

Stefan Ramaekers en Judith Suissa¹

Wanneer is 'goed' ook 'goed genoeg'?

Enkele kanttekeningen bij de verwetenschappelijking van de ouder-kindrelatie²

Dit artikel schetst hoe we vandaag over opvoeden en ouderschap denken en spreken. We richten de aandacht op twee aspecten: (1) hoe ons verstaan van opvoeden en ouderschap in de greep is van het discours van de psychologie, en in het bijzonder dat van de ontwikkelingspsychologie, en (2) hoe ons verstaan van opvoeden en ouderschap doortrokken is van de (vermeende) noodzaak van deskundigheid. Die twee staan niet los van elkaar. Samen verwijzen ze naar wat we de verwetenschappelijking van de ouder-kindrelatie noemen. In dat plaatje nemen gedragsproblemen een eigen plaats in. Als onze schets van 'opvoeden vandaag' steek houdt, of minstens aannemelijk is, dan wordt misschien ook duidelijk dat de aandacht voor gedragsproblemen eigenlijk niet zo vreemd is, en er in zekere zin zelfs bij hoort. We kunnen gedragsproblemen immers beschouwen als een 'symptoom' van onze hedendaagse opvatting over opvoeden en ouderschap. Ze zijn tegelijk een teken van een bepaalde manier van denken en spreken over opvoeden en ouderschap, en versterken die manier van denken en spreken.

¹ Prof. dr. Stefan Ramaekers is verbonden aan het Laboratorium voor Educatie en Samenleving van de KU Leuven. Dr. Judith Suissa werkt aan het Institute of Education van de University of London. Contactadres: stefan.ramaekers@ped.kuleuven.be

² Beide auteurs werken momenteel aan een boek over ouderschap vandaag. Dit boek zal bij Springer verschijnen onder de titel *The claims of parenting. Reasons, responsibility and society*. De tekst van dit artikel maakt deel uit van het onderzoek ter voorbereiding van het boek. Stefan Ramaekers hield in mei j.l. tijdens het Symposium 'Insigt in gedragsproblemen' een lezing over dit thema.

■ Enkele voorbeelden ten geleide

Nico is 'aan de drukke kant'. Op het einde van zijn derde kleuterklas heeft de kleuterjuf daar al eens de aandacht op getrokken. Ze liet verstaan dat het eerste leerjaar daardoor "toch niet evident zal zijn voor Nico". Zijn ouders namen het vrij rustig op, maar voorspelden dat het geen drie maanden zou duren vooraleer men op school zou zeggen dat hij misschien wel eens ADHD zou kunnen hebben. En inderdaad, bij het eerste oudercontact bracht de juf van Nico voorzichtig aan dat ...

In de rubriek 'Kids en co' van het magazine Goed Gevoel (maart 2010) vinden we een artikel met de kop in grote letters 'Hoe maak ik mijn kinderen sociaal?'. Op het einde van het artikel wordt in een apart vakje een en ander nog even op een rijtje gezet onder de kop: 'Zo stimuleer je sociaal gedrag'.

Nancy maakt zich zorgen over de ontwikkeling van Sarah, haar dochtertje. Ze heeft recent de Brieven aan Jonge Ouders ontvangen waarin een beschrijving staat van de ontwikkeling die kinderen van de leeftijd van Sarah doorlopen en ze heeft gemerkt dat zij zover nog niet staat.

In de inleiding van een recent handboek voor ouders onder de titel 'The young mind. An essential guide

to mental health for young adults, parents and teachers' (Bailey & Shooter, 2009) geven de auteurs een beschrijving van de bezorgdheden en vragen van ouders vandaag. Te midden van een wereld die almaar complexer wordt, met almaar meer moeilijkheden, met een stijgend aantal problemen en stoornissen, met een stijgende criminaliteit, enz. is het niet verwonderlijk, aldus de auteurs, dat ouders niet weten "of ze het ooit juist doen". De vragen die ouders zich stellen, volgens deze auteurs, zijn o.m. de volgende: "Is their young child's unruly behaviour a sign of hyperactivity? Is their teenager's moodiness a symptom of a dangerous depression? Is their daughter's latest food fad part of an incipient eating disorder? Is her first relationship a prelude to pregnancy? Has their son's skirmish with the law launched him on a criminal career?" (p. 1-2)

Twee andere veelzeggende titels van boeken: 'Parenting with reason. Evidence-based approaches to parenting dilemmas' (Strahan, Dixon & Banks, 2010) en 'The science of parenting. How today's brain research can lead to happy, emotionally balanced children' (Sunderland, 2006)

Deze voorbeelden zijn op een bepaalde manier kenmerkend voor hoe we vandaag over opvoeden en, in het verlengde daarvan, over ouderschap denken.

■ Opvoeden en ouderschap in de greep van de (ontwikkelings)-psychologie

Wat bedoelen we wanneer we zeggen dat ons denken en spreken over opvoeden en ouderschap in de greep is van het discours van de psychologie, en in het bijzonder dat van de ontwikkelingspsychologie? Het is wellicht van belang hier eerst op te merken dat we recent in een ruimere zin een psychologisering hebben doorgemaakt van een groot aantal aspecten van ons leven. Zo is het bijvoorbeeld opvallend dat fenomenen zoals zelfmoordpogingen, misbruik van alcohol en drugs, criminaliteit, enz. een vertaling hebben ondergaan van sociale problemen naar 'psychosociale stoornissen' (Timimi, 2005). Het zijn geen sociale of maatschappelijke problemen meer, of althans toch niet in eerste instantie, maar eerst en vooral persoonlijke problemen.

Kijken we nu specifiek naar opvoeden en ouderschap, dan kunnen we denken aan de voorbeelden waarmee we dit artikel begonnen. Wat bij een aantal van deze voorbeelden opvalt, is hoe gewone gedragingen worden 'vertaald' naar het psychologische discours. Daardoor krijgen ze een heel andere betekenis: humeurig wordt 'neigt naar depressie', kieskeurig in verband met eten krijgt de bijklank van 'problematisch eetgedrag', druk wordt 'hyperactief', wat

we tot voor kort 'ondeugend' of 'een kwajongensstreek' noemden, krijgt nu een label zoals 'zelfbeheersingsprobleem', 'gebrek aan zelfregulatie' of iets dergelijks. Vooruitlopend op de zaken willen we al aanstippen dat hier meer aan de hand is dan zomaar een verandering van terminologie. Deze wijze van spreken herbergt een andere manier van zich verhouden tot elkaar. Het geeft uitdrukking aan een andere set van menselijke relaties. Met de verschuiving in taal gaat een verschuiving gepaard met betrekking tot waar we denken dat het betreffende probleem gelokaliseerd is, wie ervoor verantwoordelijk kan worden gesteld en wie wordt verwacht er iets aan te doen, c.q. primair het individu. De aandacht gaat hier dus in eerste instantie uit naar het individu en, in het beste geval, pas in tweede instantie naar de omgeving, de context.

De ontwikkelingspsychologie neemt een bijzondere plaats in wanneer het gaat om opvoeden en ouderschap. Het is aan de ontwikkelingspsychologie dat we een voor ons allen zo bekend jargon te danken hebben. Opvoedingsrubrieken in magazines, websites voor ouders, aankondigingen van informatieavonden voor ouders, enz. staan bol van uitdrukkingen die voor ons vandaag vanzelfsprekend met opvoeden en ouderschap worden verbonden. Men spreekt er over het koesteren van en tegemoetkomen aan de noden van kinderen, het bieden van emotionele steun, het verhogen van het

welzijn (van ouders en kinderen), het creëren van stimulerende omgevingen, het verbeteren van de interacties tussen ouders en kinderen, ruimte bieden aan kinderen om te experimenteren met het nemen van afstand tegenover hun ouders, enz. Opvoedingsrubrieken en -websites hebben ook vaak overzichten met ontwikkelingsstadia van wat een kind op een bepaalde leeftijd allemaal al kan of zou moeten kunnen. Als goede ouder kan je dat haast niet naast je neerleggen. Het hoort bij wat voor ons vandaag opvoeden en goed ouderschap is: met dit soort van zaken hou je op een of andere manier rekening. Zeker als het gaat om gedragsproblemen speelt de ontwikkelingspsychologie een grote rol, want het is het ontwikkelingspsychologische onderzoek dat de grenzen mee bepaalt van wat 'normaal' gedrag is.

In pedagogische adviesboeken en rubrieken voor ouders wordt vaak zonder veel omhaal verwezen naar en gebruikgemaakt van ontwikkelingsstadia. We gaven eerder al het voorbeeld van een rubriek over sociaal gedrag bij kinderen, uit een recent nummer van het magazine Goed Gevoel. In datzelfde artikel is in een apart kader-tje een overzicht van de sociale ontwikkeling van kinderen opgenomen. De titel ervan luidt: 'Hoe sociaal op welke leeftijd?' In vijf stadia krijgt de lezer in grote lijnen de sociale ontwikkeling van een kind mee. Er wordt niet met zoveel woorden gezegd dat deze stadia 'universeel' zijn, maar

de formulering (Je kind reageert..., Je kind vertoont..., Dit is de leeftijd waarop..., enz.) laten weinig aan de verbeelding over. In het (eerder ook al vermelde) boek over opvoeden en ouderschap ('The young mind') worden de ontwikkelingsstadia onomwonden gepositioneerd als datgene waar het begint, waarmee rekening moet worden gehouden en waarrond alles draait: "This book helps to distinguish between these layers of concern, beginning with what lies at the centre of it all – the stages of child and adolescent development that are the foundations on which life is built." (Bailey & Shooter, 2009, p. 3)

Een duidelijker verwijzing naar de universaliteit van de ontwikkelingsstadia dan die uit het onderzoek van de ontwikkelingspsychologie kan je moeilijk vinden. Ongeacht de uniciteit van het kind en de particulariteit van de situatie en context, vormen de ontwikkelingsstadia datgene "what a child of this age ought to be wrestling with." (p. 21) De implicatie van dit alles is duidelijk: wat ouders ook doen, ze moeten eerst grondig kennis nemen van deze stadia, want anders handelen ze eigenlijk zonder referentiepunt, zonder houvast. "With these in mind, we can work out what range of behaviour could be expected from a child at a particular stage and what might be so far outside it as to be *abnormal*." (p. 3) Dat ontwikkelingsstadia de bouwstenen vormen waarop het leven is gefundeerd, impliceert

voor deze auteurs ook dat ze de uiteindelijke verwijspunten zijn om uit te maken hoe bepaalde ervaringen en gebeurtenissen in het leven van het kind moeten worden beoordeeld: "In general (...) we should try to work out how this life event cuts across or gels with the tasks with which a child of this age and developmental stage would be struggling anyway." (p. 24) En het spreekt voor zich dat pedagogische adviezen dan ook op deze grondvesten gebaseerd moeten zijn.

Er zijn hier echter verschillende moeilijkheden in het spel. Om te beginnen is er een probleem met het statuut van het ontwikkelingspsychologische onderzoek als dusdanig. Dat probleem kunnen we benoemen als – in de woorden van Willem Koops – een enigszins overmoedig universalisme: "(...) wat wij nu in onze laboratoria ontdekken aan regelmatigigheden in de ontwikkelingen van cognitie en sociaal gedrag is zo indrukwekkend dat we misschien ten onrechte vergeten zijn dat kinderen niet door de geschiedenis heen onveranderd zijn gebleven, en dat het begrip kind *als zodanig* cultuurhistorisch bepaald is." (Koops, 2007, p. 15)

We kunnen in dit bestek niet ingaan op die verschillende veranderingen doorheen de eeuwen. Anderen hebben dit uitvoerig gedocumenteerd (bv. Cunningham, 2005). Het punt dat we hier willen meenemen is dat ontwikkelingspsychologisch onderzoek zelf

niet los kan worden begrepen van de maatschappelijke context waarin het zich afspeelt. Het kan dus geen aanspraak maken op algemeenheid en objectiviteit. Wat als een onwrikbaar gegeven van empirisch onderzoek verschijnt (nl. de ontwikkelingsfasen en -stadia, de zogenaamde mijlpalen die een houvast bieden voor ons wanneer we met onze kinderen omgaan), is hoogstens de weerspiegeling van de kenmerken van een grote groep onderzoeksobjecten. Het probleem is dat datgene wat 'doorgaans het geval is' tot 'norm' wordt verheven. Erica Burman spreekt in dit verband van een proces van 'naturaliseren': regelmatigigheden die men kan bespeuren in de ontwikkeling van een grote groep van onderzoeksobjecten (c.q. kinderen) worden tot norm verheven en al gauw als 'natuurlijk' beschouwd en aanvaard (Burman, 2008). Wat dan al vlug wordt vergeten, is dat wat 'doorgaans het geval is' niet het geval hoeft te zijn voor dit of dat individu.

Anders uitgedrukt, het voor ons zo bekende psychologische woordgebruik dat we verbinden met opvoeden en ouderschap reflecteert altijd bepaalde waarden, normatieve aannames over wat goed mens-zijn is, over wat de rol van opvoeding in een samenleving is en over wat goed ouderschap is. En deze aannames zijn nooit oncontroversieel, d.w.z. ze staan altijd principieel ter discussie. Koops (2007) merkt bijvoorbeeld terecht op dat we vandaag in opvoeding de idee van het

kind als min of meer gelijkwaardige gesprekspartner belangrijk vinden, en dat is niet altijd zo geweest. Maar het heeft wel belangrijke gevolgen voor hoe we kijken naar het kind in ontwikkelingspsychologisch onderzoek en, in samenhang daarmee, naar ouders (meer bepaald naar hoe we zouden willen dat ouders handelen). "In onze tijd wordt," aldus Koops (2007), "het kind vanaf de geboorte als gesprekspartner volstrekt serieus genomen." (p. 24) De belangrijke implicatie hiervan is dat we kijken naar het kind als een wezen dat, hoewel het nog niet kan praten, communicatieve signalen uitzendt (Koops, 2007). Op de website van Kind & Gezin kunnen we bijvoorbeeld lezen: "Een baby huilt: dat is normaal, maar het is ook belangrijk. Het is namelijk een belangrijke manier van communiceren. Met het huilen 'vertelt' je baby je dat hij iets nodig heeft. Een baby kan heel wat verschillende dingen laten merken door te huilen." (<http://www.kindengezin.be/Ouders/Baby/Opvoeding/Huilen/huilen.jsp>, geraadpleegd op 4 mei 2010) We *interpreteren* bepaalde gedragingen als signalen, als communicatieve signalen, als voorbodes van talig gedrag, enz. Die interpretatie is ingegeven door socioculturele aannames en verwachtingen over het functioneren en de plaats van een menselijk wezen in onze samenleving. Maar er is geen enkele manier om uit te maken of die gedragingen ook daadwerkelijk communicatief *zijn* (Burman, 2008). "(...) We must be clear that we

are doing the attributing and have our own investments in reading actions in this way", aldus nog Burman (p. 51). Zo is, in een wat ruimer perspectief, ook het begrip 'ontwikkelingstaken' bijvoorbeeld onlosmakelijk verweven met een bepaald verstaan van de volwassene en van de plaats en de rol van een volwassene in een bepaalde samenleving. Het sluit goed aan bij de idee van een volwassene die op een bepaalde manier moet kunnen functioneren in een samenleving waarin management, planning, productiviteit, enz. van onmisbaar belang zijn (Burman, 2008).

Op zich lijkt dat allemaal zo erg nog niet te zijn. Het maakt, in zekere zin, niet veel uit of de gedragingen daadwerkelijk van die aard zijn zoals we denken dat ze zijn. Maar het wordt wel degelijk belangrijk als we dat doortrekken naar hoe vanuit dit soort van onderzoeksgegevens naar ouders wordt gekeken. Je bent, tegen de achtergrond van deze ontwikkelingspsychologisch geratificeerde gegevens, maar een goede ouder wanneer je daar ook adequaat op inspeelt, wanneer je sensitief reageert op die 'communicatieve signalen' en daaropvolgend dan ook de juiste dingen doet. Anders gezegd: ouders worden op grond van dat soort gegevens beoordeeld op hun ouderschap. Je bent, met andere woorden, een slechte ouder wanneer je bepaalde signalen – die er *zijn*, aldus het onderzoek – niet hebt opgevangen. Schaubroeck (2009)

geeft een goed voorbeeld van hoe dwingend deze houding is ten aanzien van ouders. In de nasleep van de massamoorden op middelbare scholen (bv. Columbine) werd “[d]e vraag hoe jonge gasten aan die wapens kwamen en of het niet hoog tijd werd om de wapenlobby in te tomen, (...) al snel overstemd door een andere vraag: Hoe kon het dat de ouders niets hadden gemerkt van de razernij die in hun zoons groeide?” (p. 164)

Hierachter steekt bovendien een bepaald soort logica alsook een invulling van het opvoedingsdoel – en beide (logica en doel) worden als vanzelfsprekend aangenomen en als dusdanig niet meer ter discussie gesteld. Met de ontwikkelingspsychologische taal wordt een causale logica geïntroduceerd. Opvoeden wordt begrepen als een verhaal van een min of meer lineaire ontwikkeling, waarbij als uiteindelijke ‘uitkomst’ (een of andere variant van) het psychisch en emotioneel uitgebalanceerde kind (het goed functionerende kind, het zelfverzekerde kind, het emotioneel intelligente kind, enz.) voor ogen gehouden wordt. Alles wat ouders doen wordt ergens op deze ontwikkelingslijn tussen geboorte en uiteindelijke doel gesitueerd, d.w.z. wordt gezien als iets dat een causaal effect heeft op de rest van het verloop van de ontwikkeling.

De dominantie van dit soort van onderzoek in ons denken en spreken over opvoeden en ouderschap, en dan

vooral de objectiviteit en algemeen-geldigheid waarmee het aan de man/vrouw wordt gebracht, werken bij ouders een bepaald soort van houding in de hand: een houding van voortdurende alertheid voor mogelijke kansen, risico’s en tekortkomingen in ontplooiingsmogelijkheden (Masschelein, 2008). Of, in de woorden van Burman (2008): “(...) it encourages parents to see the technological capacities of their offspring at ever earlier ages, contributing to the compression of developmental time in the rush to competence and *mastery*.” (p. 43)

Het is op dit punt dat gedragsproblemen ook hun rol spelen, in het bijzonder: dat de aandacht die er in onze samenleving aan wordt gegeven op een bepaalde manier werkt. Gedragsproblemen versterken die houding van alertheid tot een niveau van bijna paranoïde aandacht. Met ontwikkelingsstadia als houvast in het achterhoofd is het voor ouders in het hedendaagse klimaat waarin gedragsproblemen makkelijk in de mond worden genomen, een voortdurend aftasten geworden: Valt dit nog binnen het normale bereik? Is dit nog normaal? En met elke stoornis die wordt ‘ontdekt’, wordt die alertheid aangescherpt. We zouden dit de orthopedagogisering van de ouder-kindrelatie kunnen noemen: een toegenomen aandacht voor het gedrag van het kind vanuit een orthopedagogisch kader, waarbij dat gedrag in eerste instantie wordt bekeken als mogelijke indicator van proble-

matisch gedrag of eventueel zelfs een stoornis (Willems, 2009).

Een bijkomende moeilijkheid die Burman aanstipt, en die hiermee samenhangt, is dat door de bijna exclusieve aandacht in het ontwikkelingspsychologische onderzoek voor de vroege jaren van de opvoeding (baby en peuter), een heel schrale opvatting over de relationele setting waarin kinderen opgroeien het toonaangevende model wordt. Veel van dat onderzoek beperkt zich immers, om bekende maatschappelijke redenen, tot de relatie moeder-kind. Hiermee wordt voorbijgegaan, zoals Burman (2008) terecht opmerkt, aan "(...) the fact most women have more than one child, and that therefore the familial context in which most children develop – even within exclusive child-care by mothers – is far from dyadic." (pp. 111-112). En toch worden veel pedagogische tips en adviezen afgeleid uit dat soort van onderzoek. De vertaling van onderzoek uitgevoerd in de context van een specifieke relationele constellatie naar een reële setting waarin kinderen vertoeven, lijkt in dit opzicht nog moeilijk te verantwoorden.

Voor alle duidelijkheid: we houden geen pleidooi om het ontwikkelingspsychologische onderzoek dan maar overboord te gooien. De bezorgdheid over de verwetenschappelijking van de ouder-kindrelatie die we hier willen uitdrukken, is dat de ontwikkelingspsychologische manier de *enige* manier lijkt te zijn waarop we nog kunnen

nadenken over wat ouders doen, dat het psychologische verhaal het *enige* verhaal is geworden waarmee we naar ouders en hun omgang met kinderen kijken, en dat opvoeden *alleen nog* in die taal ter sprake kan worden gebracht. Waar we hier dan ook voor willen pleiten – en wat we belangrijk vinden om te onthouden uit studies zoals die van Burman – is een zekere mate van historisch en vooral cultureel bewustzijn. Dit betekent dat we met enige omzichtigheid (of alvast met meer omzichtigheid dan doorgaans gebeurt) omgaan met de vermeende dwingendheid van dat soort onderzoeksgegevens en de daaruit afgeleide stadia. Dus: durven de blik verleggen van het individu en zijn ontwikkeling naar de omliggende condities, verwachtingen, enz. Een boodschap van geruststelling aan ouders durven meegeven in plaats van de onderlinge competitie aan te wakkeren (cf. bijvoorbeeld 'Het goede moeder gedoe' van Witterholt (2008) voor een mooie beschrijving van die competitie onder moeders).

Het is misschien goed even in herinnering te brengen dat het begrip 'goed genoeg-ouderschap' (dat we te danken hebben aan Winnicott), in eerste instantie was bedoeld als erkenning van het gegeven dat ouders het doorgaans goed genoeg doen (dat ze bijvoorbeeld voldoende goed inspelen op de noden en behoeften van hun kinderen) en dat het niet alleen niet realistisch, maar ook niet nodig is om

perfectie (of iets dat daarbij in de buurt komt) van ouders te vragen. Maar het begrip goed genoeg-ouderschap heeft vandaag een ander statuut gekregen, in die zin dat het (impliciet dan wel expliciet) als norm, als criterium of als maatstaf lijkt te worden gebruikt om te beoordelen wat ouders doen. De toon waarmee we het begrip nu gebruiken is een toon waaruit blijkt dat goed genoeg-ouderschap een te bereiken doelstelling geworden is. Terwijl goed genoeg-ouderschap was bedoeld als een soort geruststelling voor ouders, wordt het nu verbonden met een hele lijst van taken en verwachtingen. Zo kunnen we in de eerder vermelde gids voor ouders het volgende lezen: "Attachment theory begins with the premise that we are all social animals with an innate (inborn) need for intimate relationships. The security of such intimacy starts, as always, at our mother's knee, with a good-enough parent who knows just how to respond to her child's demands, with just the right amount of promptness – not so soon as to discourage any dependence, not so late as to cause her to despair of ever being heeded at all." (Bailey & Shooter, 2009, p. 14)

Hoewel het wellicht anders bedoeld is – zo vermoeden we althans – is het toch moeilijk om je als ouder niet onder druk gezet te voelen wanneer je zoiets leest over 'goed genoeg' zijn.

We willen daarnaast ook een pleidooi houden voor het durven vragen

stellen bij onze welhaast geautomatiseerde reacties: wanneer we een 'ontwikkelingsachterstand' vaststellen niet onmiddellijk een batterij behandelingen inzetten, maar ook durven vragen waarom dit nu als ontwikkelingsachterstand wordt gedefinieerd. Een ander voorbeeld op dit punt is ADHD en de alarmerende berichten over een toename aan diagnoses, en vooral dan een toename aan het gebruik van Rilatine®. In een artikel uit Knack (van 10 juni 2009, met als kop 'De ADHD-epidemie') lezen we: "De grote klemtoon in het ADHD-onderzoek ligt op pillen. Relatief weinig aandacht gaat naar niet-medicamenteuze behandelingswijzen of naar de onderliggende oorzaken van ADHD." (<http://knack.rnews.be/nl/actualiteit/nieuws/wetenschap/de-adhd-epidemie/article-1194684328989.htm>)

We zouden dit nog wat scherper willen stellen: de grote klemtoon in het ADHD-onderzoek ligt op *behandeling*. Relatief weinig tot geen aandacht gaat uit naar onderzoek naar (een kritiek van) de *condities* van het feit dat ADHD zo'n populaire diagnose is, en naar de exploratie van de verandering van die condities. Hoe ADHD verbonden en verweven is met bepaalde maatschappelijke aannames over wat een 'normale' ontwikkeling is, wat 'normaal' gedrag is, wat van individuen in onze samenleving wordt verwacht, krijgt zelden aandacht in het bestaande (hoofdzakelijk medisch en psychiatrisch georiënteerde) onder-

zoek (Timimi, 2005). Dat soort onderzoek vraagt een exploratie van de grenzen van ons maatschappelijk bestel, van de vanzelfsprekendheden waarmee we vandaag met elkaar omgaan, van de manieren waarop we elkaar verstaan en tegemoet treden. Een voorbeeld van zo'n diepge wortelde vanzelfsprekendheid is de spontaniteit waarmee op de vaststelling van een probleem wordt gereageerd met de roep om hulpverlening. Recent nog werden de resultaten van een onderzoek naar stress bij kinderen en jongeren bekendgemaakt. (www.deredactie.be, 30 april 2010: '1 op de 3 jonge tieners is gestressed') De onderzoeker liet optekenen: "Het probleem is vooral dat aangepaste hulp uitblijft omdat het stressprobleem niet als dusdanig wordt onderkend." Er is een probleem, en automatisch wordt dan gedacht aan individuele hulp en bijstand. Wat blijkbaar niet spontaan als mogelijkheid verschijnt, is dat we zouden kunnen proberen, bij wijze van collectieve maatschappelijke actie, om iets te doen aan de condities waarin kinderen zich bevinden en waarin ze stress ontwikkelen.

■ De (vermeende) noodzaak van deskundigheid

Om een combinatie van redenen, die we veelal vatten in het begrip

'complexer wordende samenleving', is opvoeden gaandeweg een zaak geworden die ouders blijkbaar niet meer zelf de baas kunnen, maar waarvoor hulp nodig is. De wetenschap springt hen hier dan bij. Het afgelopen decennium hebben verschillende onderzoekers en schrijvers een analyse gemaakt van de socioculturele en historische achtergronden van deze ontwikkeling (bv. Furedi (2008) en Schaubroeck (2009)). We gaan niet in op deze achtergronden, maar beperken ons tot een lezing van de situatie van vandaag.

Wat sterk doorschemert in de manier waarop we vandaag over opvoeden denken en spreken, is de idee dat ouders zich op een of andere manier moeten professionaliseren. Ouders worden opgeroepen zich actief met het opvoeden in te laten, dit wil in dit geval zeggen, zich zo goed mogelijk voor te bereiden, zich te informeren, door bijvoorbeeld de juiste boeken te lezen, vormingsbijeenkomsten bij te wonen of opvoedingsadvies op te zoeken (Lambeir & Ramaekers, 2007). Het is in dit verband dan ook allang geen nieuwigheid meer, laat staan vreemd, om in het kader van de gezinsopvoeding te spreken van vaardigheden en zelfs trainingen. Ouders worden op allerlei momenten uitdrukkelijk aangesproken op hun leervermogen om hun kennis en (vooral) kunde bij te schaven. Wat hiermee wordt geïmpliceerd, moge duidelijk zijn: jonge ouders zijn niet of onvoldoende voorbereid

(bij Bailey & Shooter (2009) heet het "untrained" (p. 1) of "lack of training" (p. 27)) voor het ouderschap. Hieraan als ouder niet willen werken, betekent dat je jezelf niet serieus neemt en dat je niet 'goed genoeg' bent.

Net zoals het psychologische jargon maakt ook het deskundigheidsjargon deel uit van ons verstaan van opvoeden en ouderschap. Dit laat zich bijvoorbeeld mooi illustreren aan de hand van de conceptualisering van opvoeden als een *taak*. Ouderschap is iets dat je doet, met een bepaalde bedoeling, en dat je dus ook best op een of andere manier plant en voorbereidt. Je 'bent' geen ouder, maar je moet 'handelen als ouder'. Neem opnieuw even het voorbeeld uit Goed Gevoel. Volgens het pedagogische advies van deze rubriek nodig je als ouder de vriendjes van je kinderen blijkbaar niet zomaar voor het plezier uit. Er is een bedoeling aan verbonden. Je moet er als ouder blijkbaar altijd iets 'pedagogisch' mee kunnen bereiken, een vaardigheid stimuleren bijvoorbeeld. "Uitstapjes naar de speeltuin, familiebezoeken of logeerpartijtjes bij je thuis: je organiseert ze allemaal met de beste bedoelingen", aldus Goed Gevoel van maart 2010 (p. 74).

Meer in het algemeen zien we het deskundigheidsdenken gereflecteerd in het gegeven dat van ouders wordt verwacht dat ze een 'aanpak' hebben. Wie zichzelf een beetje ouder noemt, heeft vandaag een pedagogische aan-

pak. Hiermee bedoelen we niet dat ouders zich expliciet moeten bekennen tot een bepaalde school of beweging. Het is hier nog niet zo erg als in de VS, waar echte 'scholen' (in de zin van 'bewegingen') bestaan die met elkaar in discussie en zelfs competitie zijn over wat nu de beste aanpak is voor kinderen. Zo is er bijvoorbeeld een hele beweging 'Attachment parenting' (www.attachmentparenting.org) (cf. Waldman (2009) voor enige inzage in de 'strijd' tussen ouders in de Verenigde Staten). Ondertussen heeft die beweging ook min of meer vaste voet gekregen in Nederland onder de naam 'Natuurlijk ouderschap' (www.natuurlijkouderschap.org). Het punt is dat vandaag van ouders wordt verwacht niet zomaar te handelen, maar op een doordachte wijze. Van ouders vandaag wordt verwacht stil te staan bij hun opvoedingsstijl of -aanpak. Zoiets staat niet los van wat we hoger hebben proberen toe te lichten in verband met ontwikkelingsstimulering: het stimuleren van de ontwikkeling van kinderen gebeurt niet zomaar, maar vraagt om een bepaalde aanpak. De aanpak die vandaag toonaangevend is, zoals wellicht wel bekend, is de zogenaamde autoritaire opvoedingsstijl of -aanpak. Het is deze stijl die de beste garantie geeft op een goede ontwikkeling.

Maar hierbij kunnen gelijkaardige bedenkingen worden geformuleerd als hoger in verband met de ontwikkelingspsychologie: een 'stijl' of

'aanpak' staat nooit los van de socio-culturele opvattingen over opvoeden, wat mens-zijn is, wat kind-zijn is, enz. Wetenschappelijk onderzoek kan hier – hoe graag we dat ook zouden willen – de doorslag niet geven, en dan niet eens omdat er voor geen van de stijlen sluitende wetenschappelijke evidentie is, maar omdat de keuze voor deze of gene opvoedingsstijl is ingegeven door morele overwegingen: hoe we onszelf als ouders zien, hoe we met onze kinderen willen omgaan, welk soort van mens we hopen dat onze kinderen worden, enz. Neem bijvoorbeeld de hele discussie over de zogenaamde pedagogische tik. De beslissing of we dit nu wel of niet mogen inzetten als 'pedagogisch middel' kunnen we niet nemen op grond van wetenschappelijk onderzoek, want daaruit blijkt dat het zowel negatieve als positieve effecten kan hebben. (Cf. het recente onderzoek van Marjorie Gunnoe³) Maar eigenlijk is de vraag hiermee al verkeerd gesteld, want waar het in de discussie om de pedagogische tik om draait is niet het effect ervan, maar of zoiets verzoenbaar is met ons idee van wat een morele persoon is (zowel in de gedaante van de ouders als in de gedaante van het kind). Vandaag hechten we bijvoorbeeld in onze opvoeding veel belang aan het geven van redenen en, wat hiervan niet losstaat, aan een opvat-

ting van het individu als autonoom, zelfstandig en rationeel wezen. Als we als ouders liever niet hebben dat dochter- of zoonlief dit of dat gaat doen, dan willen we dat uitleggen, daarvoor redenen geven en conflict vermijden. Men heeft dit al eens 'cognitief ouderschap' genoemd (Diller, in Timimi, 2005). En als keerzijde hiervan willen we ook dat onze kinderen gaandeweg leren inzien waarom we dat vinden. We 'verbieden' niet graag zomaar dingen, laat staan dat we een tik uitdelen. We hechten belang aan het gegeven dat onze kinderen *inzien* waarom iets wel of niet mag. Dat is inbegrepen in ons idee van opgroeien en van persoon-zijn. "Regulering via overleg en instemming" (Brinkgreve, 2008, p. 129), zo zouden we dat kunnen noemen. Dat maakt de opvoeding natuurlijk ook een stuk complexer. "Ouders hopen nu", aldus Brinkgreve, "dat kinderen uit zichzelf willen wat zij (de ouders) denken dat goed voor hen is." (p. 129) Het voelt voor ons als ouders vandaag toch altijd een beetje als een verlies aan als we uiteindelijk onze toevlucht moeten nemen tot een verbod zonder meer. Gewoon neen zeggen gaat ons moeilijk af.⁴

³ Cf. http://www.nydailynews.com/life-style/2010/01/04/2010-01-04_spanking_makes_kids_perform_better_in_school_study.html.

⁴ Voor alle duidelijkheid, dit is geen pleidooi voor het zogenaamde onderhandelingshuishouden. Het is in het geheel geen pleidooi voor de ene of de andere aanpak. Het punt dat we willen maken is dat opvoeden altijd verweven is met opvattingen over mens-zijn, persoon-zijn, individu-zijn, enz. en dat daarom uit wetenschappelijk onderzoek dan ook niet zonder meer rechtlijnig pedagogische adviezen kunnen worden afgeleid.

Om nog even terug te keren naar de autoritatieve opvoedingsstijl, deze lijkt zich te presenteren als (eindelijk) de gouden middenweg tussen de autoritaire en de permissieve stijl. Maar – nog los van de manier waarop de autoritaire en de permissieve stijlen vandaag op websites en dergelijke worden gepresenteerd, al dan niet in een of ander historisch verband – de autoritatieve stijl is niet meer en niet minder dan een weerspiegeling van een socioculturele context waarin een bepaald soort van relaties tussen mensen positief dan wel negatief wordt beoordeeld. Laten we bijvoorbeeld in dit verband niet vergeten dat de ‘anti-autoritaire’ opvoeding, die vandaag (veelzeggend) herdoopt is tot de ‘permissieve’ opvoedingsstijl, op een welbepaalde manier in de toenmalige maatschappelijke context verankerd was: de wereld moest veranderen, en de (toenmalige) toekomstige generatie kon dat maar doen als ze zich losmaakte van de onderdrukkende en conformerende mechanismen van onze samenleving. En dat kon ze maar het best doen als ouders hun kinderen radicaal de vrijheid gaven: kinderen moesten zelf hun grenzen leren ontdekken. Wat in de anti-autoritaire opvoeding ‘radicale vrijheid geven’ heette, wordt nu in het rijtje van kenmerken van de ‘permissieve’ stijl veelzeggend vertaald als ‘aan alle wensen en initiatieven van het kind tegemoetkomen’.

■ Verwetenschappelijking van de ouder-kindrelatie en pedagogische verantwoordelijkheid

De vraag is of ouders in het huidige verstaan van opvoeden en ouderschap nog wel echt met hun eigen kind bezig zijn. Ze lijken veeleer bezig te zijn met het kind dat door een bepaald soort van samenleving gewenst is. De ‘deskundige ouder’ is in zekere zin blind, omdat hij alleen nog maar in zijn kind ziet wat hij vanuit bepaalde kaders aangereikt krijgt. Dat betekent meteen dat pedagogische verantwoordelijkheid ook op een zeer specifieke manier wordt ingevuld en begrepen. Ouders worden pedagogisch verantwoordelijk geacht (en achten zichzelf pedagogisch verantwoordelijk) voor een bepaald soort van opvoedingsproces (een goed verlopende ontwikkeling) en voor de zorg voor een bepaald ‘soort’ van kind (het goed ontwikkelde kind). Om af te sluiten gaan we hier kort in op deze invulling van pedagogische verantwoordelijkheid. Ons inspirerend op het essay ‘De crisis van de opvoeding’ van Hannah Arendt (1994)⁵ willen we laten zien dat hiermee de

⁵ Dit verdient een diepgaander uitwerking dan we hier kunnen doen. Het verdient ook een bredere uitwerking door dit essay te situeren in het gehele oeuvre van Arendt. We beperken ons hier echter tot dat essay en tot het aangeven van slechts enkele verbanden die we denken te kunnen leggen tussen wat Arendt daarin over opvoeden zegt en hoe we vandaag over opvoeden en ouderschap denken.

'essentie' van opvoeden slechts op beperkte wijze gevat is.

Voor Arendt (1994) heeft de essentie van opvoeden te maken met wat ze 'nataliteit' noemt: "het feit dat menselijke wezens in de wereld *geboren* worden." (p. 102) In deze korte omschrijving zijn twee elementen van belang: menselijke wezens worden niet alleen "door verwekking en geboorte het leven geschonken", ze worden "tegelijktijd ook ter wereld gebracht." (p. 113). Dat is niet hetzelfde. Het eerste slaat op het natuurlijke proces van procreatie, een proces dat (in een of andere variant) kenmerkend is voor alle levende wezens. Het tweede daarentegen slaat op wat het betekent geboren te worden in een *menselijke* wereld, dit wil zeggen ingeleid te worden, een plaats te krijgen in een betekenisvolle wereld (een cultureel bestel, bijvoorbeeld). Arendt benadrukt dan ook dat het kind op twee manieren verschijnt: het kind is tegelijk "een wordende mens" en "een nieuwe mens". (p. 112)

Hieraan beantwoordt, aldus Arendt, "een dubbele verhouding, de verhouding tot de wereld en de verhouding tot het leven." Ze vervolgt: "Het in wording zijn deelt het kind met al het levende; wat betreft zijn leven en ontwikkeling is het kind een wordende mens, juist zoals een kleine kat een wordende kat is. Maar nieuw is het kind alleen in verhouding tot een wereld, die voor hem al bestond, die

na zijn dood verder zal bestaan en waarin het zijn leven zal doorbrengen." (p. 112-113)

Pedagogisch uitgedrukt komt deze dubbele verhouding overeen met een dubbele verantwoordelijkheid. "In de opvoeding", aldus Arendt, "nemen [opvoeders] verantwoordelijkheid op voor beide: voor het leven en de wording van het kind én voor het voortbestaan van de wereld." (p. 113) Zo wordt meteen ook duidelijk waarom het belangrijk is te benadrukken dat het kind ook 'een nieuwe mens' is. Het is immers precies deze verschijningsvorm die ons onderscheidt van de "dierlijke levensvormen". (p. 112) En dat heeft ook implicaties voor opvoeden, want: "Ware het kind niet een nieuwkomer in deze wereld, maar enkel een nog onaf en niet voltooid wezen, dan zou de opvoeding alleen een functie van het leven zelf zijn. Zij zou in dat geval niets méér zijn dan de zorg om het behoud van het leven, de levenstraining en levensoefening – dezelfde zorg en training die alle dieren tegenover hun jongeren op zich nemen."

Opvoeden, als wezenlijk menselijke activiteit, is meer dan alleen instaan voor de groei van een zich ontwikkelend wezen, iets wat Arendt thematiseert onder het begrip 'verantwoordelijkheid voor het voortbestaan van de wereld'.

Nu kan deze verantwoordelijkheid bij Arendt opnieuw op een dubbele manier

worden begrepen. Enerzijds houdt de verantwoordelijkheid voor het voortbestaan van de wereld in dat opvoeders de wereld in bescherming nemen, opdat deze "niet onder de voet gelopen [wordt] en vernietigd door de aanval van het nieuwe, dat haar met elke generatie bestormt." (p. 113) De verantwoordelijkheid waarvan hier sprake is verantwoordelijkheid voor de *bestaande* wereld. Opvoeders nemen hier de rol in van diegenen die de bestaande wereld representeren en deze doorgeven aan hun kinderen. Verantwoordelijkheid voor het voortbestaan van de wereld impliceert dan minstens dat ouders de bereidheid tonen deze te *willen* representeren, en dat ze een (minstens impliciet) idee hebben van wat (het betekent dat iets) waardevol is om door te geven aan de volgende generatie. Anderzijds, en tegelijkertijd, houdt de verantwoordelijkheid voor het voortbestaan van de wereld ook in: zorg dragen voor het nieuwe van het kind, het "(...) 'iets' nieuws, dat er voordien nooit geweest is," zodat het "tot zijn recht kan komen en niet door de oude wereld verdrukt wordt." (p. 116) Het is volgens Arendt immers precies en enkel en alleen hierdoor dat de wereld zich kan vernieuwen. Opvoeden is voor Arendt die noodzakelijke activiteit van een menselijke samenleving waarin het mogelijk wordt dat die samenleving zich "door het toekomen van nieuwe mensen voortdurend vernieuwt." (p. 112)

Deze verantwoordelijkheid voor het nieuwe dat ons met elke generatie

toekomt, impliceert een uit handen geven⁶. Arendt (1994) vat dit mooi samen: "Omdat de wereld door sterfelijken gemaakt is, is ze onderhevig aan slijtage, en omdat haar bewoners voortdurend wisselen, loopt zij gevaar zelf net zo sterfelijk te worden als haar bewoners. Om de wereld tegen de sterfelijkheid van haar scheppers en bewoners te beschermen, moet zij voortdurend opnieuw in orde gebracht worden. De opgave bestaat erin zo op te voeden dat dit in-orde-brengen als zodanig mogelijk blijft, ook al kan het uiteraard nooit verzekerd worden. Onze hoop steunt ook altijd op het nieuwe dat elke generatie brengt; maar juist omdat wij alleen hierop onze hoop kunnen stellen, bederven we alles wanneer we proberen het nieuwe zo in de hand te krijgen dat wij, de ouden, kunnen bepalen hoe het eruit zal zien." (p. 119)

Dit laatste is cruciaal voor Arendt, want hoewel verantwoordelijkheid voor het voortbestaan (ook) inhoudt, zoals gezegd, dat we als opvoeders de wereld representeren en haar aan de nieuwe generatie doorgeven, betekent dit dan niet dat we als opvoeders dan ook maar meteen "moeten bepalen hoe [die wereld] eruit zal zien." (p. 119) Als we dat doen, dan ontnemen we "nieuwkomers hun eigen kans op het nieuwe." (p. 105) Opvoeden heeft dan

⁶ Cf. Masschelein & Simons (2010) die, voortbouwend op Arendt, het belang bepleiten van dit uit handen geven in de context van school en onderwijs.

ook alles te maken met het vinden van een moeilijk evenwicht: "In de opvoeding wordt beslist of wij genoeg van de wereld houden om er verantwoordelijkheid voor op te nemen en haar meteen ook te redden van de ondergang die, zonder die vernieuwing, zonder de komst van de nieuwen en de jongeren, onvermijdelijk zou zijn. In de opvoeding beslissen wij ook of we onze kinderen genoeg liefhebben om hen niet uit onze wereld te verbannen en hen aan zichzelf over te laten, noch hun de kans te ontnemen iets nieuws – iets dat niet door ons te voorzien valt – te ondernemen, maar hen integendeel nu al voor te bereiden op hun opgave: het vernieuwen van een gemeenschappelijke wereld." (p. 123)

Vanuit deze opvatting van Arendt over opvoeden en pedagogische verantwoordelijkheid wordt duidelijk op welke wijze het huidige verstaan van opvoeden, en daaraan gekoppeld van pedagogische verantwoordelijkheid, het 'wezen' van opvoeding, althans zoals Arendt dat verstaat, op slechts beperkte wijze uitdrukt. Meer zelfs, het lijkt er sterk op dat we vandaag datgene wat ouders doen, en waarvoor ze verantwoordelijk zijn, lijken te beperken tot de zorg voor de (meest optimale) groeimogelijkheden van hun kinderen en tot het greep houden op dat ontwikkelingsproces – tot, in een notendop (als ons enige vrijheid van toepassing wordt toegestaan) wat Arendt de verantwoordelijkheid voor het leven en de wording van het kind

noemt. Alles lijkt slechts in het teken te staan van de ontwikkeling van het kind. Het handelen van ouders wordt dan ook daarnaar gemodelleerd, afgemeten en gewogen. "Deskundig beheer en controle in naam van de mogelijkheden van de andere, van het kind of de jongere", klinkt dat in de woorden van Masschelein (2008, p. 189). Pedagogisch verantwoordelijke ouders zijn ouders die zich in eerste instantie bekommeren om de ontwikkeling van hun kinderen en daarvoor dan ook het nodige ondernemen (de nodige kennis en informatie verwerven).

Natuurlijk is het nog steeds zo dat ouders (hiernaast) ook verantwoordelijkheid dragen voor de wereld, in de zin van het representeren van deze wereld – een aspect van de tweede soort verantwoordelijkheid die Arendt onderscheidt. Ze kunnen moeilijk anders. Zoals Mollenhauer (1986) ons eerder al duidelijk maakte, het is onmogelijk de wereld niet te (re) presenteren. Maar ouders worden vandaag op een zodanige manier gepositioneerd dat ze de kans niet meer lijken te krijgen om de vraag te stellen naar wat waard is te representeren, wat waardevol is om te blijven koesteren. De vraag naar wat waardevol is, wordt voortdurend vervangen door een technologische vraag, een hoevraag. En hiermee samenhangend, in het huidige discours over opvoeden en ouderschap, lijkt het "iets nieuws" van het kind dan ook weinig plaats meer te hebben. Aan ouders wordt immers

voortdurend voorgehouden dat we 'uit onderzoek weten' wat het kind is (dit wil zeggen, wat het nodig heeft, welke de noden en behoeften ervan zijn, enz.) en dat we daarbij aansluitend ook 'weten' wat ouders dan best (moeten) doen. Zoiets staat wellicht, zo vermoeden we, niet los van ruimere maatschappelijke en culturele veranderingen. Om met Bauman (1999) te spreken: onze existentiële conditie is in een post-Verlichtingstijdperk aan toenemende onzekerheid onderhevig. Eén opmerkelijke reactie daarop is de poging, aldus nog Bauman, om ons leven in stukjes op te delen, te 'compartimentaliseren', in de hoop het zo (weer) hanteerbaar te maken.

De verwetenschappelijking van de ouder-kindrelatie kan als één aspect daarvan worden gezien: het lijkt ons (weer) greep te geven op een moeilijk grijpbare relatie en situatie. Maar hoewel dit misschien een begrijpelijke reactie is, betekent dit niettemin dat wat Arendt de verantwoordelijkheid voor het voortbestaan van de wereld noemt, in het bijzonder de zorg voor het nieuwe van het kind dat met die verantwoordelijkheid geïmpliceerd is, daarmee op de achtergrond lijkt de verdwijnen. Willen we echter opvoeden, dan moeten we voortdurend naar het bovengenoemde evenwicht willen zoeken, en moeten we ouders ook de kans geven dat te doen.

■ Referenties

Arendt, H. (1994). *Tussen verleden en toekomst. Vier oefeningen in politiek denken* (Vertaling G. Beheydt, J. Masschelein, R. Peeters & B. Scheurs). Leuven: Garant. (Origineel gepubliceerd 1961)

Bailey, S., & Shooter, M. (2009). *The young mind. An essential guide to mental health, for young adults, parents and teachers*. London: Bantam Press.

Bauman, Z. (1999). *In search of politics*. Cambridge: Polity Press.

Brinkgreve, C. (2008). Modern ouderschap. In W. Koops, B. Levering & M. de Winter (Red.), *Opvoeding als spiegel van de beschaving. Een moderne antropologie van de opvoeding* (pp. 126-136). Amsterdam: SWP.

Burman, E. (2008²). *Deconstructing developmental psychology*. East Sussex: Routledge.

Cunningham, H. (2005). *Children and childhood in Western society since 1500*. Harlow: Pearson.

De Winter, M. (2005). Pedagogische verwaarlozing van het publieke kind. Naar een herwaardering van het algemeen belang als opvoedingsdoel. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 44, 80-92.

Furedi, F. (2008²). *Paranoid parenting. Why ignoring the experts may be best for your child*. London: Continuum Press.

Goed Gevoel (maart 2010). Beknopte versie: <http://www.goedgevoel.be/gg/nl/468/Asociaal-gedrag/article/detail/1080225/2010/03/31/Zo-stimuleer-je-sociaal-gedrag-bij-kinderen.dhtml>

Koops, W. (2007). Het kind als spiegel van de beschaving. In W. Koops, B. Levering & M. de Winter (Red.), *Het kind als spiegel van de beschaving. Een moderne antropologie van het kind* (pp. 13-25). Amsterdam: SWP.

- Lambeir, B., & Ramaekers, S. (2007). The terror of explicitness: Philosophical remarks on the idea of a parenting contract. *Ethics and Education*, 2, 95-107.
- Masschelein, J. (2008). Inleiding. In J. Masschelein (Red.), *De lichtheid van het opvoeden. Een oefening in kijken, lezen en denken*. Leuven: LannooCampus.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2010). Schools as architecture for newcomers and strangers: The perfect school as public school? *Teachers College Record*, 112, 533-555.
- Mollenhauer, K. (1986). *Vergeten samenhang. Over cultuur en opvoeding*. Amsterdam: Boom.
- Ramaekers, S. (2009). Moeten ouders de opvoeders van hun kinderen zijn? *Alert voor Sociaal Werk en Politiek*, 4, 8-17.
- Schaubroeck, K. (2009). *Een verpletterend gevoel van verantwoordelijkheid. Waarom ouders zich altijd schuldig voelen*. Breda: De Geus.
- Strahan, E.Y., Dixon, W.E., & Banks, J.B. (2010). *Parenting with reason: Evidence-based approaches to parenting dilemmas*. New York: Routledge.
- Sunderland, M. (2006). *The science of parenting. How today's brain research can lead to happy, emotionally balanced children*. New York: DK.
- Timimi, S. (2005). *Naughty boys. Anti-social behaviour, ADHD and the role of culture*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Verhaeghe, P. (2008). Gedragsstoornissen van kinderen zijn een opvoedingsprobleem. *Weliswaar*, 84, 34-36.
- Waldman, A. (2009). *Bad mother. A chronicle of maternal crimes, minor calamities, and occasional moments of grace*. Doubleday.
- Willems, M.J. (2009). *De orthopedagogisering van het onderwijs: Een interpretatief onderzoek van het tijdschrift Klasse voor Ouders*. Niet-gepubliceerde materproef. Leuven: Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen KU Leuven.
- Witterholt, Y. (2008). *Het goede moeder gedoe. Een verfrissende blik op moederschap*. Houten: Spectrum.