus een belangrijke rol weg voor de leerkracht wanneer het gaat om zorgleerlingen.

Dit doen Pijl en Koster (hoofdstuk 14) ook. Zij stellen de behoefte van leerlingen om deel uit te maken van de klas als gemeenschap centraal. Zij gaan in op de rol van de leerkracht bij het scheppen van voorwaarden voor positieve contacten tussen leerlingen. Hiermee moet voorkomen worden dat leerlingen sociaal geïsoleerd raken en daardoor slechter gaan presteren.

Het primaire proces: reflectie

In de bijdrage van Van Houten (hoofdstuk 13) wordt het scheppen van voorwaarden voor positieve contacten tussen leerlingen door de leerkracht begrepen als een van de vijf dimensies van professionaliteit van de leerkracht. Het gaat hierbij om de pedagogische professionaliteit. Daarnaast moet een leerkracht kennis hebben van leerinhouden (vakinhoudelijke professionaliteit), beschikken over kennis en vaardigheden op het gebied van instructie en controle van het leerproces (didactische professionaliteit), organisatorisch vaardig zijn (organisatorische professionaliteit) en zijn eigen professionaliteit willen doordenken (reflexieve professionaliteit). Hieruit blijkt dat op verschillende gebieden eisen worden gesteld aan een goede leraar. Deze eisen zijn echter niet nieuw. Volgens Amsing en Van Essen (hoofdstuk 7) bevatte de cursus *Onderwijsvernieuwing* van het Paedagogisch Centrum van de Nederlandse Onderwijzersvereniging uit de jaren vijftig van de vorige eeuw deze vijf dimensies al. Vooral de modern klinkende reflexieve professionaliteit is hierin goed te herkennen. Een reflectieve grondhouding, waarbij de leerkracht zichzelf steeds de vraag stelt 'Wat is voor deze kinderen die ik voor me heb, van waarde?', was volgens deze cursus een voorwaarde voor goed onderwijs.

Het belang van de context

De bovengenoemde indicatoren voor pedagogische kwaliteit liggen, zoals gezegd, op het niveau van het primaire proces. Uit verschillende bijdragen blijkt echter ook de context van het pedagogisch handelen van belang. Het gaat daarbij in de eerste plaats om de onmiddellijke context waarin het pedagogisch handelen plaatsvindt (het gezin, de instelling, de organisatie), maar ook de bredere maatschappelijke context speelt een rol. Het belang van contextuele factoren in de jeugdzorg wordt erkend door Knot-Dickscheit en Blommert (hoofdstuk 5). Zij laten zien dat knelpunten in de uitvoeringspraktijk, zoals een hoge *case load*, het gebrek aan concrete doelstellingen en een haperende afstemming tussen de ketenpartners in de jeugdzorg, de effectiviteit van de ondertoezichtstelling, als meest toegepaste kindbeschermingsmaatregel, negatief beïnvloeden.

Ook Harder, Kalverboer, Knorth en Zandberg (hoofdstuk 6) gaan in op de kwaliteit van de jeugdzorg. Volgens deze auteurs wordt de kwaliteit van de jeugdzorg niet alleen beïnvloed door factoren die direct inwerken op het zorgproces, bijvoorbeeld de relatie tussen cliënt en hulpverlener, maar ook door contextuele factoren zoals de organisatie rondom het zorgproces. Zij concluderen dat de eigenschappen van de organisatie, waaronder het pedagogisch klimaat, van groot belang zijn voor de kwaliteit en resultaten van de hulpverlening aan jeugdigen. Hierbij spelen individuele en collectieve percepties van medewerkers een belangrijke rol.

Ook in het onderwijs spelen waarden en verwachtingen van de organisatie een rol. Meijer, Veenstra en Minnaert (hoofdstuk 10) gaan in op het belang van de context voor het onderwijs. Een school die een goede school wil zijn, moet niet alleen beschikken over leerkrachten die bereid en in staat zijn hun onderwijs aan te passen aan de behoeften van individuele leerlingen, maar ook de organisatie van de school moet daarop berekend zijn. De zorgstructuur moet zo ingericht worden dat zij bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van leerkrachten, want alleen dan kan van leerkrachten verwacht worden dat zij de leerlingzorg naar behoren weten in te richten, zo betogen deze auteurs.

Het belang van individuele en collectieve waarden die samen het klimaat van een organisatie bepalen, is niet voorbehouden aan scholen en zorginstellingen. De bijdrage van Van Dellen en Van der Kamp gaat over het belang van percepties in een organisatie in brede zin en zij richten zich daarbij op percepties van leren, dus op het leerklimaat van organisaties (hoofdstuk 15). Het leerklimaat wordt gekenschetst als een samenstel van waarden ten aanzien van leren en dit leerklimaat beïnvloedt de houding en motivatie van mensen om te leren en om zich te ontwikkelen. Een positief leerklimaat zorgt voor wederzijdse betrokkenheid van medewerkers, voor openheid in een organisatie, voor tolerantie ten aanzien van fouten en ruimte om te experimenteren. Volgens deze auteurs is het leerklimaat daarom mogelijk een goede indicator voor pedagogische kwaliteit in de volwasseneneducatie.

De bijdrage van Van Dellen en Van der Kamp (hoofdstuk 15) gaat ook in op het belang van de bredere maatschappelijke context. Zij wijzen bijvoorbeeld

op de relatie tussen volwasseneneducatie en veranderingen in de samenleving. De kennissamenleving stelt steeds nieuwe eisen ten aanzien van arbeid, waardoor werknemers flexibel en mobiel moeten zijn en bereid tot levenslang leren. Een ander voorbeeld is dat door welvaart, secularisatie en immigratie nieuwe maatschappelijke tegenstellingen en belangengroepen zijn ontstaan. Volwasseneneducatie wordt gezien als een van de oplossingen om het hoofd te bieden aan nieuwe sociale kwesties die hierdoor optreden.

1.7 Een balans

In de inleiding hebben we aangegeven het pedagogisch quotiënt te zien als een index voor de kwaliteiten van de pedagogische actoren en instanties binnen de context van opvoeding, hulpverlening, onderwijs en educatie, waarbij de beoordeling wordt bepaald door de mate van overeenstemming tussen de gerealiseerde pedagogische omgang en het ideale of beoogde beeld daarvan. Uit de bijdragen blijkt dat het steeds draait om het vinden van een balans tussen wat de context vraagt – bijvoorbeeld de doelen en behoeften van de samenleving als zodanig, het bedrijf waarin men werkt of de school waarop de leerling zit – en de doelen en behoeften van het individu, bijvoorbeeld het hoogbegaafde kind of de werknemer. Wanneer de betreffende actor of instantie het vermogen heeft om zodanig met dit spanningsveld om te gaan dat individuen of groepen zich optimaal kunnen ontwikkelen, kan gesproken worden van een hoge mate van pedagogische kwaliteit. In deze betekenis verwijst PQ naar het oplossend vermogen van een systeem om op een constructieve wijze de pedagogische situatie zodanig in te richten dat in het spanningsveld tussen individuele en contextuele doelen of behoeften doeltreffende keuzes worden gemaakt, op een wijze dat individuen of groepen zich binnen de mogelijkheden optimaal kunnen ontwikkelen.

De bijdragen geven ook aanwijzingen voor wat het systeem – dat kan zowel een individu als een organisatie zijn – nodig heeft om over een dergelijk oplossend vermogen te kunnen beschikken. In de eerste plaats speelt daarbij communicatie een grote rol. Het systeem moet deze communicatie aangaan met zowel het individu als met elementen uit de context. Zo moet een leerkracht communiceren met zowel de leerling zelf, als met de ouders en de onderwijsbegeleider en moet een bedrijf communiceren met zijn medewerkers en met bijvoorbeeld maatschappelijke groeperingen. Communiceren, bijvoorbeeld over waarden en percepties, is van belang om een leerklimaat of een pedagogisch klimaat te creëren waarin individuen of groepen zich optimaal kunnen ontwikkelen. Ook betrokkenheid speelt hierbij een grote rol. Zonder betrokkenheid bij zowel het individu als de contextuele inbedding van het pedagogisch handelen, loopt men het gevaar dat ofwel de contextuele doelen en behoeften ofwel die van het individu het onderspit delven, daargelaten nog de situatie waarin het betreffende systeem betrokkenheid voelt bij noch het individu noch het systeem. Een derde factor van belang is het kunnen omgaan met verschillen. Verschillende bijdragen benadrukken dat het kunnen omgaan met verschillen noodzakelijk is om

ontwikkeling van individuen optimaal te kunnen stimuleren. Er zijn echter grenzen aan de mogelijkheden van de context om tegemoet te komen aan individuele verschillen. Bovendien worden door het tegemoetkomen aan verschillen, verschillen tussen individuen dikwijls groter en dan kan de vraag worden gesteld of dit wenselijk is. Ook in dit geval gaat het om de spanning tussen individu en context en om het vinden van oplossingen om de situatie zo in te richten dat recht gedaan wordt aan zowel individuele als aan contextuele doelen en behoeften. Tot slot is reflectie van belang. Het systeem moet in staat zijn naar zijn eigen functioneren te kijken en steeds de belangen van individu en context te wegen. Dit vraagt om methodisch en systematisch handelen, maar ook om normatieve keuzes, en wel zodanig dat op constructieve wijze omgegaan kan worden met de spanning tussen individuele en contextuele pedagogische doelen of behoeften.

Reeds genoemd is dat het op voorhand onmogelijk is met één index (PQ) voor pedagogische kwaliteit te kunnen volstaan; er zijn immers vele pedagogische situaties die leiden tot vele indicatoren die op hun beurt op verschillende manieren geordend kunnen worden. Bovendien blijken er ook andere haken en ogen te zitten aan het formuleren van een index of aan indices, waarbij vooral de normativiteit van pedagogisch handelen in het oog springt. Het probleemoplossend vermogen vraagt voortdurend om pedagogische keuzes en die zijn normatief. Een opvoeder kan in de ene situatie het kind beperken in zijn vrijheid met het oog op veiligheid en geborgenheid en in het andere geval het kind vrijheid geven, zodat het kind de wereld kan exploreren. In beide gevallen is het pedagogisch handelen verschillend, er worden verschillende keuzes gemaakt, maar in beide gevallen kan sprake zijn van pedagogisch handelen met een hoog PQ.

Er zijn al instrumenten op de markt die pedagogische kwaliteit meten en er is ook behoefte aan dergelijke instrumenten. Dit boek geeft bovendien aan dat er indicatoren zijn met een brede geldigheid. Dergelijke indicatoren zouden aan de basis moeten liggen van indices van PQ en aan instrumenten die pedagogische kwaliteit meten. Veel onderzoek zal nodig zijn om op empirische gronden het PQ af te kunnen bakenen en een plaats te kunnen geven binnen de pedagogische diagnostiek. Bij het construeren van dergelijke instrumenten, maar vooral ook bij het interpreteren van testresultaten, moet de pedagogische normativiteit echter steeds in het oog worden gehouden.

Literatuur

- Bakker, L.W.H. (2001). *Pedagogische Variabelen Lijst-PVL*. Groningen: Vakgroep Orthopedagogiek (Proefschrift).
- Brock, A.J.L.L. de, Vermulst, A.A., Gerris, J.R.M., & Abidin, R.R. (1992). *NOSI, Nijmeegse Ouderlijke Stress Index. Experimentele versie. Handleiding*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Buurmeijer, F.A., & Hermans, P.C. (1988) De Gezins Dimensie Schalen (GDS). In: P.M. Schoorl, A.K. de Vries & M.C. Wijnekus (red.), *Gezinsonderzoek: methoden in de gezinsdiagnostiek* (pp.157-168). Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.

- Dekker, J.J.H. (1992). *Het gezinsportret. Over de geschiedenis van opvoeding, cultuur overdracht en identiteit*. Baarn: Ambo.
- Evers, A., Vliet-Mulder, J.C. van, & Laak, J. ter (2000). *Documentatie van tests en testresearch in Nederland. Deel I Testbeschrijvingen*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Gehring, Th.M. (1995). *GEST, Gezins Systeem Test. Handleiding*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Imelman, J.D. (1982). *Inleiding in de Pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Jansma, J.B.M., & Coole, R.L. de (1996). *GKS-II, Gezins Klimaat Schaal. Handleiding*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Kievit, Th., Tak, J.A., & Bosch, J.D. (2002). *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen (6e druk)*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Kind en Gezin. (z.j.). Geraadpleegd in oktober 2008, via http://www.kindengezin.be/KG/Professioneel/Kinderopvang/Jevangtalkinderenop/Mini_creche/kwaliteit/kinderensm.jsp.
- Koot, H.M. (1997). *Handleiding bij de Vragenlijst voor Gezinsproblemen*. Rotterdam: Sophia Kinderziekenhuis, afdeling Kinder- en jeugdpsychiatrie.
- Kruijff, R.E.L. de, Vermeer, H.J., Fukkink, R.G., Riksen-Walraven, J.M.A., Tavecchio, L.W.C., IJzendoorn, M.H. van et al. (2007). *De nationale studie pedagogische kwaliteit kinderopvang. Eindrapporten 0 en 1*. Amsterdam: Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek.
- Lange, A. (2001) *OKIV-R, de Ouder-Kind Interactie Vragenlijst – Revised*. Handleiding. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Riksen-Walraven, J.M.A. (2004). Pedagogische kwaliteit in de kinderopvang: doelstellingen en kwaliteitscriteria. In M.H. van IJzendoorn, L.W.C. Tavecchio & J.M.A. Riksen-Walraven (red.), *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang* (pp. 100-123). Amsterdam: Boom.
- Schimmel, J.J., Veerman, J.W., Vogelvang, B.O., & Baartman, H.M. (1996). *De vragenlijst gezinsfunctioneren (VGF). Theoretische achtergronden, onderzoeksgegevens en gebruiksmogelijkheden*. Vrije Universiteit Amsterdam: Vakgroep Pedagogiek/Pedagogisch instituut, Duiwendrecht.
- Scholte, E.M. (1996). *De vragenlijst sociale en pedagogische situatie. Versie 4.0*. Delft: Eburon.
- Vertommen, H., Kog, E., & Degroote, T. (1986). *Handleiding Leuvense Gezins Vragenlijst, LGV*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vianen, R.T., Baarda, D.B., & Berge, I.J. ten (1997). *Het Red-systeem*. Utrecht: Vakgroep Pedagogiek.
- Wels, P.M.A. & Robbroeckx, L.M.H. (1996). *NVOS, Nijmeegse Vragenlijst voor de Opvoedings-situatie. Handleiding*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Weterings, A.M., Pruijs, H., & Pool, W. (1993). *De implementatie van het PSI; invoering van het Pedagogisch Signalerings-Instrumentarium in Gezinsvoogdij-instellingen en Adviesbureaus*. Leiden: Centrum Onderzoek Jeugdhulpverlening (COJ).