

Wetenschap als familiebedrijf

Opvoeden: intuïtie of leren?

Science as a family business

Parenting: intuition or learning?

Noor Dieters (S5224780)

Julia van Harten (S4715071)

Marit Hiemstra (S4017412)

Noortje Huitema (S5082749)

Anna Kampman (S5131723)

Roos Tuinier (S5227399)

Juni 2025

Bachelor These Bacheloropleiding Psychologie

PSB3N-BT15: Bachelor These

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

Begeleider: dr. G. Breeuwsma

Tweede beoordelaar: dr. M. Eisma

Samenvatting

In dit onderzoek wordt ingezoomd op de vraag of opvoeding iets is wat intuïtief in ouders geworteld zit dan wel of opvoeding ouders aangeleerd moeten worden door middel van bijvoorbeeld opvoed handboeken. Om deze vraag te kunnen beantwoorden, is er voor verschillende domeinen geschetst hoe het kind en daarmee de opvoeding historisch is geëvolueerd van een vanzelfsprekende, impliciete praktijk tot een geproblematiseerd en geprofessionaliseerd domein. Het beschrijft de (historische) opkomst van de deskundigheid en hoe de rol van ouders steeds meer onder druk kwam te staan, waarbij de spanning tussen intuïtie en leren centraal is komen te staan. Hierop volgt een verdere uitwerking door opvoeding te bekijken vanuit een ethologisch en antropologisch perspectief. Het laat zien hoe zorggedrag deels biologisch verankerd is, maar tegelijk sterk beïnvloed wordt door culturele normen en sociale context, waarmee duidelijk wordt dat opvoeden een samenspel is van natuur en cultuur. Het volgende hoofdstuk gaat in op opvoedprogramma's en laat zien dat gestructureerde opvoedprogramma's het meest effectief zijn in het verbeteren van opvoedingsvaardigheden en het opvoedingsklimaat. Adviserende en ondersteunende methoden bieden ouders waardevolle handvatten, maar de resultaten zijn wisselend en contextafhankelijk. Kritiek en subjectieve ervaringen van ouders benadrukken het belang van maatwerk en culturele diversiteit. Al met al blijkt een combinatie van verschillende methoden, afgestemd op individuele situaties, de beste basis voor effectieve opvoeding. Het hoofdstuk hierop volgend behandelt de opkomst van intuïtief opvoeden in de tweede helft van de twintigste eeuw als reactie op het behaviorisme, met Dr. Spock als belangrijke vertegenwoordiger. Zijn kindgerichte benadering werd later wetenschappelijk onderbouwd door Hanuš en Mechtild Papoušek. Toch bracht deze ontwikkeling ook spanningen met zich mee, vooral voor moeders, die terechtkomen in een intuïtie paradox: vertrouwen op hun gevoel, maar tegelijk afhankelijk zijn van deskundig advies. Het hoofdstuk laat zien dat opvoeding altijd plaatsvindt binnen bredere sociaal-culturele kaders. Hierna wordt een blik geworpen op de ontwikkeling van opvoed handboeken, waarin ze zijn geëvolueerd van autoritaire, kennisgerichte handleidingen naar toegankelijke, vaak intuïtief gerichte gidsen. Sommige opvoedhandboeken leggen de nadruk op deskundig leren, terwijl andere juist vertrouwen op ouderlijk gevoel benadrukken, vaak wordt een combinatie van beide benaderingen gehanteerd. Deze ontwikkeling weerspiegelt bredere maatschappelijke veranderingen en laat zien dat 'goed opvoeden' geen vast recept kent, maar afhankelijk is van

tijd, context en opvattingen over ouderschap. Afsluitend wordt in het laatste hoofdstuk besproken dat de moeder tot de 20e eeuw werd gezien als de primaire opvoeder, verankerd in economische structuren en sociale normen (zoals de duur van het ouderschapsverlof). Sinds de feministische beweging en maatschappelijke veranderingen is de vaderrol herzien en erkend als belangrijk en uniek. Beide ouders dragen op verschillende, maar ook veelvuldig overlappende manieren bij aan de ontwikkeling van het kind. De kwaliteit van de ouder-kindrelatie is de grootste indicator voor een goede kinderonwikkeling. Tegenwoordig verschuift het beeld omtrent ouderschap naar meer gelijkwaardigheid, waarbij het vaderschap zowel in de wetenschap als in de praktijk steeds meer wordt erkend.

Trefwoorden: intuïtie, leren, ethologie, opvoed handboeken, feminisme, vaderschap

Abstract

This study zooms in on the question of whether parenting is something that is intuitively rooted in parents or whether parenting should be taught to parents through, for example, parenting manuals. To answer this question, it outlines for different domains how the child and thus parenting has historically evolved from a self-evident, implicit practice to a problematized and professionalized domain. It describes the (historical) rise of expertise and how the role of parents came under increasing pressure, focusing on the tension between intuition and learning. This is followed by further elaboration by looking at parenting from an ethological and anthropological perspective. It shows how caring behavior is partly biologically anchored, but at the same time strongly influenced by cultural norms and social context, making it clear that parenting is an interplay of nature and culture. The next chapter discusses parenting programs and shows that structured parenting programs are most effective in improving parenting skills and the parenting climate. Counseling and support methods provide parents with valuable tools, but results are variable and context-dependent. Criticism and subjective experiences of parents emphasize the importance of customization and cultural diversity. All in all, a combination of different methods tailored to individual situations appears to be the best basis for effective parenting. The following chapter discusses the rise of intuitive parenting in the second half of the twentieth century as a reaction to behaviorism, with Dr. Spock as an important representative. His child-centered approach was later substantiated scientifically by Hanuš and Mechtild Papoušek. Yet this

development also brought tensions, especially for mothers, who ended up in an intuition paradox: trusting their feelings, but at the same time depending on expert advice. The chapter shows that parenting always takes place within broader sociocultural frameworks. The following is a look at the development of parenting manuals, in which they have evolved from authoritarian, knowledge-oriented manuals to accessible, often intuitively focused guides. Some parenting manuals emphasize expert learning, while others emphasize reliance on parental feeling, often using a combination of both approaches. This development reflects broader societal changes and shows that “good parenting” has no set recipe, but depends on time, context and views on parenting. In conclusion, the final chapter discusses that until the 20th century, the mother was seen as the primary educator, anchored in economic structures and social norms (such as the length of parental leave). Since the feminist movement and societal changes, the father role has been reviewed and recognized as important and unique. Both parents contribute to child development in different but also frequently overlapping ways. The quality of the parent-child relationship is the greatest indicator of good child development. Nowadays, the picture regarding parenthood is shifting toward more equality, with fatherhood being increasingly recognized in both science and practice.

Keywords: intuition, learning, ethology, parenting textbooks, feminism, fatherhood

Voorwoord

Voor u ligt onze bachelorthesis *Wetenschap als familiebedrijf: Opvoeden tussen intuïtie en leren*. Deze thesis is geschreven in het kader van het derdejaarsvak 'Bachelorthese' (PSB3N-BT15) aan de Rijksuniversiteit Groningen. Het project kwam tot stand onder de bezielende begeleiding van dr. Gerrit Breeuwsma. Wij willen hem hartelijk bedanken voor zijn begeleiding, inspiratie, kritische vragen en waardevolle feedback gedurende het hele proces.

De thesis is een gezamenlijk groepsproject waarin we met elkaar hebben samengewerkt aan een gedeeld thema. In verschillende bijeenkomsten en via intensief contact hebben we vormgegeven aan onze individuele hoofdstukken, die samen een samenhangend geheel vormen. Daarbij hebben we niet alleen inhoudelijk met elkaar meegedacht, maar ook elkaars werk kritisch gelezen en van suggesties voorzien.

Na een gezamenlijk geschreven inleiding volgen zes hoofdstukken waarin het centrale debat over opvoeding als aangeleerd of intuïtief gedrag vanuit diverse perspectieven wordt onderzocht. Hoofdstuk 1 is geschreven door Noor Dieters en behandelt deskundigen over opvoeding vanuit historisch perspectief. In hoofdstuk 2 bespreekt Marit Hiemstra opvoeden vanuit een comparatief perspectief. Hoofdstuk 3, geschreven door Noortje Huitema, staat stil bij de opvatting dat opvoeden iets is dat je moet leren. Julia van Harten gaat in hoofdstuk 4 in op het idee van intuïtief opvoeden. Daarna onderzoekt Roos Tuinier in hoofdstuk 5 de spanning tussen intuïtie en leren aan de hand van opvoedhandboeken. Tot slot werpt Anna Kampman in hoofdstuk 6 een blik op verschillen tussen moeders en vaders in het debat over opvoeden als aangeboren of aangeleerde vaardigheid.

De conclusie kwam tot stand met input van ons allen. Ook aan de eindredactie, opmaak en referentielijst hebben we als groep bijgedragen.

We kijken met voldoening terug op het proces en hopen dat u met evenveel interesse en plezier deze thesis zal lezen als waarmee wij eraan gewerkt hebben.

*Anna Kampman, Noor Dieters, Noortje Huitema, Roos Tuinier,
Julia van Harten en Marit Hiemstra*

Inhoudsopgave

Inleiding	8
H1. Deskundigen over opvoeden: een historisch overzicht	13
1.1 Inleiding	13
1.2 De ‘ontdekking’ van het kind	15
1.3 De ‘ontdekking’ van de opvoeding	19
1.4 Opvoeden, opvoedingsproblemen en de problematisering van het ouderschap	21
1.5 De professionalisering van de opvoeding: in de academie en in de praktijk	23
1.6 Deskundigen tegen de ouders of met de ouders?	26
1.7 Opvoeden: (niet) iedereen kan het	29
1.8 Conclusie	30
<i>Noor Dieters</i>	
H2. Opvoeden en het comparatieve model	33
2.1 Inleiding: andere tijden (culturen), andere opvoeders	33
2.2 Een comparatieve benadering in de ontwikkelingspsychologie en pedagogiek	36
2.3 Opvoeden en de Ethologische Benadering	39
2.4 Opvoeden en de antropologische benadering	45
2.5 Conclusie: Opvoeding tussen natuur en cultuur	51
<i>Marit Hiemstra</i>	
H3. Opvoeden moet je leren	53
3.1. Conceptuele basis: opvoeden moet je leren	54
3.2 Praktische toepassing van opvoedingsleren	56
3.3 Ondersteuning door wetenschappelijke literatuur	62
3.4 Kritiek op het idee van leren opvoeden	68
3.5 Toekomstperspectieven	71
3.6 Conclusie	73
<i>Noortje Huitema</i>	
H4. De opkomst van intuïtief opvoeden (als tegenbeweging)	76
4.1 Inleiding	76
4.2 De boodschap van Dr Spock als reactie op vooroorlogse opvoedpraktijken	78
4.3 De wetenschappelijke benadering van intuïtief ouderschap	84

4.4 Moederschap en intuïtie: kritiek vanuit het feminisme	87
4.5 Conclusie: de intuïtieparadox	90
<i>Julia van Harten</i>	
H5. Opvoedhandboeken: spanning tussen intuïtie en het leren van opvoeding	92
5.1 Inleiding	92
5.2 De geschiedenis van opvoeden en opvoedingshandboeken	93
5.3 Trends in de opvoedingsliteratuur in de 20 ^{ste} en 21 ^{ste} eeuw	96
5.4 De toon en stijl van opvoedingsdeskundigen in opvoedingsboeken richting ouders	99
5.5 De gespannen verhouding tussen intuïtie en leren	1066
5.6 Conclusie	111
<i>Roos Tuinier</i>	
H6. Moeders, maar vaders ook	113
6.1 Inleiding	113
6.2 De vanzelfsprekendheid van de moeder	114
6.3 De ‘ontdekking’ van de vader	117
6.4 Verschillen in opvoedstijlen van vaders en moeders (leren versus intuïtie)	120
6.5 Verschillen in effecten van actief vaderschap en moederschap	122
6.6 Moeders en vaders in de opvoedingshandboeken (en praktijk)	124
6.7 De complexiteit en veelvormigheid van het moderne ouderschap	127
6.8 Conclusie	129
<i>Anna Kampman</i>	
Conclusie en discussie	132
Referentielijst	138

Wetenschap als familiebedrijf: Opvoeden tussen intuïtie en leren.

Inleiding

Opvoeding is een essentieel aspect van de menselijke ontwikkeling en cultuur. In de omgang met kinderen is het praktisch onmogelijk om *niet* op te voeden. Wel kan men zich onttrekken aan de opvoeding, bijvoorbeeld door een pasgeborene te vondeling te leggen, maar elke andere vorm van omgang tussen ouders en kinderen draagt bij – ook als die bijdrage minimaal (bij verwaarlozing) of ontegenzeggelijk negatief (bij mishandeling of seksueel misbruik) is – aan hun opvoeding.

Door de geschiedenis heen zijn opvattingen over opvoeding echter voortdurend veranderd, beïnvloed door culturele normen en maatschappelijke verwachtingen, maar ook door wetenschappelijke inzichten (Bornstein, 2015). De toenemende diversiteit in opvoedingsnormen door globalisering en culturele verschillen betekent dat ouders en opvoeders steeds vaker worden geconfronteerd met uiteenlopende ideeën over wat een ‘goede’ opvoeding is (Chen et al., 2019). Ze kunnen een beroep doen op een enorme hoeveelheid kennis en adviezen over ‘hoe op te voeden’, al dan niet wetenschappelijk onderbouwd, maar al die kennis kan ouders ook onzeker maken of zelfs vervreemden van hun spontaniteit in de omgang met hun kinderen.

Een van de manieren waarop dit is geïnterpreteerd, is in de tegenstelling tussen de rol van leren en intuïtie in de opvoeding. In beginsel veronderstelt elke vorm van opvoedingsadvies, of die nu van verwanten, burens, professionele opvoeders of wetenschappers komt, een vorm van leren. Wat die professionele opvoeders en wetenschappers betreft, kunnen we vaststellen dat die zich in de loop van de geschiedenis steeds prominenter hebben gevoegd in de relatie tussen ouders en kinderen en als zodanig vormen zij een essentieel onderdeel in de driehoeksverhouding ouders-kinderen-professionals. In een eerdere bachelorthese is de aard van deze driehoeksverhouding al eens onderzocht door de geschiedenis ervan in kaart te brengen (Hoogeveen et al., 2020). Daarnaast is in een andere these gekeken in hoeverre ouders opvoeden ‘volgens het boekje’; volgen ze de adviezen van opvoedingshandboeken op of varen ze vooral hun eigen koers (Oostenveld et al. 2021)?

In deze bachelorthese bouwen we voort op de eerdere theses en willen we meer in detail nagaan waar ouders hun ‘kennis’ over de opvoeding vandaan halen en welke rol deskundigen daarbij spelen.

Ouders balanceren vaak tussen het volgen van hun intuïtie en het toepassen van wetenschappelijke opvoedingsadviezen (Bornstein, 2015). In recente decennia is er een groeiende belangstelling ontstaan voor het fenomeen 'intuïtief opvoeden', waarbij ouders worden aangemoedigd te vertrouwen op hun natuurlijke opvoedingsgevoelens in plaats van uitsluitend te leunen op wetenschappelijke richtlijnen (Kohn, 2005). Er zijn echter genoeg opvoedingsboeken en cursussen die het belang van wetenschappelijk bewezen opvoedingsstrategieën benadrukken, bijvoorbeeld in programma's die *effective parenting* voorstaan (zie De Winter, 2011, voor een kritiek). Deze strategieën zouden ouders moeten worden aangeleerd en vallen dus niet onder het intuïtieve deel van de opvoeding (Bornstein, 2015).

De spanning tussen intuïtief opvoeden en het leren van opvoedingsvaardigheden vormt een relevant onderzoeksgebied binnen de ontwikkelingspsychologie en pedagogiek. Enerzijds benadrukken opvoedhandboeken het belang van wetenschappelijk onderbouwde methoden (Sanders & Turner, 2018), terwijl anderzijds een tegenbeweging pleit voor een meer natuurlijke, intuïtieve aanpak (Gopnik, 2009). Deze spanning roept vragen op over hoe opvoedingsboeken tussen deze twee benaderingen balanceren en welke implicaties dit heeft voor ouders. Dit onderzoek is belangrijk voor het begrijpen van hoe ouders omgaan met de conflicterende adviezen over opvoeding, en biedt waardevolle inzichten in de manier waarop opvoedhandboeken deze spanningen adresseren.

Definities

Om deze spanning tussen intuïtie en leren in opvoeding goed te kunnen analyseren, is het van belang om de kernbegrippen helder te definiëren.

Opvoeden kan worden omschreven als het proces waarbij volwassenen, meestal ouders of verzorgers, kinderen begeleiden in hun ontwikkeling tot zelfstandige en verantwoordelijke individuen (Baumrind, 1991). Dit proces omvat niet alleen het aanleren van normen en waarden van de gemeenschap of samenleving waar het deel van uitmaakt, maar ook het bieden van emotionele steun en veiligheid. Opvoeden is contextgebonden en cultureel bepaald, wat betekent

dat opvoedingspraktijken sterk kunnen variëren tussen verschillende samenlevingen en historische periodes (Bornstein, 2012).

Intuïtie in de context van opvoeding verwijst naar het aangeboren of onbewuste gevoel van wat juist is in een bepaalde opvoedingssituatie. Intuïtie wordt vaak gezien als een vorm van impliciete kennis die ouders helpt om snelle en vaak juiste beslissingen te nemen zonder bewust na te denken over alle details (Hogarth, 2010). In de opvoedingscontext kan intuïtie voortkomen uit biologische instincten, persoonlijke ervaringen of culturele normen (Kinzler & Spelke, 2007).

Leren in opvoeding verwijst naar het proces waarbij ouders expliciete kennis en vaardigheden verwerven over opvoeding, vaak via formele bronnen zoals opvoedingsboeken, cursussen of wetenschappelijke literatuur. Dit type leren is gebaseerd op theorieën en onderzoek naar kindontwikkeling en opvoeding (Darling & Steinberg, 1993). Het doel van leren in opvoeding is om ouders *evidence-based* strategieën aan te reiken die bijdragen aan een optimale ontwikkeling van hun kinderen.

Een *opvoedhandboek* is een handboek dat ouders en opvoeders voorziet van richtlijnen, adviezen en informatie over de opvoeding en ontwikkeling van kinderen. Ze bevatten informatie over opvoedingsstrategieën, ontwikkelingspsychologie en praktische tips voor ouders en opvoeders. Ze zijn gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek en praktijkervaringen en bieden richtlijnen voor het ondersteunen van de ontwikkeling en het welzijn van kinderen (Bornstein, 2023).

Een *opvoedingsdeskundige* is een professional met specialistische kennis over opvoeding en ontwikkeling van kinderen, die ouders of opvoeders begeleidt, voorlicht, adviseert en helpt bij vragen of problemen in de opvoeding. Het heeft als doel de opvoedingsvaardigheden, draagkracht en psychische ontwikkeling van het kind te versterken (Speetjens et al., 2009).

Onderzoeksopzet en onderzoeksvraag

Er ontstaat een spanningsveld tussen intuïtie en leren wanneer ouders geconfronteerd worden met tegenstrijdige adviezen: enerzijds het volgen van hun cultureel en biologisch bepaalde opvoedingsinstincten, anderzijds het toepassen van aangeleerde opvoedingsstrategieën. Deze spanning vormt de kern van ons onderzoek. Dit onderzoek richt zich daarmee op de volgende

vragen: Hoe definiëren opvoedhandboeken de spanning tussen intuïtie en leren en hoe werkt dit door in het concrete opvoedingshandelen van ouders?

Daartoe zal een kwalitatieve literatuurstudie worden uitgevoerd, waarin zowel wetenschappelijke literatuur als opvoedingsboeken en relevante nieuwsartikelen worden geanalyseerd. Er zal gebruik worden gemaakt van thematische analyses (Braun & Clarke, 2006) om patronen en thema's te identificeren die inzicht geven in hoe opvoedingsboeken de spanning tussen intuïtie en leren benaderen.

De bronnen zullen variëren van klassieke opvoedhandboeken tot recente publicaties, evenals relevante wetenschappelijke artikelen en nieuwsberichten. Hierdoor ontstaat een breed perspectief op hoe deze spanning in opvoedingsliteratuur wordt gepresenteerd. Het onderzoek zal verder langs zes verschillende – individueel onderzochte – lijnen worden uitgevoerd.

In *hoofdstuk 1: Deskundigen over opvoeden: een historisch overzicht* wordt de opkomst van het kind en de opvoeding besproken en de (on)vanzelfsprekendheid van deze termen. Het bespreekt de verandering van de betekenis en de functie van het gezin en zal daarbij ook ingaan op opvoedingsproblemen en de problematisering van het ouderschap. Tevens wordt er gekeken naar de rol van de deskundigen met betrekking tot het ouderschap.

In *hoofdstuk 2: Opvoeden en het comparatieve model* wordt de huidige kennis over opvoeding bekeken en vergeleken vanuit een comparatief – vergelijkend – model. Het belang van het comparatieve model in de ontwikkelingspsychologie en de pedagogiek zal verder worden toegelicht. Vervolgens zal dit worden uitgewerkt aan de hand van respectievelijk de antropologische en de ethologische literatuur over opvoeden. Aan de hand van deze beide perspectieven zal er worden beschreven wat men heeft geleerd van andere culturen en soorten. Hierbij komt ook het centrale debat aan bod over de vraag in hoeverre opvoedingsgedrag intuïtief of aangeleerd is: is ouderlijke zorg voornamelijk biologisch verankerd en universeel, of grotendeels cultureel bepaald en dus aangeleerd?

In *hoofdstuk 3: Opvoeden moet je leren* wordt met behulp van wetenschappelijke literatuur ingegaan op de vraag in hoeverre opvoeding kan en/of moet worden aangeleerd. Als eerste wordt de conceptuele basis van de stelling opvoeden moet je leren toegelicht. Dit hoofdstuk richt zich vervolgens op diverse onderzoeken die ondersteunen dat opvoeden een leerbaar proces is en onderzoekt het bewijs voor de effectiviteit van opvoedingsinterventies.

Daarnaast komen kritische perspectieven aan bod en worden toekomstmogelijkheden voor opvoedingseducatie belicht.

In *hoofdstuk 4: De opkomst van intuïtief opvoeden (als tegenbeweging)* wordt beschreven wat de herkomst is van het intuïtief opvoeden en waarom dit opkwam in de tweede helft van de twintigste eeuw. Het werk van Spock wordt gebruikt om in kaart te brengen wat de invloed van intuïtie is geweest op de opvoedingsadviezen. Ook worden de wetenschappelijke argumenten voor intuïtie behandeld, met de onderzoeken van Hanuš en Mechthild Papoušek als onderbouwing. Vervolgens wordt er ingegaan op de rol van de moeder in de opvattingen over intuïtie, en wordt de bijbehorende intuïtieparadox toegelicht.

In *hoofdstuk 5: Opvoedhandboeken: spanning tussen intuïtie en het leren van opvoeding* wordt ingegaan op hoe opvoedhandboeken zich concreet positioneren tussen intuïtief opvoeden en aangeleerde opvoedingsmethoden, hierbij wordt ook de toon en stijl waarmee deze boeken zich tot ouders richten besproken. Het hoofdstuk begint met een korte historische schets van opvoedhandboeken en hun functie. Vervolgens wordt er ingegaan op de veranderende rol van opvoedkundige experts. Ook wordt er ingegaan op de invloed van de online wereld en moderne media op opvoedkundig advies en deskundigheid. Ten slotte wordt de spanning tussen leren en intuïtie in opvoedhandboeken besproken.

In *hoofdstuk 6: Vaders versus moeders in de opvoeding* wordt de veranderende rol van de vader in het opvoedingsproces besproken. Eerst wordt de traditionele vanzelfsprekendheid van de moeder binnen het gezin belicht, gevolgd door de verschuiving van de rol van de vader. De overeenkomsten en verschillen tussen vaders en moeders in opvoedstijlen worden toegelicht, met een focus op het gebruik van intuïtie in de opvoeding. Daarnaast wordt onderzocht welke effecten actief vader- en moederschap hebben op de kinderlijke ontwikkeling. Tenslotte wordt de complexiteit van het moderne ouderschap besproken, evenals de manier waarop vaders en moeders in opvoedhandboeken worden gepresenteerd.

In een gezamenlijk slothoofdstuk zullen de generale conclusies en discussiepunten aan de orde worden gesteld.

Hoofdstuk 1

Deskundigen over opvoeden: een historisch overzicht

1.1 Inleiding

De mens wordt zwak geboren [...]. Al wat ons bij de geboorte ontbreekt, en wat we, groot geworden, nodig zullen hebben, krijgen we door de opvoeding (Rousseau, 1762, p. 62/3).

Over pedagogiek, oorspronkelijk uit 1803, van Immanuel Kant wordt wel gezien als het eerste boek over opvoedkunde met een wetenschappelijke methode en is daarmee van grote betekenis voor de moderne wetenschappelijke pedagogiek geweest. Kant was een groot bewonderaar van Jean-Jacques Rousseau, die met zijn *Emile of over de opvoeding* uit 1762 al een voorschot op zo'n wetenschappelijke methode had genomen, maar tegelijkertijd liet zien hoe problematisch zo'n wetenschappelijke methode wel niet is. Rousseau verzette zich tegen de opvoeding van zijn tijd ('Alles is goed zoals het uit handen van de Schepper komt, alles raakt verdorven in handen van de mens', luidt de openingszin van zijn *Emile*) en stond een opvoeding voor waarin de 'natuurlijke ontwikkeling' van het kind alle ruimte kreeg. Volgens Koops (2016) is die benadering van ontwikkeling en opvoeding dominant tot op de dag van vandaag, met representanten in het wetenschappelijke werk van Jean Piaget en de kindgerichte onderwijsvormen zoals die van Montessori, Dalton of Jenaplan. Benaderingen die erop gericht zijn de eigenheid van het kind te respecteren en de ruimte te geven, waarbij ouders geacht worden af te stemmen op de behoeften van het kind. Volgens sommige auteurs zijn ouders zelf van nature toegerust om tegemoet te komen aan die behoeften van het kind (LeVine, 1977), anderen zijn van mening dat ouders dit hebben moeten leren vinden (Aries, 1987; de Mause, 1976), maar in beide gevallen betekent het dat de relatie tussen ouders en kinderen door de verwetenschappelijking van de opvoeding is geproblematiseerd (Breeuwsma, 2009). Ze stelt het vanzelfsprekende in de opvoeding ter discussie: waarom doen we wat we doen, waarom veranderen opvattingen over de opvoeding, waarom gaat het soms fout in de omgang tussen ouders en kind, maar ook waarop gaat het goed? Juist opvoedingsdeskundigen gaan voor in het stellen van deze vragen (en daarmee ook in het problematiseren van de opvoeding).

In deze these willen we dit uitwerken door in te gaan op de vraagstelling naar opvoeding als het volgen van de intuïtie dan wel naar opvoeding als een aangeleerde zaak. De geschiedenis van de opvoeding laat zien dat hier sterke fluctuaties in kunnen optreden, maar dat altijd met spanningen tussen intuïtief en aangeleerd ouderschap. Om dat te kunnen onderzoeken, is het van belang dat er eerst wordt gekeken naar de conceptualisering van de opvoeding. Wanneer er wordt gesproken over opvoeding volgt er logischerwijs dat er sprake is van een ‘opvoedeling’, ofwel een kind. De historici Ariès spreekt over de ‘ontdekking’ van het kind en meende op grond van zijn bestudering van de geschiedenis dat het kind en de kindertijd pas aan het eind van de middeleeuwen echt betekenis kregen (Ariès, 1987). Sindsdien zijn er processen in gang gezet die de functie en de betekenis van het gezin hebben veranderd. Deze ontwikkelingen vormen de basis voor de huidige opvoeding en de opvoedingsproblemen die daarbij komen kijken. Deskundigen begonnen zich meer en meer te bemoeien met de opvoeding, wat leidde tot de problematisering van het ouderschap. Met andere woorden: in de loop der tijd werd de (noodzaak tot) opvoeding een vanzelfsprekendheid, maar hoe men moet opvoeden was dat veel minder. Sterker nog, door na te denken over hoe er moest worden opgevoed, nam niet alleen het inzicht in de ontwikkeling van het kind toe, maar kwamen ook de problemen daarin steeds meer in het zicht. Ouders kregen niet alleen de opdracht om hun kinderen op te voeden, maar moest ook zien te *dealen* met de problemen die er in de opvoeding konden optreden. In het verlengde daarvan willen we in dit hoofdstuk kijken hoe het kind (historisch) op de kaart is gezet, wat dat betekent voor de opvoeding van het kind en hoe dit de verhouding tussen ouders en opvoeders heeft ge(her)definieerd? Dit wordt onderzocht door eerst kort Ariès’ ‘ontdekking’ van het kind te schetsen. In het kielzog daarvan gaan we in op de ‘ontdekking’ van de opvoeding. Daarna bespreken we opvoeden in termen van opvoedingsproblemen en de problematisering van het ouderschap. Vervolgens gaan we in op de professionalisering van de opvoeding: in de academie en in de praktijk. Dan bespreken we de verhouding tussen deskundigen en ouders: plaatsen deskundigen zich *tegen* de ouders of *naast* de ouders. We besluiten het hoofdstuk met concluderende opmerkingen tegen de achtergrond van de vraag of opvoeden iets is dat iedereen kan of dat juist geleerd moet worden. Dit hoofdstuk vormt daarmee de opmaat voor de verdere exploratie van de thematiek van intuïtie en leren in de opvoeding.

1.2 De ‘ontdekking’ van het kind

Kinderen hebben in de geschiedschrijving lange tijd een marginale rol gespeeld. Zij zijn zelden de dominante actor in sociale en historische gebeurtenissen (geweest) en hun aanwezigheid bleef, zo zou je kunnen zeggen, lange tijd onopgemerkt (Koops, 2016). Onze vanzelfsprekendheid van het kind, zoals we dat in de huidige samenleving zien, is dan ook niet van alle tijden. Een van de eersten die liet zien dat er vroeger andere visies op kinderen waren, is de Franse historicus Philippe Ariès (1914-1984) geweest. Van zijn hand verscheen in 1960 de studie *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, waarin hij de opkomst van het denken over kindertijd en de veranderingen daarin in kaart bracht.

De oude, traditionele samenleving zoals die tot in de late Middeleeuwen dominant was, maakte weinig tot geen onderscheid tussen het kind en de volwassene. Voor zover er een kindertijd was, hing die samen met de kinderlijke afhankelijkheid, die tot ongeveer het zevende levensjaar duurde, maar zodra een kind op eigen benen kon staan, moest het in veel opzichten meedraaien in de wereld van volwassenen. In de Middeleeuwen was de kindertijd daarmee een onbeduidende en vooral korte periode, waarin kinderen geacht werden te leren door middel van de dagelijkse omgang met volwassenen, aldus Ariès (1987). Hij beschreef het kind als volgt:

Het jonge kind was een soort huisdier, een aapje zonder schaamte, waarmee men zich vermaakte. Als het stierf, en dat kwam veel voor, werd er soms getreurd; over het algemeen stond men er echter niet lang bij stil, er kwam wel weer een ander. Het kind leefde in een soort anonimiteit. (Ariès, 1987, p. 10)

Dit had als consequentie dat men, vergeleken met de huidige tijd, ook minder begaan was met het lot van kinderen. Kindersterfte werd in de middeleeuwen als normaal en onvermijdelijk gezien; kinderen konden niet vanzelfsprekend rekenen op de bescherming van volwassenen, zodat verwaarlozing vaak voor kwam. Er was vanzelfsprekend weinig belangstelling voor het kind. Binnen het gezin speelde gevoel dus een zeer geringe rol in tegenstelling tot de tijd van nu. De psychohistoricus Lloyd deMause gaat nog een stap verder dan Ariès (1987) en spreekt over het verleden als een ‘zwarte pedagogiek’, waarin kinderen in de middeleeuwen niet alleen werden genegeerd, maar ook misbruikt en mishandeld door de ouders (deMause & Langer, 1976). Kindermoord was zelfs geoorloofd tot eind 17^e eeuw. Ouders reageerden vanuit hun eigen

onverwerkte angsten en deze negatieve reactiepatronen domineerden de geschiedenis van de kindertijd. Pas in de 18^e eeuw begon dit beeld te kantelen en begon de empathie voor het kind (en de pedagogische bemoeienis met het kind) op te komen (Brown, 1977).

Het werk van Ariès had veel impact en zette het kind historisch op de kaart. Niet iedereen onderschreef echter zijn analyse en vooral die van deMause werd sterk bekritiseerd als veel te eenzijdig en zwartgallig. Robert LeVine was bijvoorbeeld van mening dat het kind en de opvoeding universele, evolutionair gevormde kenmerken hebben. Ouders zouden in staat zijn om intuïtief in te spelen op de behoeften van hun kinderen (Breeuwsma, 1987; Leiderman et al., 1977). Waar LeVine benoemt dat er van nature een gevoel voor het kind is, stellen Ariès en Lloyd deMause dat dit gevoel niet natuurlijk is, maar het product van een historisch gegroeide constructie is (Koops, 2016).

Opvallend genoeg deed het kind er wel toe in de tijd vóór de middeleeuwen, in de tijd van de Romeinen en de Grieken. Dat valt onder andere te zien aan grafschriften over kinderen en graftomben die ouders samen met de kinderen afbeeldden. Rond de vijfde eeuw verdween het kind weer van deze afbeeldingen en in de twaalfde eeuw hadden de man en vrouw afzonderlijk een graftombe, maar van het kind was geen spoor te bekennen. Ook in de kunst werden kinderen in de periode voor de twaalfde eeuw niet afgebeeld of ze werden afgebeeld als verkleinde volwassenen zonder enige kinderlijke trekken (Ariès, 1987). Dit wijst er volgens Ariès op dat kinderen nog niet gezien werden als wezens met een eigen karakter. Zo valt dit ook terug te zien in het schilderij *Madonna en Kind* van Duccio. Jezus wordt afgebeeld als een kleine volwassene met nauwelijks kinderlijke trekken.



(Duccio, 1284)

In de dertiende eeuw werd het kind dan eindelijk ‘ontdekt’: Jezus kreeg bijvoorbeeld in de kunst meer kinderlijke trekken toebedeeld en het moederschap van Maria werd ook afgebeeld. Deze veranderingen beïnvloedden de eeuwen die volgden. In de 14^e eeuw kregen kinderen meer een eigen persoonlijkheid. In de zestiende en zeventiende eeuw raakten individuele kinderportretten in de mode. Een voorbeeld hiervan is het schilderij de *Lachende jongen*, geschilderd door Frans Hals. Het valt op dat het gezicht kinderlijke eigenschappen begint te krijgen, zoals bijvoorbeeld de kleine neus.



(Frans Hals, 1625)

Daarnaast begonnen kinderen kleding te dragen die hen onderscheidde van de volwassenen. Ouders durfden in die periode ook steeds vaker toe te geven dat ze plezier beleefden aan de omgang met het kind (Ariès, 1987). Het gevoel voor het kind begon steeds meer te groeien. Ook in de kunst is de verandering binnen het gezin te zien.

Een voorbeeld is het schilderij *Lady Cockburn and her Three Eldest Sons* van Sir Joshua Reynolds. De moeder toont genegenheid voor haar kinderen en de kinderen zijn met kinderlijke eigenschappen afgebeeld.



(Reynolds, 1773)

Ook op een ander vlak valt deze verschuiving te zien: de kindersterfte nam af, deels te verklaren door ouders die minder vaak ongewenste kinderen lieten doodgaan. Een kinderleven begon steeds meer betekenis te krijgen. Tevens door de komst van scholen en onderwijs kwam er verandering in de betekenis van de kindertijd en de rol van het kind. Het kind leerde niet meer door volwassenen te helpen, maar deed zijn levenskennis op door naar school te gaan (Ariès, 1987). Dit leidde tot een verschuiving van de gezinsverhoudingen en de rol van het gevoel tussen ouders en hun kind(eren). De afstand tussen de kinderen en de volwassenen werd steeds groter en kinderen werden steeds meer als kinderen behandeld: het infantiliseringsproces kwam op gang. Waar in de zeventiende eeuw het kind nog als vermakelijk werd gezien, ontstond er in de achttiende en negentiende eeuw een afzonderlijke wereld voor de kinderen: de onvolwassenheid

(Koops, 2016). Ouders begonnen meer oog en belangstelling voor hun kinderen te krijgen: het kind leefde niet meer in anonimiteit. Het kind werd eindelijk gezien als een wezen met bewustzijn en eigen karakter.

Hoewel het kind in de vroege middeleeuwen dus nog weinig betekenis had, kwam daar in de loop der jaren steeds meer verandering in. Door onder andere de komst van scholen en de afname van kindersterfte veranderde de gezinsverhoudingen en de rol van het kind. Er ontstond een proces van infantilisering, waarin kinderen steeds langer kind konden zijn en een steeds langere weg moesten afleggen naar volwassenheid. De ‘ontdekking’ van het kind leidde vervolgens weer tot nieuwe inzichten met betrekking tot de betekenis en aard van de opvoeding.

1.3 De ‘ontdekking’ van de opvoeding

Een van die nieuwe inzichten was het besef dat er een opvoeding nodig was. Net zoals het kind niet altijd als zodanig is herkend, is ook de opvoeding lange tijd gezien als iets impliciets – iets wat gebeurde zonder dat er bewust over werd nagedacht. De ‘ontdekking’ van het kind en de infantilisering brachten hierin verandering: er kwam steeds meer aandacht voor de specifieke behoeften en mogelijkheden van kinderen. Met het doorbreken van het inzicht dat kinderen nog niet in staat zijn om alles te doen wat volwassenen vanzelfsprekend vinden, ontstond de noodzaak voor opvoeding (Elias & Kranendonk, 2001). Deze noodzaak voor opvoeding is pas in de laatste eeuwen duidelijk zichtbaar geworden en het concept opvoeding heeft in de geschiedenis verschillende vormen aangenomen.

Bij veel primitieve volken, zo ook bij de Germanen, groeide het kind op binnen het sociale leven. Opvoeden betekende daar voornamelijk het meedraaien in de gemeenschap. De Grieken brachten verandering in deze vorm van impliciete opvoeding en kwamen met de term *paideia*: opvoeding ging om het vormen van de mens tot een ideaalbeeld door middel van cultuur (*homo humanus*). Voor het eerst werd er bewust over opvoeding nagedacht: het werd een discipline, een kunst, een wetenschap. De sofisten bogen zich over de vraagstukken van de opvoeding en leverden uitgebreide beschouwingen over het doel en de inrichting van de opvoeding. Zij stelden dat de deugd die de mens moet ontwikkelen leerbaar is. Plato meende het tegenovergestelde: de mens kan de deugd niet aanleren, maar hoogstens deze proberen te ontdekken. Dit legde al vroeg de basis voor het debat of de opvoeding een leerproces of een

intuïtieve ontwikkeling is. Belangrijk om te benoemen is dat opvoeding bij de Grieken sterk gekoppeld werd aan burgerschap. De mens werd gezien als een zoön politikon: de mens krijgt vorm in een groter verband zoals de steden of staten (Noordam, 1981).

In de middeleeuwen kreeg opvoeding een religieus karakter. Opvoeding werd voornamelijk een taak van de kerk, waarin het draaide om gehoorzaamheid aan God en de kerk. Een belangrijke nieuwe ontwikkeling in de middeleeuwen is de oprichting van volksscholen. Hoewel de scholen voornamelijk kinderen religieuze regels en waarden leerden, werd opvoeding wel voor het eerst een bredere maatschappelijke functie buiten het gezin (Noordam, 1981).

Tijdens de Renaissance verschoof de nadruk naar het individu en het geloof in menselijke maakbaarheid. Een belangrijke denker in deze tijd was Montaigne, die als een van de eersten de noodzaak van de opvoeding inzag. Montaigne benadrukt het ideaal van de oprechte mens (*honnête homme*) die moet leren zelfstandig te denken (Koops, 2016). In de Renaissance speelden ook de humanisten een belangrijke rol in de ontwikkeling van de opvoeding. Humanisten als Erasmus zagen opvoeding als hét middel om mensen te verbeteren. De beroemde uitspraak van Erasmus ‘mensen worden niet geboren, maar gevormd’ (Erasmus, 2006, p. 76) onderstreept het idee dat opvoeding actief moet ingrijpen in de ontwikkeling van het kind. Een stroming die tegenwicht bood tegen de humanisten is het empirisme, die zich voornamelijk met de natuur en de meetbaarheid van de wereld bezighield. De mens werd gezien als homo empiricus, die moest leren via ervaring en observatie, gericht op de natuur en wetenschap. In de 17^e en 18^e eeuw ontstond, geïnspireerd door de homo empiricus, de homo technicus. In de opvoeding kon de mens worden geconstrueerd en verbeterd: de mens was als een machine (Noordam, 1981).

Opvoeding kwam pas echt tot bloei tijdens de Verlichting en de Romantiek, toen opvoeding werd gezien als een reeks bewuste handelingen in plaats van iets wat zich vanzelfsprekend voltrok. Tijdens de Verlichting werd opvoeding verder gerationaliseerd. Denkers als Rousseau, Pestalozzi en Kant brachten vernieuwing in de denkwijzen over de opvoeding: zij benadrukten het belang van het kind als uniek individu. Rousseau legde grote nadruk op een natuurlijke ontwikkeling en beschreef met onder andere zijn boek *Émile* dat om tot ideaal mens te ontwikkelen er een natuurlijke opvoeding moest worden gecreëerd (Koops, 2016). Pestalozzi volgde Rousseau in zijn geloof in de natuur en stelde dat opvoeding niet vanzelf ontstaat uit een goed milieu, maar ook een kwestie is van bewuste inspanning.

Immanuel Kant nam Rousseaus ideeën als inspiratiebron, maar voegde er een belangrijke wending aan toe. In zijn werk *Over pedagogiek* uit 1803 beschouwde hij opvoeding namelijk als een wetenschappelijk vakgebied (Depaepe, 1998). Hij zag opvoeding als een noodzakelijk middel om de mens op te voeden tot vrijheid en redelijkheid. Daarmee legde hij de basis voor de moderne pedagogiek als academisch vakgebied, waarin opvoeding wordt onderzocht, gestructureerd en gepland op basis van principes en theorieën (Noordam, 1981).

Tegelijkertijd ontstond onder invloed van de Verlichting ook een pedagogische hervormingsbeweging: de filantropijnen. Deze beweging, opgericht door Johann Bernhard Basedow, stelde dat kinderen niet alleen moreel gevormd moesten worden, maar ook voorbereid moesten worden op een productieve rol in de samenleving. De filantropijnen baseerden zich op de gedachte dat opvoeding kinderen moest helpen zich te ontwikkelen tot redelijke, arbeidzame en verantwoordelijke burgers. Hun scholen combineerden praktische vaardigheden met morele vorming, en vormden daarmee een belangrijke schakel tussen de pedagogische idealen van de Verlichting en de concrete onderwijshervormingen van de 19e eeuw (Depaepe, 1998; Noordam, 1981).

Als reactie op de rationalisering van de Verlichting, benadrukte de Romantiek juist gevoel, intuïtie en natuur (Depaepe, 1998). Fröbel, een sleutelfiguur in deze periode, zag opvoeding als een spontaan proces, waarin het kind spelenderwijs wordt ondersteund in zijn ontwikkeling en benoemde hierbij ook de goddelijke eenheid in de natuur (Koops, 2016). De nadruk die de Romantiek op de natuur en de intuïtie legt, duidt op het zien van de opvoeding als een intuïtief proces, een duidelijke breuk met het empirisme.

Zo heeft de opvoeding in de loop der jaren verschillende vormen en betekenissen aangenomen met elk andere methoden of doelen. Wat begon als een vanzelfsprekend onderdeel van het sociale leven, groeide uit tot een bewust, doelgericht en uiteindelijk ook wetenschappelijk onderbouwd proces. Opvoeding heeft steeds opnieuw betekenis gekregen in relatie tot veranderende beelden van de mens, maatschappij en het kind.

1.4 Opvoeden, opvoedingsproblemen en de problematisering van het ouderschap

Vanaf het moment dat opvoeding werd gedefinieerd als een bewuste en doelgerichte handeling, ontstond ook ruimte voor twijfel en onzekerheid. Opvoeding werd een aangelegenheid die kon

slagen, maar ook kon mislukken. Daarmee diende zich een domein aan waarin problemen konden worden benoemd en aangepakt, vaak door anderen dan de ouders zelf. Vooral in de moderne tijd is opvoeding steeds meer gaan gelden als iets dat men kon leren en bijsturen, mede onder invloed van de opkomst van wetenschappelijke disciplines zoals de psychologie en de pedagogiek (Depaepe, 1998).

Deze ontwikkeling ging gepaard met een groeiende bezorgdheid over wat ‘goede opvoeding’ precies inhield. Moest een goede opvoeding leiden tot zaligheid, zoals in de traditionele opvatting het geval was, of moest een goede opvoeding leiden tot deugdzaam burgerschap? Zoals uit de vorige paragraaf blijkt verschilden de meningen hierover. Waar sommigen, zoals Rousseau en Pestalozzi, het belang van een natuurlijke, kindgerichte opvoeding benadrukten, zagen anderen, zoals de filantropijnen, opvoeding als een instrument om kinderen te vormen tot verlichte burgers, waarin de nadruk werd gelegd op orde en gehoorzaamheid (Koops, 2016). Duidelijk was in ieder geval dat er een goede opvoeding nodig was. Daarentegen bestond er wel veel onduidelijkheid over wat precies werd verstaan onder een goede opvoeding.

Het besef dat een goede opvoeding nodig is om het kind tot een volwaardig burger te vormen leidde tot onzekerheid: wat als ouders tekortschieten? Wat als opvoeding niet slaagt? Er konden verscheidene opvoedingsproblemen ontstaan, waaronder bijvoorbeeld leerproblemen, crimineel gedrag zoals liegen en stelen of onzindelijkheid, stotteren, etc. Deze opvoedingsproblemen waren kwesties die ouders niet altijd zelf konden oplossen (Wubs, 2000). Opvoedingsproblemen kwamen steeds vaker voor en nadrukkelijker op de maatschappelijke agenda. Het Nederlands Jeugdinstituut kwam met cijfers over opvoedingsproblemen: in 2011 gaf een kwart van de ouders met kinderen tussen 0 en 18 jaar aan zich zorgen te maken over de ontwikkeling of het gedrag van hun kind (Nederlands Jeugdinstituut, 2019). Een voorbeeld van zo’n opvoedingsprobleem deelt Alexa Deekman, moeder van haar 8-jarige dochter Jessley-Jae. Alexa beschrijft hoe ze al vanaf zes maanden merkte dat haar dochter zich anders ontwikkelde dan haar leeftijdsgenoten, met signalen zoals weinig oogcontact en vertraagde motorische mijlpalen. Jessley-Jae bleek autisme te hebben. Dit ging gepaard met de nodige uitdagingen, ervaart deze jonge moeder, zoals het omgaan met de driftbuien van haar dochter en sociale situaties. Met de hulp van andere ouders, zorg- en hulpverleners leerde ze uiteindelijk de diagnose van haar dochter te accepteren en ermee om te gaan (Margarittha, 2025). Het laat zien

dat ouders niet altijd intuïtief beschikken over de juiste vaardigheden om kinderen op te voeden volgens maatschappelijke verwachtingen.

Rond negentien honderd was de overtuiging dat vooral ouders uit lagere sociale klassen niet in staat waren hun kinderen op een 'juiste' manier op te voeden. Om gezinnen uit de lagere sociale klassen te monitoren en te ondersteunen bij opvoedingskwesties, werden consultatiebureaus – de eerste in 1901 in Den Haag – opgericht (Van der Linde, 2007). Met de komst ervan werd opvoeding onderworpen aan normatieve beoordeling en zo verder geproblematiseerd. Deze bureaus moesten de ontwikkeling van kinderen volgen en controleren of deze wel de gewenste ontwikkelingslijn volgde (Luijks, 2017). Maar door het hanteren van zo'n norm werden opvoeding en ontwikkeling gemonitord en ontstond automatisch ook de mogelijkheid tot afwijking van de norm. Dat werd niet altijd in positieve zin gewaardeerd, of zoals we lezen in de *Mamagids*:

Het consultatiebureau staat ook wel bekend als het 'consternatiebureau': je vertrekt er soms met meer zorgen dan waarmee je kwam. Je kind groeit niet volgens de curve, krijgt een verwijzing voor mogelijke oogproblemen of spreekt nog niet genoeg. (Merel, z.d., Introductiesectie)

Op deze manier wordt de opvoeding en ontwikkeling van kinderen niet alleen gevolgd, maar ook geproblematiseerd: normale variatie wordt sneller gezien als afwijking van de norm. Afwijking van de norm werd onderwerp van beoordeling of ingrijpen. Opvoeden werd dus niet slechts een taak, maar een verantwoordelijkheid die constant onder toezicht stond. Dit alles leidde tot de situatie waarin opvoedingsproblemen niet alleen vaker werden gediagnosticeerd, maar ook sneller werden toevertrouwd aan professionele instanties (Bakker et al., 2010).

1.5 De professionalisering van de opvoeding: in de academie en in de praktijk

De problematisering van de opvoeding vormde de voedingsbodem voor een toenemende professionalisering van het opvoedingsdomein. Het leidde ertoe dat niet alleen het gezin een belangrijke rol had in de opvoeding, maar dat er ook voor de literatuur, de wetenschap en de school een steeds grotere rol werd weggelegd (Noordam, 1981).

Binnen de literatuur werden al in de zeventiende eeuw opvoedingsadviezen geschreven door onder andere Cats, Koelmann en Wittewrongel (Dekker, 2006). Lange tijd waren het vooral

geestelijken en onderwijzers die het opvoedkundige advies bepaalden, maar vanaf de jaren dertig begonnen ook psychiaters, psychologen en academische pedagogen zich actief te mengen met het opvoeddebat (Wubs, 2000). Er was sprake van een pedagogische advieslectuur, waarin vele ideeën en adviezen over de opvoeding werden gedeeld (Dekker, 2006).

Ook ontstonden er vele tijdschriften die zich bezighielden met opvoedingsvraagstukken, zoals 'De Hollandsche Spectator en het Britse tijdschrift *The Paidagolist* (Depaepe, 1998; Noordam, 1981). Naast tijdschriften werden later ook radio en televisie gebruikt om opvoedingsadviezen te verspreiden. Zo werd SIRE, Stichting Ideële Reclame, in 1967 opgericht om maatschappelijke kwesties onder de aandacht te brengen via publiekscampagnes. Ook opvoeding werd hierbij regelmatig thematisch belicht (Stichting Ideële Reclame, z.d.). Een voorbeeld is de campagne over kinderen met astma uit 1973, waarin opvoedkundige adviezen impliciet werden meegegeven.



(Stichting Ideële Reclame, 1973)

Dergelijke campagnes illustreren hoe steeds meer organisaties zich uitspraken over opvoedkundige kwesties.

De wetenschappelijke basis voor de opvoeding werd al vroeg gelegd door Kant. In 1779 werd aan de universiteit te Halle in Duitsland de eerste leerstoel pedagogiek ingericht, bekleed door Ernst Christian Trapp (Depaepe, 1998). Dit vormde een duidelijk keerpunt: het was het begin van de wetenschappelijke benadering van opvoeding en onderwijs. Deze ontwikkeling, waarbij het onderwijs en de opvoedkunde steeds sterker een plaats kregen binnen de academische wereld, kwam pas echt op gang in de 19e en 20e eeuw. Opvoeding werd object van onderzoek: metingen, observaties en psychofysische experimenten moesten inzicht geven in het gedrag en de ontwikkeling van kinderen. Kennis over opvoeding werd zo gestandaardiseerd. Er richtten zich laboratoria en wetenschappelijke genootschappen op, die bijeenkomsten en lezingen over de pedagogiek organiseerden (Depaepe, 1998). Een genootschap dat grote invloed heeft uitgeoefend op de pedagogiek was het Algemeen Nut, opgericht in 1784 door Jan Nieuwenhuyzen en zijn zoon Martinus (Noordam, 1981). Het Nut wilde de gezondheid en welvaart bevorderen, maar streefde vooral naar verbetering van opvoeding en onderwijs. De vele discussies over onderwijs en opvoeding kwamen uiteindelijk samen in een belangrijk rapport dat het Nut in 1796 opstelde en dat in 1798 werd gepubliceerd. Dit rapport, getiteld *Algemeene denkbelden over het nationaal onderwijs*, was zijn tijd ver vooruit. Voor het eerst werd daarin bepleit dat onderwijs niet langer onder verantwoordelijkheid van de kerk moest vallen, maar een taak van de staat moest zijn (Dekker, 2006). In 1898 kwam het Nut opnieuw met een revolutionair rapport, waarin werd gepleit voor stevige maatregelen: het beperken van de macht van ouders, het invoeren van leerplicht, overheidssteun voor ouders met moeilijk opvoedbare kinderen, en de oprichting van tuchtscholen.

Deze strategie van het Nut bleek succesvol: het leidde onder andere tot een leerplicht in 1901 (Dekker, 2006). Niet alleen het onderwijs maar ook de opvoeding werden steeds meer binnen wettelijke kaders gesteld. Zo werd er in 1874 het bekende Kinderwetje van Van Houten ingevoerd, waarin voor het eerst wettelijk werd vastgelegd dat ouders een opvoedingsplicht hadden. Als kinderen te zwaar moesten werken of ernstig werden verwaarloosd, kon de staat ingrijpen, ten koste van het gezag van de vader (Dekker, 2006). Er waren twee juridische maatregelen: *onthefing* en *ontzetting*. Bij ontheffing verloor een ouder het gezag omdat hij of zij door onmacht niet in staat was het kind goed op te voeden; bij ontzetting gebeurde dit als de ouder door schuld niet in staat was het kind goed op te voeden. De kern van deze kindervetten was dat slecht ouderschap voortaan kon leiden tot verlies van het ouderlijk gezag. Daarmee werd

opvoeding niet langer uitsluitend een privéaangelegenheid, maar een zaak van publieke en wettelijke bemoeienis (Depaepe, 1998).

Parallel aan deze academische ontwikkeling vond er ook een institutionele professionalisering plaats. In 1901 werd voor het eerst een Nederlands consultatiebureau geopend in Den Haag. Naast consultatiebureaus ontstonden er ook medisch-opvoedkundige bureaus (MOB's), die ouders ondersteuning boden bij opvoedingsvraagstukken. Deze organisaties waren gebaseerd op het geloof dat pedagogische kennis praktisch toepasbaar en universeel inzetbaar was (Wubs, 2000).

Kortom, de opvoeding ontwikkelde zich vanaf de zeventiende eeuw van een grotendeels particuliere en religieus geïnspireerde aangelegenheid tot een publiek, professioneel en wetenschappelijk domein. Onder invloed van nieuwe media, wetenschappelijke instellingen en maatschappelijke bewegingen als het Nut, werd opvoeding steeds meer gezien als een taak waarbij deskundige begeleiding onmisbaar was. Deze ontwikkeling vergrootte niet alleen de invloed van professionals, maar veranderde ook fundamenteel de aard van opvoeding zelf: het werd niet langer uitsluitend een zaak van individuele ouders, maar een onderwerp van algemeen maatschappelijk belang. De doelstellingen van de opvoeding werden daarmee ook deels bepaald door de staat. In dat proces raakte de autonomie van ouders onder druk. De deskundige trad niet enkel op als adviseur, maar werd steeds vaker een instrument in de uitvoering van overheidsbeleid. Deze toenemende betrokkenheid van de staat en deskundigen bracht echter ook nieuwe spanningen met zich mee.

1.6 Deskundigen tegen de ouders of met de ouders?

De spanningen die de professionalisering van de opvoeding met zich meebracht, draaiden vaak om de vraag in hoeverre ouders zelf nog zeggenschap hadden over de opvoeding van hun kinderen. Deze spanningen werden zichtbaar in conflicten tussen ouders en deskundigen & instanties zoals kinderscherming, consultatiebureaus en scholen. De deskundigen konden zowel als hulpverleners worden gezien als mogelijke bedreiging voor het ouderlijk gezag. Ouderschap werd steeds minder vanzelfsprekend. Goed opvoeden werd een vaardigheid waarvoor men zich moest scholen en laten begeleiden. De autoriteit verschoof van

ervaringsdeskundige ouder naar getrainde professional. De opvoeding werd een vak met alle voordelen en beperkingen van dien.

Enerzijds kon de deskundigheid ouders ondersteunen bij de opvoeding. Opvoedingsadviezen konden ouders helpen bij dagelijkse opvoedingskwesties, waar de ouders zelf niet meer uitkwamen. Deskundigen boden praktische handvatten en theoretische inzichten: ouders kregen zo toegang tot kennis, steun en begeleiding (Koops, 2016). Deskundigen konden worden gezien als gidsen voor ouders die het moeilijk vonden om intuïtief de juiste opvoedingskeuzes te maken. De oprichting van consultatiebureaus begin twintigste eeuw gaf ouders toegang tot medische en pedagogische begeleiding bij de verzorging van hun jonge kinderen. Hier werd niet alleen de lichamelijke gezondheid van het kind bijgehouden, maar kregen ouders ook advies over bijvoorbeeld slaapritmes, voeding, hygiëne en discipline (Van Drenth & De Haan, 1999). Ook was er toenemende aandacht voor het ‘probleemkind’: zo kwamen bijvoorbeeld ADHD, gedragsproblemen en opvoedingsonmacht op de agenda (Bakker et al., 2010). De ouders stonden er dus niet meer alleen voor, maar konden hulp krijgen waar nodig.

Anderzijds ontstond er ook een spanningsveld waarin deskundigen juist tegenover ouders kwamen te staan. Dit spanningsveld werd bijzonder zichtbaar met de invoering van de Kinderwetten van 1901: ouders die ernstig tekortschoten konden uit de ouderlijke macht worden gezet, waarmee de staat formeel bevoegd werd om in te grijpen in het gezin (Dekker, 2006). Wubs beschrijft deze ontwikkeling zelfs als volgt: “Psychologische deskundigheid leek hard op weg de zeggenschap over kind en opvoeding op te eisen” (Wubs, 2000, p.63). Het was alsof ouders buitenspel waren gezet in de opvoeding van en zeggenschap over hun eigen kind. Een schrijnend voorbeeld hiervan is die van moeder Karen Henderson, beschreven in *De mythe van het moederschap* door Forna (1998). Karen Henderson was moeder van twee kinderen en kreeg in 1993 een derde kind. Kort na de geboorte werd het kindje positief getest op drugs en twee maanden later overleed de baby. Karen werd gearresteerd en beschuldigd van moord, omdat men dacht dat ze via borstvoeding drugs had doorgegeven. Tijdens de rechtszaak in september 1994 verklaarden deskundigen dat het kind waarschijnlijk aan wiegendood was overleden, maar desondanks werd Karen veroordeeld voor het in gevaar brengen van haar kind en kreeg ze een gevangenisstraf. Een ander voorbeeld waarin vele ouders waren getroffen, was de toeslagenaffaire in Nederland die in 2019 aan het licht kwam. Door het onrechtmatig handelen

van de belastingdienst werd bij duizenden ouders onterecht de kindertoeslag stopgezet of moest deze worden terugbetaald. Dit had ingrijpende gevolgen: veel getroffen ouders belandden in armoede, raakten in ernstige stress en in sommige ernstige gevallen leidde het tot uithuisplaatsingen van kinderen of zelfs tot zelfdoding (Bouwer, z.d.). Aneta Ryba, een van de vele slachtoffers van de toelagenaffaire, was bang haar kind kwijt te raken. Ze vertelt hoe ze in constante stress en verdriet leefde: “Ik voelde mij geen burger meer. Het doet pijn om te voelen dat je steeds wordt gecontroleerd. Dat je niet wordt geloofd.” (Baas, 2025, Introductiesectie). Deze voorbeelden illustreren hoe de autoriteit van de staat en deskundigen het ouderschap kon overheersen, tot het punt dat het woord van de ouder nauwelijks nog meewoog.

De bemoeienis van de staat of professionals ging niet zonder weerstand en werd zeker niet door alle ouders geaccepteerd. Vooral wanneer deze bemoeienis dwangmatig werd, zoals bij uithuisplaatsing of verplichte begeleiding, kon het gevoel ontstaan dat ouders buitenspel werden gezet. De pedagogische interventies van de staat, hoe goed bedoeld ook, riepen de vraag op in hoeverre ouders nog zeggenschap hadden over hun kinderen (Dekker, 2006). De relatie tussen ouders en deskundigen werd dus ambigu: partnerschap enerzijds, controlemechanisme anderzijds. Professionals wilden ouders ondersteunen, maar ook corrigeren of vervangen wanneer dat nodig werd geacht. In het beste geval werkten deskundigen en ouders samen en vulden hun kennis elkaar aan. In het slechtste geval ontstond er wantrouwen, met als gevolg dat ouders zich terugtrokken of verzetten tegen het professionele oordeel.

Vanaf de jaren 1970 veranderde deze verhouding opnieuw. Deskundigen begonnen steeds vaker de autonomie van ouders te respecteren, en opvoedingsondersteuning werd minder normatief en meer gericht op dialoog (Wubs, 2000). Er ontstond ruimte voor het idee dat ouders wel degelijk waardevolle ervaringsdeskundigheid bezitten, en dat opvoedingshulp vooral ondersteunend moest zijn, niet voorschrijvend. Toch bleef ook in deze nieuwe benadering een zekere hiërarchie bestaan: professionals bleven uiteindelijk degenen met de kennis die bepaalden wat een ‘adequate opvoeding’ inhield.

Kortom, de deskundige kwam niet alleen naast de ouder te staan, maar soms ook tegenover hem. Deze spanningen riepen tegelijk een bredere vraag op: is goed opvoeden wel voor iedereen weggelegd, of vergt het meer dan alleen gezond verstand en goede bedoelingen?

1.7 Opvoeden: (niet) iedereen kan het

De vraag of opvoeden wel voor iedereen is weggelegd, is een terugkerend thema in de pedagogiek en opvoedingsgeschiedenis. Hoewel opvoeden lang werd gezien als iets wat iedereen met een beetje gezond verstand kon, groeide langzaam maar zeker het idee dat het in werkelijkheid een complexe taak is waarvoor niet iedereen vanzelfsprekend is toegerust. Het leidde tot een twijfel aan de vanzelfsprekendheid van ouderschap.

Sinds opvoeding nu niet meer alleen een privétaak was, maar ook een collectieve verantwoordelijkheid, kregen instanties als scholen, jeugdzorg en consultatiebureaus een steeds grotere rol in het beoordelen en ondersteunen van het opvoedproces. Deze toenemende institutionalisering voedden de impliciete boodschap dat ouderschap niet iets is wat vanzelf goed gaat, maar een bekwaamheid is die ontwikkeld moest worden. In de pedagogische literatuur en opvoedingsvoorlichting werd herhaaldelijk benadrukt dat ouders fouten konden maken die schadelijk waren voor het kind (Wubs, 2000). Dit bracht onzekerheid met zich mee: als opvoeden een vak is, wie mag en kan het dan nog doen?

Tegen die achtergrond ontstond het beeld van opvoeden als een taak waarvoor niet iedereen automatisch toegerust is. Dit werd versterkt door de steeds verdergaande psychologisering en medicalisering van opvoeding. Ouders die kampten met ‘moeilijke kinderen’, denk aan gedragsproblemen, leerstoornissen of angsten, werden verwezen naar psychologen en psychiaters, die op basis van wetenschappelijke inzichten bepaalden wat het kind nodig had. De ouder werd zo een ‘leerling’ in zijn of haar eigen opvoedingsproces (Wubs, 2000).

Er bleef een fundamentele spanning bestaan tussen het ideaal dat opvoeding voor iedereen toegankelijk moest zijn en de werkelijkheid waarin opvoeding vaak gebaseerd was op normen die niet voor iedereen even geschikt waren. In hedendaagse opvoedingsondersteuning zien we pogingen om deze spanning te overbruggen. Er is meer aandacht voor de band tussen ouder en kind, en er is meer waardering voor verschillende opvoedstijlen en de ervaring van ouders zelf.

De moderne opvatting van opvoeden is dus paradoxaal: enerzijds wordt het gepresenteerd als een universele menselijke activiteit, anderzijds als een competentie waarvoor kennis, vaardigheden en begeleiding nodig zijn. De vraag of iedereen kan opvoeden blijft prangend, juist

omdat opvoeding is ingebed geraakt in een netwerk van normen, verwachtingen en interventies. Kunnen ouders nog op hun intuïtie vertrouwen of is opvoeding iets wat ouders moeten leren?

1.8 Conclusie

De geschiedenis van de opvoeding laat zich lezen als een voortdurende wisselwerking tussen vanzelfsprekendheid en problematisering, tussen intuïtie en deskundigheid. Waar het opvoeden ooit een impliciet, haast onzichtbaar deel van het dagelijks leven was, werd het in de loop der eeuwen steeds meer expliciet gemaakt, uitgelicht en vormgegeven door instituties, denkers en deskundigen. Daarmee is opvoeden niet alleen een activiteit geworden die zich binnen het gezin afspeelt, maar ook een maatschappelijke aangelegenheid, waarin kennis, normen en gezag een grote rol spelen.

In de Middeleeuwen had het kind-zijn weinig betekenis. Het kind werd nauwelijks onderscheiden van de volwassene en leefde grotendeels in anonimiteit. De gedachte dat het kind een eigen karakter had en specifieke aandacht en zorg vereiste, was afwezig. Pas met de ‘ontdekking van het kind’, zoals Ariès (1987) die beschreef, begon een geleidelijke omslag: het kind kreeg een eigen plek binnen het gezin, binnen de kunst, binnen de maatschappij. Deze erkenning leidde ertoe dat opvoeding zelf ook onderwerp van reflectie werd. Wie een kind als kwetsbaar en beïnvloedbaar wezen beschouwt, zal zich immers ook buigen over de manier waarop dat kind gevormd dient te worden.

Daarmee werd de opvoeding zelf eveneens ‘ontdekt’. Wat eerder vanzelfsprekend werd gedaan, werd nu gepland en gestructureerd. Vanaf de Oudheid tot in de Renaissance waren er verschillende opvattingen over de aard en het doel van opvoeden. Waar de klassieke Grieken opvoeding zagen als het vormen van een moreel burger, zag men in de middeleeuwen opvoeding vooral als het overdragen van religieuze waarden. De Renaissance en de Verlichting zetten de unieke mens meer centraal, met denkers als Erasmus, Rousseau en Kant die ieder op hun manier benadrukten dat opvoeding essentieel was voor de vorming van een vrij, redelijk en verantwoordelijk individu. Vooral de Verlichting legde de grondslag voor een pedagogisch discours waarin opvoeding als maakbaar werd beschouwd en waarin opvoeden een taak werd waarvoor inzicht, planning en deskundigheid vereist waren (Noordam, 1981).

Tegelijkertijd begon daarmee ook het proces van problematisering. Wanneer opvoeding niet langer iets vanzelfsprekends is, maar een taak met een duidelijk doel, ontstaat er ruimte voor twijfel, controle en bijsturing. Opvoedingsproblemen werden zichtbaar en benoembaar: het kind dat niet leert, dat liegt, steelt of zich niet weet te beheersen, werd onderwerp van zorg (Wubs, 2000). En omdat de opvoeding van het kind werd verbonden aan het functioneren van de toekomstige burger, werd opvoeden ook een publieke verantwoordelijkheid. Ouders werden steeds vaker geconfronteerd met de vraag of zij wel in staat waren om die verantwoordelijkheid op eigen kracht te dragen.

Deze ontwikkeling leidde tot een toenemende bemoeienis van deskundigen. Eerst in de vorm van pedagogische literatuur en opvoedingsadviezen, later ook via wetenschappelijke instellingen, adviesbureaus en wetgeving (Dekker, 2006). Met de opkomst van de moderne pedagogiek als academische discipline werd opvoeding steeds meer het object van onderzoek en normering. Metingen, experimenten en theorieën bepaalden in toenemende mate wat als ‘goede opvoeding’ werd beschouwd (Depaepe, 1998). In consultatiebureaus, scholen en jeugdzorginstellingen kreeg deze kennis een praktische vertaling. De staat, met daarin de deskundige als instrument, nam een centrale positie in binnen het opvoedingsdomein.

Deze verschuiving bracht echter ook spanningen met zich mee. De rol van de ouder kwam onder druk te staan. Enerzijds kon de deskundige een helpende hand bieden: ouders kregen toegang tot kennis, begeleiding en ondersteuning. Vooral in tijden van onzekerheid en opvoedingsmoeilijkheden konden deskundigen van onschatbare waarde zijn. Anderzijds werd de ouder ook gecorrigeerd, gecontroleerd of zelfs buitenspel gezet. Wanneer de staat via wetten en instanties bevoegdheden naar zich toetrok, en wanneer deskundigen bepaalden wat ‘het beste voor het kind’ was, ontstond er een hiërarchische verhouding die de autonomie van het ouderschap aantastte (Wubs, 2000).

De vraag of iedereen kan opvoeden werd daardoor steeds pregnanter. Waar vroeger het gezonde verstand en de intuïtie voldoende leken, kwam er steeds meer nadruk te liggen op competenties, kennis en professionalisering. Deze verschuiving werd vooral zichtbaar op momenten dat het gezinsleven niet meer vanzelfsprekend aansloot op bredere maatschappelijke verwachtingen. Met name aan de onderkant van de samenleving liep die aansluiting vaker spaak. Dit was ook zichtbaar in de oprichting van consultatiebureaus, die tot doel hadden om

voornamelijk ouders uit lagere sociale klassen te bereiken en te begeleiden bij opvoedingskwesties (van der Linde, 2007).

Terugkijkend kunnen we stellen dat de geschiedenis van de opvoeding gekenmerkt wordt door een voortdurende beweging tussen autonomie en afhankelijkheid, tussen het particuliere en het publieke, tussen intuïtie en leren. De kernvraag van dit hoofdstuk – hoe het kind op de kaart werd gezet, wat dit betekende voor de opvoeding, en hoe dit de verhouding tussen ouders en deskundigen veranderde – laat zich dan ook niet in één antwoord vatten. Het is juist de complexiteit, de gelaagdheid en de historische diepgang die inzicht biedt in de actuele opvoedpraktijk. Opvoeding is nooit enkel een vaardigheid of wetenschap geweest, maar altijd ook een cultureel, sociaal en moreel vraagstuk. Een vraagstuk dat raakt aan de kern van opvoeding: is het een kwestie van intuïtie of aanleren?

Bij het interpreteren van de besproken informatie in dit hoofdstuk is het van belang te realiseren dat ze grotendeels voortkomen uit westerse denk- en opvoedtradities. Het volgende hoofdstuk zal zich richten op bredere invalshoeken, waaronder niet-westerse culturen en zelfs andere diersoorten dan de mens.

Hoofdstuk 2

Opvoeden en het comparatieve model

2.1 Inleiding: andere tijden (culturen), andere opvoeders

In het vorige hoofdstuk is bekeken hoe vanuit een historisch perspectief de benadering van kinderen en opvoeding door de tijd heen is veranderd. In dit hoofdstuk willen we het historische perspectief doortrekken en nagaan hoe daarbinnen respectievelijk een biologisch en een cultureel perspectief van invloed zijn geweest op het nadenken over opvoeden. Beide perspectieven bieden inzichten in de vraag waar opvoedingspraktijken vandaan komen. Zijn ze aangeboren of aangeleerd?

Deze vraag raakt aan een fundamenteel debat binnen de ontwikkelingspsychologie en pedagogiek: in hoeverre is opvoedingsgedrag het resultaat van intuïtie, en in hoeverre van leerprocessen? Grote verschillen tussen diersoorten en binnen culturen kunnen wijzen op de invloed van leren. Overeenkomsten daarentegen suggereren eerder een intuïtieve, aangeboren basis. Dit hoofdstuk draagt bij aan een beter begrip van de wisselwerking tussen natuur en cultuur in opvoeding.

Onderzoek in de ontwikkelingspsychologie is geworteld in de evolutietheorie van Charles Darwin (1809-1882). Het voorzag de ontwikkelingspsychologie van een verklarende theorie waarmee de veranderingen in de ontwikkeling van de mens als soort konden worden gerelateerd aan de ontwikkeling van individuele mensen. Het belangrijkste idee van de evolutietheorie is natuurlijke selectie, wat simpelweg betekent dat individuen die goed aangepast zijn aan hun omgeving meer nakomelingen krijgen dan minder goed aangepaste (of minder ‘fite’) individuen. Erfelijke kenmerken die zorgen voor overleving en voortplanting worden doorgegeven, terwijl kenmerken die met vroeg overlijden of het krijgen van weinig nakomelingen te maken hebben, minder vaak voorkomen. De kenmerken van een individu werken samen met de kenmerken van de omgeving, en het is deze interactie die ervoor zorgt dat bepaalde kenmerken meer of minder voorkomen in de loop van de tijd (Bjorklund & Myers, 2019).

De evolutionaire ontwikkelingspsychologie gebruikt de principes van Darwins evolutietheorie om te verklaren hoe mensen zich ontwikkelen (Bjorklund & Ellis, 2014; Bjorklund & Pellegrini, 2002; Bjorklund, et al., 2016). Volgens Konner (2010) kan de

ontwikkeling van kinderen alleen echt begrepen worden als er wordt gekeken naar de evolutie. De evolutionaire psychologie stelt dat onze psychologische eigenschappen zijn ontstaan, omdat ze ons in het verleden hielpen te overleven en om ons voort te planten. De genen en gedragingen die hierbij voordelig waren, werden doorgegeven aan volgende generaties (Tooby & Cosmides, 1992). Maar voordat we onze genen kunnen doorgeven middels voortplanting, is het van levensbelang dat we onze kindertijd overleven. Vroeger stierf bijna de helft van de kinderen voordat ze volwassen werden (Kaplan & Lancaster, 2003; Volk & Atkinson, 2013). Daardoor speelde natuurlijke selectie een grote rol tijdens de kindertijd, wat leidde tot het ontstaan van veel cruciale aanpassingen in deze fase (Myers & Bjorklund, 2020). Een belangrijke factor in de overleving van de kindertijd ligt dan in het succes – aard en kwaliteit – van de opvoeding.

Experts zijn het erover eens dat ouders en het gezin de grootste invloed uitoefenen op de ontwikkeling van een kind en een sleutelrol spelen in hun opvoeding en welzijn. Volgens Myers en Bjorklund (2019) is niets in de buitenwereld zo bepalend voor het succes van een kind als de rol van zijn of haar ouders. Ouderlijke intuïties en instincten lijken hierbij van belang om tegemoet te komen aan de basisbehoeften van kinderen.

De overeenkomsten in opvoedingsgedrag binnen en tussen verschillende diersoorten suggereren dat opvoeding voor een deel voortkomt uit een aangeboren, intuïtieve basis. Toch bestaan er ook duidelijke verschillen tussen soorten, wat ruimte laat voor de invloed van omgevingsfactoren en mogelijk ook aangeleerd gedrag. Zo verschilt de hoeveelheid tijd en aandacht die aan opvoeding wordt besteed per diersoort en tussen mannetjes en vrouwtjes, afhankelijk van de behoeften van het jong en de omgeving waarin het opgroeit. Toch geldt voor alle zoogdieren dat ze vanaf de bevruchting voor hun jongen zorgen tot deze zelfstandig zijn. De mate van ouderlijke zorg beïnvloedt hoe de jongen worden opgevoed, wat leidt tot variatie in opvoedingspraktijken tussen en binnen diersoorten (Bjorklund & Myers, 2019).

Naast verschillen in opvoeding tussen diersoorten, kunnen er ook verschillen zijn in gedrag binnen soorten en daarmee tussen groepen mensen. Zo meende Darwin in zijn werk *The expression of the emotions in man and animals* uit 1872 dat niet alle mensen hetzelfde niveau van evolutionaire ontwikkeling hadden bereikt en dat zorgde voor het vergelijken van ‘primitieve’ gemeenschappen met de hoogontwikkelde westerse samenleving (Werner, 1948). Onderzoek naar verschillen in afkomst en unieke ervaringen helpt om beter te begrijpen hoe mensen zich ontwikkelen en wat er per cultuur of groep belangrijk is omtrent de opvoeding van

kinderen (Bornstein, 1980a). De evolutionaire benadering van opvoeding onderzoekt hoe opvoedingspatronen zich in de loop van de tijd hebben ontwikkeld en zijn beïnvloed door natuurlijke selectie. Deze benadering richt zich op het begrijpen van hoe hedendaags gedrag van ouders is ontstaan en welke selectieprocessen hierop van invloed zijn geweest (Narváez et al., 2016). Ze benadrukken dat opvoeding sterk kan verschillen tussen verschillende groepen mensen en dat het in grote mate draait om het leren van en met elkaar.

Zowel het vergelijken van diersoorten als de vergelijkingen tussen groepen mensen vormen samen de grondslag voor wat aan het begin van de 20^e eeuw een *comparatieve psychologie* werd genoemd. De comparatieve psychologie verwijst naar de studie van de overeenkomsten en verschillen in de psychologie en het gedrag van verschillende diersoorten, met name tussen niet-menselijke dieren en mensen, en tussen niet-menselijke diersoorten onderling (Werner, 1948; d’Isa & Abramson, 2023). Hierbij wordt gedrag, zoals opvoeding bekeken vanuit een ethologisch en antropologisch perspectief.

Ethologie is de studie naar dieren en menselijk gedrag vanuit een evolutionair oogpunt (Crain, 2005). Het betreft gedrag dat wordt geobserveerd in de natuurlijke habitat (Holden, 2021). *Antropologie* is de discipline die culturen en samenlevingen van mensen in het heden en verleden bestudeert, inclusief hun overeenkomsten en verschillen. Het onderzoekt hoe mensen betekenis geven aan hun wereld door hun culturen, ideeën, praktijken en sociale systemen te vergelijken (Morris, 2021). Zowel ethologie als antropologie leunen sterk op de evolutietheorie om van daaruit gedrag te verklaren. Ethologen kijken hierbij naar aangeboren en aangeleerde gedragingen bij dieren en mensen, terwijl antropologen onderzoeken hoe cultuur en sociale structuren zijn gevormd door evolutionaire processen. Juist deze disciplines maken zichtbaar hoe opvoedingsgedrag zich beweegt tussen intuïtieve reacties en sociaal-cultureel aangeleerd gedrag. Het klassieke nature-nurture-debat is nauw verwant aan deze disciplines, die beide erkennen dat gedrag niet alleen aangeboren is, maar ook wordt beïnvloed door ervaringen en de omgeving.

In dit hoofdstuk zal het principe van opvoeding in kaart worden gebracht vanuit een ethologisch en antropologisch perspectief. Er wordt onder meer ingegaan op opvoeding bij verschillende diersoorten en hoe dit verschilt en overeenkomt met de opvoeding van mensenkinderen. Verder wordt benadrukt dat er ook binnen de menssoort een diversiteit is aan opvoedingspraktijken, bijvoorbeeld tussen de verschillende culturen. Aan de hand van deze beide invalshoeken wordt beschreven wat en hoe we leren van andere soorten en culturen. Tot

slot bespreken we opvoedingspraktijken die mensen en dieren gemeen hebben, gedragingen die vermoedelijk intuïtief of biologisch verankerd zijn. Daartegenover staan opvoedingsverschillen tussen culturen en diersoorten, die eerder voortkomen uit leerervaringen en culturele invloeden. Hiermee draagt dit hoofdstuk, vanuit een comparatief perspectief, bij aan het beantwoorden van de centrale vraag van dit verslag: in hoeverre is opvoedingsgedrag intuïtief en in hoeverre aangeleerd? Door opvoeding bij verschillende diersoorten en culturen te vergelijken, wordt zichtbaar hoe biologische en culturele invloeden zich tot elkaar verhouden.

2.2 Een comparatieve benadering in de ontwikkelingspsychologie en pedagogiek

Het beginpunt van de moderne ontwikkelingspsychologie is weleens bij de verschijning van Darwins *Origins of species* in 1859 gelegd. De belangstelling voor ontwikkelingsprocessen nam in die tijd een vlucht en Darwins verklaring voor veranderingen in het ontstaan van soorten leek een basis te bieden voor de jonge wetenschap. Vooral in de beginjaren van de ontwikkelingspsychologie zocht men naar parallellen tussen de biologische, fylogenetische tijdschaal van verandering en die van de individuele, ontogenetische tijdschaal (Koops, 2016). De fylogenie omvat veranderingen in een soort over de evolutionaire tijd. De ontogenie daarentegen, omvat veranderingen die plaatsvinden gedurende de levensloop van een individu. Darwins theorie over het ontstaan van soorten had een grote invloed op een idee dat de ontwikkeling van het individu (ontogenie) een herhaling is van de evolutionaire geschiedenis van de soort (fylogenie) (Gould, 1977). Ook volgens Stanley Hall (1844-1924) kon de individuele ontwikkeling deels als een herhaling van de fylogenese worden opgevat. Zo meende hij dat de mens in feite twee keer geboren werd, eerst als primate, en in de puberteit een tweede maal, als mens. Volgens hem volgden we daarmee aanvankelijk vooral een biologisch patroon, maar kwam de mens tijdens de adolescentie meer en meer onder invloed van de cultuur te staan (White, 1994).

Anderen probeerden iets subtieler met de relatie fylogenese en ontogenese om te gaan en zochten de overeenkomsten meer in de aard van de ontwikkelingsprocessen. Zo meende de ontwikkelingspsycholoog Heinz Werner (1890-1964) dat de psychologie benaderd moest worden vanuit een organismisch standpunt (Breeuwsma, 1993). Deze opvatting houdt in dat psychologische processen bestudeerd moeten worden vanuit een holistisch perspectief, waarbij

functies moeten worden gezien als geheel en niet losstaand van elkaar (Crain, 2005). Verder wilde Werner de ontwikkeling van de mens vanuit een comparatieve benadering bestuderen. Hij wilde laten zien hoe zijn definitie van ontwikkeling ons helpt om ontwikkelingspatronen in verschillende gebieden, zoals culturen, diersoorten en medische aandoeningen te vergelijken. Werner was voornamelijk geïnteresseerd in parallellen tussen mensen en culturen in de vroege fases van ontwikkeling (Breeuwsma, 1993; Crain, 2005).

Een vergelijkend of comparatief perspectief draagt bij aan de beschrijvende kennis in de psychologie en levert op unieke wijze een bijdrage aan de algemene doelstellingen van de psychologie, namelijk verklaring en voorspelling (Bornstein, 1980a). In de praktijk gebruiken onderzoekers die diergedrag of culturele verschillen bestuderen vaak een ontwikkelingsperspectief. Door bijvoorbeeld evolutionaire of culturele perspectieven te combineren met een ontwikkelingsperspectief, krijgen onderzoekers een breder en vollediger beeld van menselijk en dierlijk gedrag (Bornstein, 1980a).

Een specifieke betekenis van comparatieve psychologie verwijst naar de studie van de overeenkomsten en verschillen in de psychologie en het gedrag van verschillende diersoorten, met name tussen dieren en mensen, en tussen verschillende diersoorten onderling. Later kreeg de term een bredere betekenis. Nu verwijst comparatief naar een algemene manier van vergelijken, niet alleen tussen soorten, maar ook tussen geslachten, ontwikkelingsstadia, leeftijden, varianten, rassen en etniciteiten (d'Isa & Abramson, 2023). Het is voor onderzoekers interessant om soorten of populaties te vergelijken, om op deze wijze overeenkomsten en verschillen te identificeren. Deze vergelijkingen en verschillen helpen om eigenschappen te ontdekken die anders misschien niet zouden opvallen (Call et al., 2017). Zowel ethologie als antropologie spelen een cruciale rol in het begrijpen van ontwikkelingspsychologie en pedagogiek vanuit een comparatief perspectief.

2.2.1 De rol van ethologie bij het begrijpen van ontwikkelingspsychologie

Ontwikkelingspsychologen profiteren op verschillende manieren van het bestuderen van diergedrag. Het onderzoeken van de gedragsontwikkeling bij verschillende diersoorten geeft inzicht in hoe gedrag varieert en draagt zo bij aan een completere beschrijving van gedrag binnen de ontwikkelingspsychologie. Ethologische studies geven ontwikkelingspsychologen vaak een

unieke (en soms de enige) manier om vragen te beantwoorden over de oorsprong en ontwikkeling van gedrag (Beer, 1980). Zo wees het werk van Papoušek en Papoušek (1978, 1982) over intuïtief ouderschap, waarbij ze niet-bewuste interventies van ouders bij preverbale baby's bestudeerden, op patronen die ook bij primaten en andere dieren voorkomen (zie verder Hoofdstuk 4). Dit suggereert evolutionaire voorlopers van menselijk gedrag in de dierenwereld, wat inzicht geeft in de biologische wortels van ouderlijk gedrag. Hiernaast helpen studies naar dieren bij het testen van de generaliseerbaarheid of specificiteit van ontwikkelingsprincipes en -theorieën. Het feit dat Bowlby (1982) overeenkomsten zag tussen inprenting bij vogels en hechting bij mensen, maar tegelijkertijd waarschuwde voor overgeneralisatie vanwege de verschillen tussen vogel- en mensensoorten, benadrukt hoe dierstudies de grenzen van de generaliseerbaarheid van ontwikkelingsconcepten kunnen helpen bepalen (Forslund & Granqvist, 2021). Comparatieve studies tussen verschillende diersoorten helpen verder ook om tot nieuwe hypothesen te komen voor ontwikkelingsonderzoekers. Kortom, door gedrag bij verschillende diersoorten te vergelijken, krijgen we een breder inzicht in hoe gedrag ontstaat en hoeveel invloed erfelijkheid en ervaring daarop hebben (Beer, 1980).

2.2.2 De rol van antropologie bij het begrijpen van ontwikkelingspsychologie

Naast dat de ontwikkelingspsychologie profijt heeft van ethologisch onderzoek, kan de ontwikkelingspsychologie ook profiteren van cross-cultureel of antropologisch onderzoek. Door menselijk gedrag in verschillende culturen te bestuderen, kan er beter worden gekeken hoe gedrag verschilt tussen groepen. Dit helpt ontwikkelingspsychologen om beter te begrijpen waar bepaald gedrag vandaan komt en hoe het zich ontwikkelt (Bornstein, 1980b).

Net zoals bij ethologisch onderzoek helpen verschillen in afkomst en unieke ervaringen om beter te begrijpen hoe mensen zich ontwikkelen. Antropologische studies testen ontwikkelingsprincipes en -theorieën in de praktijk en beoordelen of ze ook buiten kleine, westerse onderzoeksgroepen gelden (Bornstein, 1980b). Een bekend voorbeeld daarvan is het onderzoek van Margaret Mead. In *Coming of Age in Samoa* (1928) betoogde ze dat opvoeding en de ontwikkeling van kinderen sterk afhangen van culturele context: wat in het Westen vanzelfsprekend is, geldt niet universeel. In *Growing Up in New Guinea* (1930) liet ze zien dat opvoedpraktijken per cultuur verschillen en dat deze verschillen belangrijk zijn om de

ontwikkeling beter te begrijpen. Haar werk maakt duidelijk hoe groepsverschillen inzicht kunnen geven in hoe mensen zich aanpassen aan hun omgeving en hoe opvoeding cultureel wordt vormgegeven (LeVine et al., 2008).

Antropologisch onderzoek geeft dus meer inzichten in normale of wenselijke gedragingen of ontwikkelingen binnen een bepaalde cultuur, maatschappij of groep. Ook helpt het bij het beoordelen van de rol van zowel erfelijkheid als omgeving in de ontwikkeling van menselijk gedrag. Hiernaast heeft ontwikkelingspsychologisch onderzoek ook invloed op de antropologie en cross-culturele psychologie. Zo is het onderzoeken van de oorsprong van gedrag en het beoordelen van de ontwikkeling ervan tijdens de levensloop, interessant voor antropologisch onderzoek. Tot slot biedt antropologisch onderzoek vanuit een ontwikkelingsperspectief een ideale manier om interacties tussen gedrag en cultuur te observeren. Er kan op deze wijze gekeken worden welke gedragingen beïnvloed worden door cultuur en in welke mate (Bornstein, 1980b).

2.3 Opvoeden en de Ethologische Benadering

Zoals hierboven beschreven is ethologie de studie naar dierlijk en menselijk gedrag vanuit een evolutionair oogpunt (Crain, 2005). Ethologen onderzoeken aangeboren en aangeleerde gedragingen bij zowel dieren als mensen. Ethologen die niet-menselijke diersoorten bestuderen, hebben onderzocht wat ouders motiveert om voor hun jongen te zorgen. De motivatie voor opvoeden is een onderwerp dat relevant is voor verschillende diersoorten (Dozier, 2000). Zo graaft een zeeschildpad een gat in het zand om haar eieren te leggen, laat een moeder-chimpansee haar baby maandenlang aan haar buik hangen en pakt een mensen moeder haar huilende baby op om het te troosten.

Al deze vormen van zorg zijn ontstaan zodat de kans groter is dat de genen van de moeder blijven voortbestaan. Een moeder voert dit gedrag uit omdat ze moet voldoen aan de biologische behoeften van de baby én ze zelf een natuurlijke drang ervaart (Dozier, 2000).

Veel verschillende soorten dieren, of ze nu koudbloedig of warmbloedig zijn, vleugels of schubben hebben, kunnen voor anderen zorgen en gevoelig zijn voor hun welzijn. Meestal gaat het om ouders (Hrdy, 2008). Mannelijke vissen voelen de aanwezigheid van eieren die ze waarschijnlijk hebben bevrucht en waaieren er met hun staart overheen om schoon water te laten

circuleren. Moederinktvissen omhullen hun eitjes met lange tentakels om ze onder hun eigen beschermende schaduw te broeden. Zelfs moederkrokodillen en ratelslangen blijven beschermend in de buurt van hun pasgeboren jongen totdat die groot genoeg zijn om voor zichzelf te zorgen (Greene et al., 2002). De ethologie tracht theorieën te formuleren waarmee dit soort gedrag kan worden begrepen.

2.3.1 Belangrijke ethologische theorieën

Konrad Lorenz wordt gezien als één van de grondleggers van de ethologie in de jaren 1930. Hij bestudeerde vooral instinctief gedrag bij vogels, zoals ganzen. Door deze dieren vanaf het ei groot te brengen en vrij te laten rondvliegen, kon hij hun natuurlijke gedrag goed observeren (Burkhardt et al., 2005). Niko Tinbergen vulde het werk van Lorenz aan met een meer experimentele aanpak. Hij deed onderzoek naar vissen en meeuwen en speelde een belangrijke rol in de verdere ontwikkeling van de ethologie na de Tweede Wereldoorlog. Tinbergen benadrukte dat gedrag biologisch bestudeerd moet worden en stimuleerde samenwerking binnen het vakgebied (Burkhardt et al., 2005).

Ethologen zoals Lorenz en Tinbergen zijn ervan overtuigd dat dierlijk gedrag alleen begrepen kan worden als het wordt bestudeerd in de natuurlijke setting (Crain, 2005). In gevangenschap kunnen natuurlijke instincten zoals voortplanting en ouderlijk gedrag namelijk afwijken of zelfs uitblijven. Volgens ethologen worden instinctieve gedragingen opgeroepen door specifieke externe prikkels. Zo zal een kip reageren op een noodkreet van haar kuikens, ook als ze die niet ziet. Ziet ze de kuikens wel maar hoort ze hen niet, dan blijft de reactie uit. Dit toont aan dat instincten afhankelijk zijn van prikkelgevoeligheid. Instincten zijn bovendien soortspecifiek: bepaalde gedragspatronen komen alleen voor bij leden van één specifieke diersoort (Crain, 2005).

Dieren reageren vaak van nature op bepaalde prikkels uit hun omgeving. Maar soms missen ze bij de geboorte nog een stukje informatie. Ze hebben dan wel het instinct, maar weten nog niet precies waarop ze moeten reageren. Als dat ontbrekende stukje informatie wordt aangeleerd in een gevoelige periode vroeg in het leven, noemen we dat *imprinting* (Crain, 2005). Lorenz was de eerste die benadrukte dat imprinting optreedt tijdens een kritieke periode in het leven. Een jong dier vormt alleen een band met een ander als die blootstelling precies in die

periode plaatsvindt – niet ervoor of erna. Imprinting is een leerproces waarbij jonge dieren zich in een vroege, gevoelige periode hechten aan het eerste bewegende object dat ze zien, meestal hun ouder. In sommige diersoorten, zoals eenden, is imprinting een snel proces, terwijl het voor primaten zoals chimpansees een veel langer proces is. Pas na drie of vier maanden vertonen jonge chimpansees een voorkeur voor de moeder (Crain, 2005).

Bij mensen is er geen imprinting gevonden, maar het hechtingssysteem, zoals uitgelegd door John Bowlby, is er verwant aan. *Hechting* staat voor een gedragssysteem dat steeds in de gaten houdt hoe dichtbij verzorgers zijn. Volgens Bowlby is dit systeem (evolutionair) blijven bestaan omdat dichtbij verzorgers blijven in de oertijd van de mens de kans op overleven en voortplanten groter maakte (Forslund & Granqvist, 2021).

Bowlby werd geïnspireerd door de etholoog Robert Hinde (e.g., Hinde, 1970), die de hechting tussen moeder en baby bij resusaapjes onderzocht. Bowlby merkte op dat deze aapjes zich op een vergelijkbare manier hechten als menselijke baby's (van der Horst et al., 2007). Hierdoor zag Bowlby de mogelijkheid om het hechtingsgedrag van mensen te verklaren met behulp van de evolutietheorie en ethologie.

Volgens Bowlby was een belangrijk kenmerk van de omgeving van onze voorouders het risico om slachtoffer te worden van roofdieren of andere gevaren. Daarom ontwikkelden mensen een gedragssysteem dat ervoor zorgde dat kinderen dicht bij hun verzorgers bleven, iets wat hun overlevingskans vergrootte. Omdat menselijke baby's heel kwetsbaar zijn en lang afhankelijk blijven van zorg, is dit extra belangrijk. Bowlby stelde dat nabijheid tot verzorgers het directe doel is van het hechtingssysteem, vooral om bescherming te bieden tegen gevaren (Forslund & Granqvist, 2021).

Bowlby zag duidelijke overeenkomsten tussen imprinting bij dieren en hechting bij mensen, zoals het snel vormen van een sterke band met één specifiek persoon. Toch benadrukte hij dat voorzichtigheid geboden is bij het trekken van parallellen tussen vogels en mensen, omdat deze fundamenteel van elkaar verschillen (Forslund & Granqvist, 2021). Diersoorten die dichter bij de mens staan, zoals apen, laten echter duidelijke overeenkomsten zien.

Harlow voerde onderzoek uit naar resusaapjes, die evolutionair meer overeenkomen met mensen. Harlows onderzoeken (bijv., Harlow, 1958) waren belangrijk om de kloof tussen dieronderzoek en hechting bij mensen te overbruggen. In zijn onderzoeken keek Harlow naar wat er belangrijker is: eten of warmte en nabijheid. Hij gebruikte een harde, metalen moeder die

melk gaf en een zachte, wollige moeder zonder melk. De aapjes kozen bijna altijd voor de zachte moeder, ook al gaf die geen eten (Forslund & Granqvist, 2021). Zelfs als die zachte moeder hen bang maakte of pijn deed, zochten de aapjes haar juist meer op. Volgens Bowlby is dat logisch: als hechting gaat over veiligheid zoeken bij gevaar, dan kiezen jonge dieren instinctief voor de figuur waar ze zich veilig bij voelen. Dit liet zien dat nabijheid belangrijker is voor hechting dan voeding (Forslund & Granqvist, 2021).

Bowlby keek naar veel voorbeelden van hoe menselijke baby's zich gedragen en merkte dat hun hechting lijkt op die van andere zoogdieren (Forslund & Granqvist, 2021). Bijvoorbeeld: als een baby zich eenmaal gehecht heeft, kiest die vaak voor die persoon boven anderen, zelfs als ze gescheiden worden. Net als andere dieren kunnen menselijke baby's zich ook vastklampen en worden ze steeds meer gericht op een paar belangrijke personen (zoals hun ouders). Ze reageren ook sterker op bepaalde prikkels, zoals gezichten, en hoe vaker ze iemand zien, hoe sterker de voorkeur. Onderzoek bij resusapen laat zien dat jonge apen soortgelijk hechtingsgedrag tonen als mensenbaby's (Suomi, 2008). Het idee van een "veilige basis", een ouderfiguur die veiligheid biedt zodat het kind durft te ontdekken, geldt ook voor apen. Als die veilige basis er niet is, ontwikkelen de apen zich minder goed, net als bij mensen (Forslund & Granqvist, 2021).

2.3.2 Overeenkomsten en verschillen bij opvoeding tussen dieren en mensen

In deze paragraaf zullen de overeenkomsten en verschillen tussen menselijke hechting en het hechtingsgedrag bij andere dieren, vooral apen, worden beschreven. De focus ligt achtereenvolgens op de lange afhankelijkheidsperiode van kinderen, de rol van de moeder als primaire verzorger, de ontwikkeling van hechting en de mogelijkheid van kinderen om zich ook aan andere verzorgers te hechten. Dit helpt ons te begrijpen hoe sociale en evolutionaire factoren het hechtingsgedrag bij zowel mensen als dieren beïnvloeden en hoe dit gedrag varieert afhankelijk van de omgeving en sociale structuren.

Lange afhankelijkheidsperiode. Bij mensen is opvoeding veel intensiever dan bij andere dieren. Dat komt niet alleen door onze taal, kennis en cultuur, maar vooral omdat kinderen veel langer afhankelijk zijn van hun ouders. Bij mensen duurt het veel langer voordat kinderen zelfstandig zijn. Ze moeten veel leren om goed mee te kunnen doen in de samenleving (Bjorklund & Myers, 2019).

De rol van de moeder. Sinds het ontstaan van de eerste zoogdieren, zo'n 200 miljoen jaar geleden, worden baby's geboren die afhankelijk zijn van de zorg van hun moeder. De moeder zorgt ervoor dat ze veilig, warm en gevoed zijn. De emotionele banden tussen apenmoeders en hun baby's en tussen baby's en hun moeders zijn meestal langdurig. Pasgeboren apen klampen zich direct na de geboorte vast aan hun moeder, wat essentieel is om te overleven. In bossen en savannes waar primaten leven, betekent gescheiden worden van de moeder vaak een vroege dood door honger of roofdieren. Net als bij deze aapsoorten, is bij mensen ook de moeder meestal de primaire verzorger en speelt ze een essentiële rol in het overleven en de ontwikkeling van het kind (Hrdy, 2008). Zonder de moeder liep een kind vroeger het risico te sterven, in onze technologische wereld is dat niet langer het geval, althans niet in de zin van lichamelijk overleven. Maar de behoeften van baby's zijn nog steeds gericht op een specifieke verzorgende persoon, vooral als het gaat om emotionele behoeften (Schleidt, 2019).

Hechte ouder-kind banden. Zowel mensen als veel diersoorten vormen sterke emotionele banden met hun nakomelingen. Het vormen van een individuele band begint direct na de geboorte (Schleidt, 2019). Zoals eerder in dit hoofdstuk beschreven laat de manier van hechting bij mensenbaby's veel overeenkomsten zien met de hechting van dieren die evolutionair dicht bij ons staan. Volgens Bowlby lijkt het hechtingsgedrag van menselijke baby's sterk op dat van andere zoogdieren. Baby's hechten zich aan een specifieke verzorger, en blijven daaraan gehecht, zelfs als ze gescheiden worden (Forslund & Granqvist, 2021). Net als andere zoogdieren worden menselijke baby's geboren met het vermogen om zich vast te klampen, wat hen helpt om dicht bij hun verzorger te blijven. Ook reageren baby's in het begin op veel verschillende prikkels, maar na verloop van tijd richten ze hun aandacht vooral op hun belangrijkste verzorger. Ze hebben bovendien een voorkeur voor menselijke gezichten, en hoe meer ervaring ze hebben met één persoon, hoe sterker die voorkeur wordt (Forslund & Granqvist, 2021).

Hechtingstheorie is niet alleen van toepassing op mensen, maar blijkt ook goed te passen bij onderzoek naar andere dieren, zoals resusapen. Net als mensenbaby's laten jonge resusapen hechtingspatronen zien die afhangen van hoe hun moeder op hen reageert (Forslund & Granqvist, 2021).

Alloparents. De term verwijst naar broers, zussen, tantes, ooms, vaders of zelfs niet-verwante groepsleden. Als deze verzorgers familie zijn van de baby, krijgen ze wat

wetenschappers noemen "inclusieve fitness": ze helpen hun genen voort te zetten door familie te helpen overleven (Hamilton, 1964; Hrdy, 1999). Maar soms zorgen alloparents ook voor baby's die geen familie zijn (Radtke, 2021). Hoewel Bowlby de nadruk legt op de hechting aan één primaire verzorger, vaak de moeder, sluit dit niet uit dat kinderen zich ook aan anderen kunnen hechten.

Uit onderzoek blijkt dat mensenbaby's, net als sommige apensoorten, zich aan meerdere personen kunnen hechten wanneer deze consistent beschikbaar en zorgzaam zijn. Dit sluit aan bij het verschijnsel *alloparenting*, waarbij niet alleen de moeder, maar ook andere groepsleden bijdragen aan de zorg en opvoeding (Hrdy, 2008). In zulke contexten kunnen meerdere hechtingsfiguren ontstaan. Deze bredere sociale structuur vergroot de overlevingskansen van het kind, wat goed past binnen het evolutionaire kader van de hechtingstheorie (Hrdy, 1999; Forslund & Granqvist, 2021).

Toch treffen we alloparenting niet bij alle apensoorten aan. In groepen met een strakke hiërarchie, zoals bij bavianen, is er minder ruimte voor samenwerking en dus minder kans op alloparenting (Chism, 2000). Ook als de hele groep samen voedsel zoekt, is er niemand nodig die achterblijft om voor de jongen te zorgen. En als er altijd genoeg voedsel beschikbaar is, is er minder noodzaak om taken, zoals zorgen en zoeken, te verdelen (Chism, 2000).

Daarentegen zijn er ook omstandigheden die alloparenting juist bevorderen. In gebieden waar veel roofdieren zijn of waar het weer erg wisselvallig is, is het voor apen nuttig om meer samen te werken. In zulke situaties is het handig als groepsleden elkaar afwisselen in het zorgen voor de jongen en het zoeken van voedsel (Cockburn & Russell, 2011). Hoewel de omgeving een grote invloed heeft op alloparenting, is het niet de enige factor. Ook sociale structuur en hormonen spelen een belangrijke rol (Cockburn & Russell, 2011). Samen bepalen ze of en hoe groepsleden zich inzetten voor de zorg van andermans jongen. Het feit dat zorg kan worden overgenomen door verschillende groepsleden, toont aan dat opvoeding flexibel is en aangepast wordt aan de sociale structuur. Deze variatie wijst op een leerproces, waarin opvoedingsgedrag niet puur biologisch vastligt, maar afhankelijk is van contextuele factoren.

Alloparenting komt niet alleen voor bij dieren, maar ook bij mensen. In alle gemeenschappen maken vrouwen vandaag de dag gebruik van de hulp van anderen bij het opvoeden van hun kinderen (Hrdy, 1999). In moderne samenlevingen ondersteunt professionele kinderopvang bij de opvoeding, vroeger was dit vaak de taak van familieleden of kennissen. Ook

in traditionele samenlevingen wordt de opvoeding nog steeds uitgevoerd door een groep van, voornamelijk vrouwelijke, familieleden (Bjorklund & Pellegrini, 2002). Mensen zijn sociale wezens en dit is misschien het meest opvallend en belangrijk wanneer het gaat om het opvoeden van kinderen (Bjorklund et al., 2002; Geary & Flinn, 2001).

Uit het bovenstaande blijkt dat de ethologie een waardevol kader biedt om ouderlijk gedrag te begrijpen, omdat deze benadering de evolutionaire oorsprong van dat gedrag blootlegt. Daarmee helpt de ethologie bij het beantwoorden van de vraag of opvoedingsgedrag aangeboren (intuïtief) of aangeleerd is. Door te kijken naar de overeenkomsten en verschillen tussen diersoorten en tussen mens en dier, laat de ethologie zien welke gedragingen biologisch zijn ingebed en welke ontstaan door ervaring en sociale context. Vroege hechting, moederlijke zorg, alloparenting en emotionele binding blijken in veel gevallen terug te vinden bij zowel mensen als dieren, wat wijst op een evolutionaire, aangeboren basis. Toch zijn er ook belangrijke verschillen: menselijke opvoeding is langduriger en complexer, en wordt sterk beïnvloed door cultuur, taal en sociale structuren. Waar dierlijke zorg vooral gericht is op fysieke overleving, omvat menselijke opvoeding ook emotionele en cognitieve ontwikkeling.

Ethologie helpt ons zo het samenspel tussen intuïtief gedrag en leerprocessen in opvoeding te begrijpen, en onderstreept de interactie tussen biologische aanleg en omgevingsinvloeden.

2.4 Opvoeden en de antropologische benadering

Hoewel we als mensen sterk beïnvloed worden door onze biologie en onze aangeboren predisposities, mogen we niet vergeten dat cultuur een minstens even grote rol speelt in ons gedrag. Deze spanning tussen wat mensen intuïtief lijken te doen en wat ze cultureel aanleren, vormt een terugkerend thema in ontwikkelingspsychologie en antropologie. Juist omdat sommige gedragingen ‘natuurlijk’ aanvoelen, vergeten we soms dat ze in hoge mate cultureel gevormd zijn, of zoals Gehlen (1940) stelde, zijn we ‘by nature, creatures of culture’. Het is belangrijk om te erkennen dat de invloed van cultuur niet losstaat van de natuur, maar deze aanvult en verandert.

Koning Jacobus (James) I van Engeland (1566–1625) kan met enige ironie wellicht worden gezien als een van de eersten die een ‘cross-culturele studie naar psychologische

ontwikkeling' voorstelde. Jacobus, onder wiens verantwoordelijkheid in 1611 de beroemde Engelse Bijbelvertaling (King James Bible) verscheen, wilde de oorspronkelijke taal van de mens vaststellen: die van Adam en Eva. Om dit te doen, bedacht hij een uniek experimenteel scenario: Koning Jacobus stelde voor om twee baby's op een verder onbewoond eiland te plaatsen onder de zorg van een verpleegster die niet kon horen of praten. Hij dacht dat als de kinderen uit zichzelf een taal zouden gaan spreken, dat dan de 'natuurlijke' taal van de mens zou zijn (Bornstein, 1980b). Zijn experiment is een vroeg voorbeeld van de wens om onderscheid te maken tussen intuïtieve (aangeboren) en geleerde (culturele) aspecten van ontwikkeling.

Hoewel het gedachtenexperiment van de koning nooit is uitgevoerd, laat zijn gedachte-experiment zien hoe sterk de vraag leeft naar wat in de mens aangeboren is en wat aangeleerd wordt. Diezelfde vraag staat centraal in modern cross-cultureel ontwikkelingsonderzoek. Cross-cultureel ontwikkelingsonderzoek helpt ons beter te begrijpen waar bepaald gedrag vandaan komt en hoe het zich ontwikkelt. Met deze manier van onderzoeken kan men verschil zien tussen gedrag dat door cultuur wordt beïnvloed en gedrag dat overal voorkomt, ongeacht de cultuur. Cross-cultureel onderzoek benadrukt zowel de overeenkomsten als de ontwikkelingsverschillen tussen verschillende culturen. Ook kan men ontdekken welke eigenschappen bij alle mensen hetzelfde zijn door erfelijkheid en welke juist gevormd worden door de omgeving of cultuur. Voor wetenschappers uit de sociale en biologische wetenschappen biedt dit onderzoek een goede kans om hun ideeën en theorieën te testen (Bornstein, 1980b).

2.4.1 Wat is antropologie?

Van alle wetenschappen heeft de antropologie het meest bijgedragen aan het vergelijken van ontwikkeling tussen culturen. Antropologen verzamelden veel kennis over het leven van kinderen wereldwijd en onderzochten als eersten hoe cultuur van invloed is op persoonlijkheid en denken (Chen et al., 2019). De psychologie heeft hier veel van geleerd.

De antropologie heeft ervoor gezorgd dat de psychologie zich bewuster werd van het belang van cultuur en van de beperkingen van een te westerse blik op wetenschap (Chen et al., 2019). In het *Handbook of Research Methods in Child Development* schreven Whiting en Whiting (1960): 'If children are studied within the confines of a single culture, many events are taken as natural, obvious, or a part of human nature and are therefore not reported and not

considered as variables. It is only when it is discovered that other peoples do not follow these practices that have been attributed to human nature that they are adopted as legitimate variables' [p. 933].

Antropologen vinden het belangrijk om gedrag goed te beschrijven. Ze richten zich daarom bijvoorbeeld op sociaal gedrag en gedrag bij kinderen, als dingen die het waard zijn om goed te beschrijven. Daarnaast geloven ze dat onderzoek in andere culturen helpt om beter te begrijpen waar ons eigen gedrag vandaan komt en wat het betekent (Bornstein, 1980b). De eerste verbindingen tussen antropologie en onderzoek naar kinderen gingen vooral over cultuur en persoonlijkheid. Er waren verschillende redenen voor. Eén daarvan was om te onderzoeken hoe cultuur van invloed is op een individu (Bornstein, 1980b).

2.4.2 Wat is cultuur?

Onderzoekers zijn geïnteresseerd in hoe opvoeding een rol speelt in het verklaren van het sociaal-emotioneel en cognitief functioneren van kinderen en de culturele verschillen daarin (Bornstein, 2012; Vygotsky, 1978). Wat ouders belangrijk vinden in de opvoeding en hoe ze hun kind opvoeden, wordt voor een groot deel bepaald door de cultuur waarin ze leven (Chen et al., 2019).

Veel onderzoekers lijken de voorkeur te geven aan een definitie van cultuur, waarbij de focus ligt op *waarden en overtuigingen die worden gedeeld en gebruikt door mensen binnen de samenleving* (Hofstede, 1994). Deze definitie is goed toepasbaar bij het vergelijken van individuen uit verschillende samenlevingen op cultuur-gerelateerde attitudes en gedragingen (Chen et al., 2019). Het kernidee van cultuur is dat verschillende groepen mensen verschillende waarden, overtuigingen en motivaties hebben, en zich ook anders gedragen (Segall, 1986).

De gemeenschappelijke definitie van cultuur die gebruikt zal worden in dit hoofdstuk is de "kenmerkende patronen van overtuigingen en gedragingen die door een groep mensen worden gedeeld en hun dagelijks leven reguleren" (Bornstein, 2012). Cultuur binnen de opvoedingspraktijk kan worden gezien als de niche waarin ouder-kind relaties plaatsvinden (Harkness & Super, 2006). Deze niche bestaat uit drie hoofdcomponenten: de fysieke en sociale omgeving, de gebruiken met betrekking tot de opvoeding en zorg voor het kind, en de overtuigingen, waarden en attitudes van de ouder (Holden, 2021). In dit model worden de

opvoedingsopvattingen, attitudes en praktijken direct beïnvloed door de cultuur. Hiernaast wordt het ook indirect beïnvloed door het vormgeven van de fysieke en sociale omstandigheden en het cultureel gereguleerde gebruik van kinderopvang en opvoeding (Chen et al., 2019).

Het eerste aspect van cultuur dat invloed heeft op de opvoeding is de fysieke en sociale omgeving waarin die opvoeding plaatsvindt. De fysieke omgeving waarin een kind opgroeit verschilt aanzienlijk. Terwijl het ene kind opgroeit in een groot huis in een stad, groeit een ander kind op in een hutje in een afgelegen gebied (Holden, 2021). Hiernaast verschilt ook de sociale omgeving. In de ene cultuur is het gebruikelijk om opgevoed te worden door een grote, samengestelde familie, terwijl het in andere culturen voorkomt dat kinderen opgroeien in eenoudergezinnen (Holden, 2021).

Het tweede aspect zijn de gebruiken met betrekking tot opvoeding. Zo is het in sommige culturen gebruikelijk dat jonge kinderen bij ouders in bed slapen (*co-sleeping*), terwijl dit in andere culturen niet de norm is.

Het derde aspect van de culturele niche waarin opvoeding plaatsvindt zijn de overtuigingen, waarden en attitudes van de ouder. Hierbij kan gedacht worden aan culturele overtuigingen afkomstig uit religie, advies van naasten, kinderartsen of opvoedingsliteratuur (Holden, 2021).

Zowel tastbare als symbolische onderdelen van cultuur ontstaan en veranderen in de loop van de tijd, doordat mensen zich voortdurend aanpassen aan hun fysieke en sociale omgeving, net zoals in het proces van biologische evolutie. Vroeger dachten wetenschappers dat culturen zich op een vaste, ‘lineaire’ manier ontwikkelden, van ‘achtergebleven’ naar ‘geavanceerd’. Deze ideeën zijn inmiddels losgelaten. Onderzoekers kijken nu naar hoe geografische omstandigheden en historische opvoedtradities bijdragen aan culturele verschillen (Nettle et al., 2013; Mathew & Perreault, 2015; Von Cramon-Taubadel & Lycett, 2018).

Een belangrijk onderdeel van culturele evolutie is de overdracht van normen en gewoonten van ouders op kinderen. Elke nieuwe generatie moet leren hoe men zich binnen een bepaalde cultuur hoort te gedragen en hoe om te gaan met de omgeving. Omdat mensen wereldwijd in heel verschillende omstandigheden leven, zijn er ook veel verschillen in opvoedmethodes. Deze verschillen hangen vaak samen met wat ouders belangrijk vinden in de opvoeding: willen ze vooral dat hun kind gelukkig en zelfverzekerd is, of juist gehoorzaam en respectvol? Dat kan per cultuur verschillen (Harkness & Super, 1996; Keller et al., 2006; Tamis-

LeMonda et al., 2007). Waarschijnlijk hebben culturele verschillen in opvoeding grote en verschillende invloeden op de mentale, emotionele en sociale ontwikkeling van kinderen, net zoals cultuur bepaalt welke taal een kind leert spreken (Bornstein, 2012).

2.4.3 Hoe cultuur opvoeding vormgeeft

De vraag naar de invloed van cultuur op opvoeding is een centrale kwestie in de culturele antropologie. Al in het begin van de twintigste eeuw ontstond er interesse in de manier waarop ervaringen in de vroege kindertijd, en dan met name opvoedpraktijken, culturele verschillen in persoonlijkheid zouden kunnen verklaren. De zogenoemde *culture and personality school*, met vertegenwoordigers als Ruth Benedict (1934) en de eerdergenoemde Margaret Mead (1928), onderzocht of bepaalde opvoedgewoonten, zoals slaapregelingen tussen moeder en kind, strenge discipline, voeding of zindelijkheidstraining, konden leiden tot karakteristieke persoonlijkheden binnen een cultuur (Chen et al., 2019).

Deze benadering werd sterk beïnvloed door klassieke psychologische theorieën, zoals de psychoanalytische theorie van Freud (Chen et al., 2019). Deze theorieën bleken te simplistisch, omdat ze veronderstelden dat vroege opvoedpraktijken rechtstreeks bepalend waren voor latere persoonlijkheidsontwikkeling. Bovendien schoot de wetenschappelijke onderbouwing van het onderzoek vaak tekort. Hierdoor kregen deze opvattingen veel kritiek en werden ze uiteindelijk verlaten door de meeste academici (Chen et al., 2019).

Toch legde deze stroming de basis voor het besef dat opvoeding diep geworteld is in culturele waarden en normen. Margaret Mead speelde hierin een belangrijke rol. In haar veldwerk, vastgelegd in onder andere *Coming of Age in Samoa* (1928) en *Growing Up in New Guinea* (1930), liet zij zien dat opvoedpraktijken en de ontwikkeling van kinderen sterk cultureel bepaald zijn (LeVine et al., 2008). Haar werk suggereerde dat opvoeding niet vanzelfsprekend universeel is, maar mede vorm krijgt binnen een specifieke culturele context. Ze benadrukte dat onze opvattingen over opvoeding en ontwikkeling niet zonder meer toepasbaar zijn op andere samenlevingen. Hoewel het werk van Mead veel betekend heeft, is er ook kritiek op geweest. Zo vond men dat ze soms te algemene conclusies trok en te veel uitging van een eenduidige culturele eenheid, zonder genoeg rekening te houden met individuele verschillen en afwijkingen (Jahoda, 1982). Haar bevindingen worden daarom door sommigen als te stellig of te simplistisch

gezien (Bornstein, 1980b). Toch blijft het werk van Mead waardevol voor huidig onderzoek (Harkness & Super, 2002).

Moderne ontwikkelingspsychologen richten zich in hun onderzoek naar cultuur en opvoeding niet langer op brede, traditionele vragen uit de antropologie, zoals de invloed van leefwijze, landgebruik of voedselvoorziening op opvoeding. In plaats daarvan verschuift de aandacht naar meer concrete en meetbare opvoedprocessen binnen verschillende culturen. Onderzoekers bestuderen hoe opvoedideeën, ouderlijke houdingen en gedragingen variëren tussen individuen en culturen. Ze onderzoeken hoe deze opvoedpraktijken samenhangen met de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van kinderen, en of die verbanden universeel zijn of juist per cultuur verschillen (Chen et al., 2019).

Culturen bepalen welke eigenschappen kinderen idealiter moeten ontwikkelen. Dit blijkt uit de waarden die aan het gedrag van kinderen wordt toegekend, zoals gehoorzaamheid, samenwerking, zelfstandigheid en het uiten van emoties (Bornstein, 2012; Dennis et al., 2007; LeVine, 1988; Ogbu, 1981; Rogoff, 2003). Deze culturele waarden bepalen hoe ouders naar het gedrag van hun kinderen kijken en hoe ze erop reageren. Opvoedingsstijlen en -gedrag hangen sterk samen met de waarden en verwachtingen binnen een cultuur (Chen et al., 2019).

Onderzoek laat zien dat opvoedingsaspecten zoals ouderlijke warmte en controle cultureel variëren (Baumrind, 1971; Maccoby & Martin, 1983). Ouderlijke warmte is in alle culturen belangrijk voor de ontwikkeling van kinderen, maar hoe ouders dit uiten, verschilt per cultuur (Barnard & Solchany, 2002; Bornstein et al., 2012). In culturen waar openheid, spontaniteit en zelfstandigheid belangrijk zijn, wordt het tonen van positieve emoties gestimuleerd (Harkness et al., 2007; Wörmann et al., 2012). In Westerse culturen wordt ouderlijke warmte gezien als belangrijk voor sociaal-emotionele ontwikkeling, zelfvertrouwen en zelfexpressie van het kind (Chao, 1995; Rothbaum & Trommsdorff, 2007). In veel Oost-Aziatische culturen daarentegen wordt het openlijk uiten van emoties in sociale situaties vaak ongepast gevonden. In Oost-Aziatische culturen daarentegen wordt het openlijk tonen van emoties minder gewaardeerd, omdat het gezag van ouders belangrijk is en gehoorzaamheid centraal staat in de opvoeding (Ho, 1986; Chen, 2010).

Naast warmte is ook ouderlijke controle een veel onderzocht onderwerp. In veel niet-Westerse culturen wordt ouderlijke controle gezien als iets positiefs. In sommige Aziatische culturen wordt ouderlijke controle juist gezien als een manier om liefde en zorg te tonen. Het laat

zien dat ouders betrokken zijn en hun verantwoordelijkheid nemen (Chao, 1995; Ho, 1986; Nomura et al., 1995; Rothbaum & Trommsdorff, 2007). In westerse culturen hangt het ervan af hoe ouders controle uitoefenen. Sommige vormen van controle worden als positief gezien, andere juist niet (Chen et al., 2019).

Kortom, opvoeding is in deze optiek geen universeel gegeven, maar diep verweven met culturele opvattingen over wat als wenselijk gedrag wordt beschouwd. Antropologisch en cross-cultureel onderzoek willen laten zien dat veel aspecten van opvoeding die we als vanzelfsprekend of intuïtief ervaren, in werkelijkheid zijn aangeleerd binnen een specifieke culturele context. Culturele normen en waarden vormen het kader waarbinnen ouders hun kinderen opvoeden en bepalen in belangrijke mate hoe kinderen zich ontwikkelen. De antropologie draagt bij aan het beantwoorden van de vraag of opvoedingsgedrag aangeboren of aangeleerd is, door opvoeding in uiteenlopende culturele contexten te bestuderen, en zo zichtbaar te maken waar universele patronen eindigen en culturele invloeden beginnen. Wie opvoeding en ontwikkeling van kinderen echt wil begrijpen, moet daarom niet alleen oog hebben voor individuele en biologische factoren, maar vooral ook voor de culturele context waarin deze tot uiting komen.

2.5 Conclusie: Opvoeding tussen natuur en cultuur

In dit hoofdstuk is de vraag of opvoeding (voornamelijk) berust op intuïtie dan wel op leren beantwoord door middel van een comparatieve benadering, met daarbinnen respectievelijk een ethologisch en een antropologisch perspectief. Hiermee zijn de overeenkomsten en verschillen in opvoeding tussen mensen en dieren, en tussen mensen onderling, in kaart gebracht.

Het ethologische perspectief, dat benadrukt dat opvoedgedrag geworteld is in ‘onze natuur’, laat zien dat bepaalde vormen van zorg en opvoeding niet uniek menselijk zijn, maar ook voorkomen bij andere diersoorten. Dit perspectief benadrukt dat veel opvoedgedrag voortkomt uit biologische instincten en aangeboren systemen. In het debat tussen intuïtie en leren legt dit perspectief dus voornamelijk de nadruk op intuïtie: ouders hebben van nature de neiging om voor hun kinderen te zorgen, en kinderen zijn biologisch geprogrammeerd om nabijheid te zoeken. Tegelijkertijd erkent de ethologie dat leerervaringen cruciaal zijn. Zo laat deze

benadering zien dat opvoeding een samenspel is van aangeboren neigingen én ervaringen in de context van een sociale en evolutionaire omgeving.

Daarnaast is opvoedgedrag bekeken vanuit het antropologische perspectief. Dit perspectief laat zien dat opvoedpraktijken, naast overeenkomsten tussen verschillende culturen, ook veel verschillen laat zien. Deze verschillen wijzen erop dat opvoeding sterk beïnvloed wordt door het leren binnen en tussen culturen. In het debat tussen intuïtie en leren draagt deze benadering bij door te laten zien dat wat we als vanzelfsprekend beschouwen vaak gevormd is door onze culturele context, en dus niet universeel of aangeboren is.

De beide perspectieven verschillen van elkaar als het gaat om het startpunt van waaruit ze de opvoeding benaderen. Toch lijken ze elkaar halverwege tegemoet te komen en zien zowel opvoeding als het resultaat van een voortdurende wisselwerking tussen intuïtieve, biologisch verankerde kenmerken en cultureel geleerde opvattingen en praktijken. Beide benaderingen zijn ook schatplichtig aan het werk van Darwin en onderschrijven de rol van evolutieprocessen. Samen maken deze perspectieven duidelijk dat de relatie tussen leren en intuïtie geen eenvoudige tegenstelling is, maar eerder een complexe wisselwerking.

In het volgende hoofdstuk wordt er ingegaan op de uitspraak ‘opvoeden moet je leren’ en wordt de vraag in hoeverre opvoeding kan worden aangeleerd verder in kaart gebracht. Hierbij zal er worden gekeken naar het leren van opvoedingsmethoden en de toekomst van opvoedingseducatie.

Hoofdstuk 3

Opvoeden moet je leren

Om auto te mogen rijden moet je rijles volgen en examen doen. Maar iedereen mag een kind opvoeden, zonder les te hebben gehad. Vreemd eigenlijk, vinden deskundigen.

Het is een verzuchting die met enige regelmaat de kop opsteekt: aanstaande ouders zouden een opvoedcursus moeten volgen zodat ze beter voorbereid zijn op het ouderschap en alle vragen en (mogelijke) problemen die dat met zich meebrengt. Gemeenten zouden een breed aanbod aan opvoedcursussen voor beginnende en aanstaande ouders moeten aanbieden, aldus het Nederlands Jeugdinstituut, om zo toekomstige opvoedproblemen te helpen voorkomen. Kinderrechter Paul Vlaardingerbroek bepleitte zelfs een verplichte opvoedcursus voor alle aanstaande ouders: ‘Iedereen zou zo’n cursus moeten volgen. Ouders kunnen altijd nog iets leren.’ Volgens hem is de cursus een goed preventief middel: ‘Als aanstaande ouders al het een en ander over opvoeden weten, dan is de kans groter dat ze sterker in hun schoenen staan bij uitzonderlijke situaties’ (bron: RTL nieuws, 14 oktober 2014). Ook de Taskforce Kindermishandeling en seksueel misbruik is voorstander van een verplichte cursus voor alle jonge ouders. Ook hier is preventie van (ernstige) problemen in de opvoeding een belangrijk motief. En Carine Kielstra, directeur van het bedrijf Triple P dat opvoedcursussen geeft, constateert begrijpelijkerwijs: ‘je zou ook denken dat iedereen een hond op kan voeden, maar toch gaat iedereen naar de puppycursus. Waarom zouden we dan wel allemaal kinderen kunnen opvoeden?’ (bron: NOS Nieuws, 14 november 2016).

Niet alle ouders zijn meteen voorstander van zo’n verplichte cursus, al kennen ze vaak wel anderen die er baat bij zouden kunnen hebben, of zoals een ouder het verwoordt: ‘Ik denk dat het naar behoefte is en ik weet niet of iedereen daar behoefte aan heeft. Toch ken ik genoeg ouders waarvan ik denk: doe die maar een cursusje’ (bron: NOS Nieuws, 14 november 2016). Prima voor slechte opvoeders lijken deze ouders te denken, maar niet voor hen, al suggereert het wel een helder beeld van wat slecht dan wel goed opvoeden is.

Hoe dan ook lijken verschillende opvoedingsdeskundigen voorstander van opvoedcursussen, al dan niet verplicht, en goed beschouwd is de hele markt van opvoedingshandboeken voor ouders, gebaseerd op het idee dat er best het een en ander te leren

valt over de opvoeding, niet alleen inzake ernstige problemen zoals mishandeling en misbruik, maar ook over kwesties als slaap- en eetrouines, driftbuien, disciplineren of verwennen van het kind. Hele alledaagse zaken waar in veel opvoedingsboeken wel aandacht aan wordt besteed. Maar juist die alledaagsheid suggereert ook dat (niet alle) ouders intuïtief aanvoelen wat het beste is voor hun kind, maar daarbij soms wel wat ondersteuning kunnen (en willen) gebruiken. Veel opvoedprogramma's richten zich dan ook specifiek op deze alledaagse opvoedingsaspecten.

Die behoefte aan ondersteuning wordt onderstreept door onderzoek. Zo toont Sanders (2012) aan dat gestructureerde opvoedingsprogramma's ouders helpen effectieve opvoedingsstrategieën aan te leren en toe te passen. Kaminski et al. (2008) laten zien dat interventies gericht op opvoedingsondersteuning significant bijdragen aan het verbeteren van ouderlijke vaardigheden. Daarnaast benadrukken Sanders et al. (2003) dat dergelijke programma's bewezen effectief zijn in het verminderen van opvoedingsstress en gedragsproblemen bij kinderen. Deze studies maken duidelijk dat effectieve opvoeding mogelijk meer is dan alleen intuïtie en ervaring; wetenschappelijke kennis en aangeleerde vaardigheden spelen ook een cruciale rol.

In dit hoofdstuk zal de uitspraak 'opvoeden moet je leren' tegen het licht worden gehouden. Er wordt ingegaan op de wetenschappelijke basis van de uitspraak, waarbij zowel de conceptuele aspecten als de praktische toepassing en effectiviteit van opvoedingsmethoden worden besproken. Daarnaast worden kritische perspectieven en toekomstmogelijkheden van opvoedingseducatie besproken.

3.1. Conceptuele basis: opvoeden moet je leren

De uitspraak 'opvoeden moet je leren' klinkt misschien vanzelfsprekend in een tijd waarin opvoedadviezen overal te vinden zijn, van boeken en websites tot cursussen en televisieprogramma's. Maar wat bedoelen we er precies mee? De stelling verwijst volgens onderzoek als dat van Bornstein (2015) naar het principe dat opvoeding niet alleen kan worden gebaseerd op instinct, traditie of persoonlijke overtuigingen. Een effectieve opvoeding zou ook moeten berusten op technieken die worden aangeleerd en wetenschappelijk zijn bewezen. Deze technieken die kennis en vaardigheden over het ouderschap omvatten, zouden moeten worden

verworven door middel van opvoedcursussen, opvoedingsboeken en andere opvoedleermethodes (Bornstein, 2015; Gonzalez et al., 2021).

Er zijn echter verschillende gradaties van leren opvoeden. Sommige methoden bieden voorschriften, zoals gestructureerde opvoedingsprogramma's die duidelijke richtlijnen geven, zoals het Triple P-programma. Bij andere benaderingen staat ondersteuning centraal, waarbij ouders handvatten krijgen zonder strikte regels. Een voorbeeld hiervan is het Nederlands Jeugd Instituut, dat ondersteuning biedt door middel van toegankelijke adviezen. Daarnaast bestaan er adviserende methoden, zoals opvoedingsboeken en informatieve websites, die suggesties geven zonder dwingende voorschriften. Een voorbeeld hiervan is het boek *Opvoeden kun je leren* van Gitty Feddema, waarin wordt benadrukt dat opvoeden een vaardigheid is die ontwikkeld kan worden. Feddema stelt: 'Niemand is vanzelf een goede opvoeder. Zoals bij alle vaardigheden moet ook opvoeden geleerd, geoefend en aangepast worden aan het kind en de situatie' (Feddema, 2000, p. 12). Deze benaderingen maken duidelijk dat leren opvoeden vele vormen kan aannemen. Toch roept deze gedachte ook vragen op: in hoeverre laten ouders zich daadwerkelijk leiden door deze inzichten?

Om hierop zicht op te krijgen, willen we ingaan op de praktische toepassing van opvoedingseducatie. De gedachte dat ouders zouden moeten leren opvoeden is immers niet slechts een academische overweging, maar leeft ook sterk in het publieke debat. Van kinderrechters tot opvoedexperts: velen pleiten ervoor dat aanstaande ouders beter worden voorbereid op hun opvoedingstaak. Het is echter lastig om precies te achterhalen hoe ouders opvoedingsadviezen tot zich nemen en wat ze er vervolgens concreet mee doen. Ouders zijn er zelf ook vaak onduidelijk over. Veel ouders geven aan geen behoefte aan of baat bij een formele opvoedcursus te hebben, maar uit onderzoek blijkt dat de meeste ouders wel degelijk ondersteuning zoeken bij opvoedvraagstukken (Nederlands Jeugdinstituut, z.j.). Het gaat hierbij om adviserende methoden, ondersteunende benaderingen en gestructureerde opvoedingsprogramma's. Opvallend is echter dat deze vormen van opvoedingseducatie niet allemaal in dezelfde mate worden gebruikt; sommige benaderingen blijken in de praktijk populairder of toegankelijker dan andere. In de volgende paragraaf zal dan ook worden ingegaan op elk van deze drie vormen afzonderlijk, waarbij wordt gekeken naar de wijze waarop ouders gebruik maken van opvoedleermethodes en welke factoren hierbij een rol spelen.

3.2 Praktische toepassing van opvoedingsleren

In deze these staat de tegenstelling leren versus intuïtie in de opvoeding centraal. Dit suggereert dat het gaat om absolute tegenstellingen in het opvoedingshandelen, alsof de opvoeder volledig vaart op zijn intuïtie dan wel alle opvoedingshandelingen zou moeten leren. In de praktijk zullen beide vormen echter vaak minder absoluut tegenover elkaar staan. Zo zullen veel ouders, ook als ze menen af te gaan op hun gevoel, ervaren dat ze bijvoorbeeld een tweede (of volgende) kind anders opvoeden dan hun eerste. De omgang tussen ouders en kinderen is in die zin zelf ook een leerproces. Ook vanuit het perspectief dat opvoeden moet worden geleerd zijn er verschillende gradaties mogelijk, waarbij de ene vorm veel dwingender is dan de andere. In deze paragraaf zullen we die drie opvoedingsmethoden – een adviserende, een ondersteunende en een structurerende – bespreken, waarbij we ingaan op of en op welke manier ouders hier in de praktijk gebruik van maken.

3.2.1 Adviserende methoden

Bij adviserende methoden voorzien ouders zich van informatie zonder directe begeleiding en is er als het ware sprake van zelfstandige kennisverwerving. Dit is door ouders de meest gebruikte manier van opvoedingseducatie. Volgens het Nederlands Jeugdinstituut (NJI) had bijna driekwart van de ouders met kinderen van 0 tot 8 jaar recent vragen of zorgen over het gedrag, de ontwikkeling of de opvoeding van hun kinderen. Desondanks gaf slechts 14 procent van deze ouders aan behoefte te hebben aan deskundige hulp of advies. Dit suggereert dat veel ouders hun opvoedvragen liever zelfstandig, met behulp van adviserende methoden aanpakken (Nederlands Jeugdinstituut, z.d.). Deze methoden zijn breed beschikbaar, kosten weinig tot niets, en kunnen in eigen tijd en tempo worden geraadpleegd, terwijl er ook geen druk en controle op de naleving ervan is. Juist deze flexibiliteit, toegankelijkheid en anonimiteit maken adviserende methoden aantrekkelijk voor een grote groep ouders (Van der Pas, 2001).

Opvoedingsboeken zijn een voorbeeld van zo'n adviserende methode en vormen één van de meest toegankelijke manieren voor ouders om advies en informatie te verkrijgen over opvoeding. Deze boeken bieden vaak theoretische inzichten, praktische tips en strategieën die ouders in hun dagelijkse opvoedpraktijk kunnen gebruiken. Populaire voorbeelden van zulke

opvoedingsboeken zijn *Opvoeden kun je leren* van Gitty Feddema en *How to Talk So Kids Will Listen & Listen So Kids Will Talk* van Adele Faber en Elaine Mazlish. *Opvoeden kun je leren* van Feddema richt zich bijvoorbeeld op de belangrijke rol van het zelfvertrouwen van de ouder en de relatie tussen ouders en kinderen. Het biedt praktische voorbeelden en geeft ouders hulpmiddelen om zich bewust te worden van hun opvoedstijl en deze aan te passen waar nodig. Feddema zegt in haar boek bijvoorbeeld: 'Ouders moeten leren hun eigen handelen onder de loep te nemen: Wat is mijn reactie, wat roept het gedrag van mijn kind bij mij op, en wat wil ik eigenlijk bereiken?' (Feddema, 2000, p. 36). Dit soort vragen helpen ouders om niet alleen gedrag van hun kind te begrijpen, maar ook hun eigen opvoedreacties te bestuderen en eventueel te veranderen.

How to Talk So Kids Will Listen & Listen So Kids Will Talk biedt veel communicatievaardigheden die ouders kunnen gebruiken om effectiever met hun kinderen te praten. Het boek biedt ouders technieken om effectieve gesprekken met kinderen te voeren, vooral in lastige situaties. Een voorbeeld van een praktisch advies uit dit boek: 'Children are more likely to cooperate when they feel understood. Instead of denying a feeling ('You're overreacting'), acknowledge it: 'I see you're upset because your toy broke' (Faber & Mazlish, 2012, p. 39). Dit voorbeeld laat ouders zien dat empathie belangrijk is in een effectieve samenwerking met hun kinderen.

Daarnaast biedt het internet een schat aan informatie voor ouders die op zoek zijn naar opvoedadviezen, gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek. Websites zoals het Nederlands Jeugd Instituut (NJI), opvoedadvies.nl, en andere gespecialiseerde opvoedingsplatforms vallen ook onder adviserende methoden en worden vaak door ouders geraadpleegd. Zo biedt de website van het Nederlands Jeugd Instituut (NJI) praktische en wetenschappelijk onderbouwde informatie over uiteenlopende opvoedingskwesties, zoals het omgaan met pubergedrag tot het bevorderen van een gezonde ouder-kindrelatie. Websites als opvoedadvies.nl bieden praktische tips, tools en artikelen die zijn gebaseerd op psychologisch onderzoek en bieden ouders een breed scala aan strategieën voor het omgaan met gedragsproblemen, communicatie met kinderen en het bevorderen van emotioneel welzijn.

Ouders kiezen vaak voor adviserende opvoedmethoden wanneer zij de voorkeur geven aan zelfstudie en vrijblijvendheid om opvoedingsstrategieën te ontwikkelen (Grolnick, 2003). Dit sluit aan bij de wens van veel ouders om zelf te bepalen wanneer en in welke mate ze

ondersteuning inschakelen – een wens die ook in het publieke debat naar voren komt, waarin verplichte opvoedcursussen regelmatig op weerstand stuiten (NOS Nieuws, 2016). Deze adviserende methoden worden ook vaak gebruikt wanneer ouders geen ernstige gedragsproblemen ervaren, maar wel advies zoeken over bijvoorbeeld slaap- of eetroutines. Daarnaast kan het dienen als aanvulling op de andere methoden. Sommige ouders combineren adviserende methoden met gestructureerde of ondersteunende benaderingen, bijvoorbeeld door een opvoedboek te lezen naast het volgen van een opvoedcursus (Grolnick, 2003).

3.2.2 Ondersteunende benaderingen

Ondersteunende opvoedingsmethoden bieden begeleiding zonder strikte voorschriften. Dit betekent dat ouders met het gebruik hiervan nog steeds in staat zijn hun eigen keuzes te maken op basis van hun persoonlijke situatie. De ondersteuning wordt geboden op verschillende manieren zoals adviesgesprekken, voorlichtingsmateriaal of individuele coaching (Juffer en van IJzendoorn, 2005).

Ondersteunende benaderingen worden in de praktijk vaker gebruikt dan gestructureerde opvoedingsprogramma's, maar iets minder vaak dan adviserende methoden zoals opvoedingsboeken of online-informatie (Nederlands Jeugdinstituut, n.d.). Een van de redenen voor deze relatieve populariteit is volgens Van der Pas (2001) dat deze vorm van opvoedingseducatie laagdrempelig is en aansluit bij de behoefte van ouders aan een toegankelijke en niet-veroordelende ondersteuning. Ouders voelen zich vaak vrijer om zelf te bepalen hoe en wanneer ze gebruikmaken van dit soort hulp, wat het aantrekkelijk maakt voor een brede groep gezinnen (Van der Pas, 2001). Echter, in tegenstelling tot een boek of website, die ouders op elk gewenst moment kunnen raadplegen, zijn ondersteunende benaderingen minder flexibel in gebruik. Ouders moeten bijvoorbeeld een afspraak maken of een locatie bezoeken, wat een drempel kan vormen, vooral voor ouders met een drukke agenda of beperkte toegang tot voorzieningen.

Een voorbeeld van een ondersteunende benadering waar in de praktijk door relatief veel ouders gebruik van wordt gemaakt is het Centrum voor Jeugd en Gezin (CJG). Ouders kunnen hier terecht voor adviesgesprekken, opvoedcursussen en voorlichtingsmateriaal zonder zich verplicht aan een specifiek programma te binden. De focus ligt hier op het normaliseren van het

zoeken van hulp door ouders en het versterken van het ouderschap door het aanbieden van laagdrempelige informatie en advies. In veel gevallen gebruiken ouders het CJG om advies in te winnen over specifiek gedrag van hun kinderen, zoals bijvoorbeeld slaapproblemen of woede-uitbarstingen. ‘Deze laagdrempelige vorm van ondersteuning sluit aan bij de wens van veel ouders om hulp te zoeken op momenten dat zij daar behoefte aan hebben, zonder dat dit voelt als falen of problematisch ouderschap’, aldus het Nederlands Jeugdinstituut (n.d.).

Een andere vorm van een ondersteunende benadering is pedagogische coaching. In tegenstelling tot het Centrum voor Jeugd en Gezin, waar meer algemene en toegankelijke ondersteuning centraal staat, richt pedagogische coaching zich meer op diepgaande, persoonlijke begeleiding. Pedagogische coaching is een proces waarbij ouders individuele begeleiding krijgen van een professional, zoals een pedagoog of kinderpsycholoog, om specifieke opvoedvragen te bespreken (Juffer en van IJzendoorn, 2005). Ouders kiezen in de praktijk vaak voor deze vorm van coaching omdat het hen de ruimte biedt om hun zorgen en vragen te bespreken in een vertrouwelijke setting, waarbij de focus ligt op hun unieke gezinssituatie. Door samen te werken met een coach, kunnen ouders praktische oplossingen ontwikkelen die direct toepasbaar zijn in hun dagelijkse opvoeding. Deze vorm van begeleiding is aantrekkelijk voor ouders die zoeken naar een meer persoonlijke benadering van hun opvoedvraagstukken (Nederlands Jeugdinstituut, n.d.).

3.2.3 Gestructureerde opvoedingsprogramma's

De meest strikte vorm van opvoedleermethodes zijn gestructureerde opvoedingsprogramma's. Deze programma's worden in de praktijk door een kleinere groep ouders gevolgd dan andere vormen van opvoedingseducatie (Nederlands Jeugdinstituut, n.d.). Zoals eerdergenoemd bleek uit een onderzoek van het NJi dat slechts 14% van de ouders die kampten met opvoedvraagstukken gebruikmaakten van deskundige hulp, zoals een opvoedingsprogramma. Vooral ouders die behoefte hebben aan duidelijkheid en een stapsgewijze begeleiding bij opvoedingsvraagstukken maken hier gebruik van.

Een populaire gestructureerde methode onder deze groep ouders is het Triple P Programma, dat staat voor Positive Parenting Program, ontwikkeld door Sanders (2012).

Het programma onderscheidt vijf principes van positief opvoeden, waarin zowel aandacht is voor de belangen en behoeften van het kind, als die van de opvoeder(s) (zie afbeelding).



Ouders kiezen vaak voor Triple P omdat het hen helpt om op hun eigen tempo te werken aan het verbeteren van hun opvoedvaardigheden, kennis en zelfvertrouwen. Daarnaast draagt het programma bij aan het verbeteren van de zelfreflectie van ouders. Een ouder zegt bijvoorbeeld over het Triple P-programma: 'Ik heb veel inzicht gekregen in mijn eigen handelen. Ik zie nu wat mijn opvoedvalkuilen en opvoedkwaliteiten zijn'. Het programma biedt verschillende niveaus van ondersteuning, van algemene voorlichting tot intensieve begeleiding voor gezinnen met complexe problemen. Het leert ouders om effectiever gedragsproblemen en conflicten in het gezin aan te pakken door middel van strategieën zoals beloningssystemen en het stellen van duidelijke grenzen (Sanders, 2012).

Ook het Incredible Years programma (Webster-Stratton & Reid, 2004) is populair onder specifieke groepen ouders, vooral bij gezinnen met jonge kinderen die gedragsproblemen vertonen. Wat door veel ouders wordt gewaardeerd is dat het programma een combinatie bevat van praktische training en de mogelijkheid om ervaringen met andere ouders uit te wisselen. Het biedt daarnaast handvatten voor het bevorderen van positief oudergedrag en het verminderen van gedragsproblemen bij kinderen door middel van video-feedback en groepsdiscussies. Dit biedt ouders niet alleen nuttige inzichten in hun eigen opvoedgedrag, maar helpt ook bij het leren van nieuwe technieken in een ondersteunende omgeving, wat de praktische toepasbaarheid vergroot.

Tot slot kiezen sommige ouders voor de Parent-Child Interaction Therapy (PCIT), een programma dat specifiek gericht is op ouders van kinderen met gedragsproblemen. Het biedt ouders real-time coaching tijdens interacties met hun kinderen (Kaminski et al., 2008). Deze directe en praktische benadering maakt het voor ouders gemakkelijker om hun opvoedvaardigheden in het moment te verbeteren.

In de praktijk worden deze programma's echter dus minder vaak gebruikt dan meer laagdrempelige vormen van opvoedingseducatie, zoals adviserende methoden of ondersteunende benaderingen (Nederlands Jeugdinstituut, n.d.). De reden hiervoor is mogelijk dat voor veel ouders factoren zoals de intensiteit, tijdsinvestering en soms ook toegankelijkheid van deze programma's een drempel vormt om ze te volgen (Hermanns & Leseman, 2014). Deelname vereist vaak meerdere bijeenkomsten en soms ook verwijzingen via zorginstanties. Dit maakt het voor ouders met weinig tijd, vertrouwen in instanties of urgentiegevoel lastiger om aan te haken. Bovendien hebben sommige ouders het gevoel dat dergelijke programma's vooral bedoeld zijn voor 'probleemgezinnen', wat de drempel tot deelname nog verder verhoogt (Bakker & Smit, 2013). Ouders maken daarom in de praktijk vaak pas gebruik van gestructureerde opvoedingsprogramma's wanneer er sprake is van verhoogde opvoedingsstress of wanneer kinderen gedragsproblemen vertonen die niet meer eenvoudig op te lossen zijn met bijvoorbeeld enkel adviserende methoden. (Sanders et al., 2003; Kaminski et al., 2008).

3.2.4 Combinatie van leermethoden

In de praktijk blijkt dat ouders bijna nooit vasthouden aan slechts één enkele methode of benadering wanneer het gaat om opvoedleermethodes. In plaats daarvan kiezen ze voor een

combinatie van verschillende leermethoden, waaronder gestructureerde programma's, ondersteunende vormen en adviserende bronnen (Belsky, 1984; Grolnick, 2003). Deze gemengde aanpak weerspiegelt volgens het onderzoek van Sanders et al. (2003) de realiteit van het ouderschap, waarin opvoedingsvragen zelden eendimensionaal zijn en vaak vragen om een flexibele benadering.

Het blijkt dat ouders hun keuzes voor bepaalde leermethoden vooral afstemmen op factoren zoals de ontwikkelingsfase van het kind, het soort opvoedvraagstuk, persoonlijke voorkeuren en de beschikbaarheid van tijd en middelen (Deković & Asscher, 2018). Ouders van jonge kinderen ervaren bijvoorbeeld vaak meer directe gedragsproblemen, zoals driftbuien, slaapproblemen of zindelijkheidsissues, en zijn eerder geneigd om gebruik te maken van meer intensieve begeleiding, zoals gestructureerde programma's, omdat ze hier begeleiding krijgen in technieken om dit gedrag te sturen (Sanders et al., 2003). Ouders van oudere kinderen maken vaak sneller gebruik van adviesbronnen zoals boeken of websites, omdat zij vaker behoefte hebben aan informatie over communicatie, autonomie of het stellen van grenzen. Deze problemen kunnen moeilijker worden aangepakt met vaste stappenplannen, waardoor ouders eerder de voorkeur geven aan laagdrempelige en flexibele informatiebronnen zoals boeken of websites, die hen meer gelegenheid bieden voor reflectie en eigen invulling (Sanders et al., 2003).

Bovendien heeft de hoeveelheid opvoedingsstress die ouders ervaren invloed: ouders die zich overbelast voelen door de opvoeding, zijn vaker geneigd om verschillende soorten ondersteuning te combineren om de opvoedingssituatie te beheersen (Trivette et al., 2000).

3.3 Ondersteuning door wetenschappelijke literatuur

Zoals hiervoor besproken wordt er in de praktijk door ouders gebruikgemaakt van verschillende vormen en/of combinaties van gestructureerde programma's, ondersteunende benaderingen en adviserende methoden. Hoewel de keuze door ouders voor het gebruik van een bepaalde methode vaak afhangt van praktische overwegingen, zoals toegankelijkheid, behoefte en tijd, is het voor het onderzoeken van de stelling 'opvoeden moet je leren' belangrijk om ook te kijken naar de effectiviteit van deze methoden op basis van wetenschappelijke literatuur.

Wetenschappelijk onderzoek biedt inzicht in welke aanpakken daadwerkelijk bijdragen aan beter

opvoedgedrag, sterkere ouder-kindrelaties en het verminderen van gedragsproblemen bij kinderen (Eyberg et al., 2008; Sanders et al., 2014). In deze paragraaf zal gekeken worden naar de effectiviteit van verschillende opvoedleermethodes en in hoeverre de literatuur het idee dat opvoeding meer is dan intuïtie en persoonlijke overtuiging ondersteunt.

3.3.1 Bewijs voor adviserende methoden

Opvoedingsboeken en websites, die vallen onder adviserende methoden, zijn de meest toegankelijke en zelfstandige vorm van opvoedingsondersteuning. Ondanks dat deze vorm van opvoedleermethodes in de praktijk het meest wordt gebruikt, is er in de wetenschap het minst onderzoek gedaan naar deze vorm van opvoedingsondersteuning. Toch zijn er wel enkele onderzoeken die de effectiviteit van adviserende methoden op een positieve opvoeding hebben onderzocht. Zo toont het onderzoek van Grolnick (2003) aan dat deze zelfstandige vorm van opvoedondersteuning vooral effectief is wanneer ouders gemotiveerd zijn om te leren en in staat zijn de aangeboden informatie toe te passen op hun eigen situatie. Dat wil zeggen, het succes van adviserende methoden hangt sterk af van de eigen inzet en leerbereidheid van ouders.

Verder bleek uit een studie van Sanders et al. (2003) dat adviserende methoden, met name opvoedingsboeken, minder effectief zijn dan ondersteunende of gestructureerde programma's bij het aanpakken van concrete opvoedproblemen, zoals driftbuien, eet- en slaapproblemen bij kinderen. Ze blijken vooral nuttig wanneer het aankomt op algemene informatievoorziening en het versterken van het opvoedvertrouwen bij ouders die al relatief goed functioneren (Sanders et al., 2003). Deze bevinding vertelt ons dat ouders die kampen met concrete opvoedproblemen wellicht niet voldoende steun hebben aan het gebruik van enkel adviserende methoden.

Volgens Grolnick (2003) zijn adviserende technieken echter van groot belang voor het verbeteren van ouderlijke autonomie en kennis. Ouders die boeken over opvoeding lezen, hebben vaak meer invloed op hun opvoedstrategieën en geven aan dat er een verbeterde interactie tussen ouders en kinderen is. Deze verbetering in controle en kennis kan ervoor zorgen dat ouders gericht en consequenter kunnen reageren op het gedrag van hun kind, wat cruciaal is voor een stabiele en doeltreffende opvoedingsomgeving (Jones & Prinz, 2005).

Haggerty et al. (1994) beweren dat informatieve bronnen zoals opvoedadvies.nl en het Nederlands Jeugdinstituut (NJI) helpen bij het ontwikkelen van een opvoedpraktijk die gebaseerd is op wetenschappelijk bewijs. Ouders die betrouwbare online-informatie gebruiken ervaren een grotere competentie en zijn beter voorbereid op uitdagingen in de opvoeding, wat allemaal zou bijdragen aan een effectievere opvoeding (Haggerty et al., 1994).

Uit sommige onderzoeken blijken echter dat adviserende technieken vooral effectief zijn wanneer ze worden gecombineerd met gestructureerde of ondersteunende strategieën. Een ouder die bijvoorbeeld een opvoedboek leest naast het volgen van een opvoedingsprogramma, kan effectiever reflecteren op en toepassen wat hij of zij heeft geleerd (Grolnick, 2003). Sanders et al. (2000) tonen aan dat ouders die deelnemen aan het Triple P-programma en daarnaast toegang hebben tot opvoedingsboeken en onlinebronnen, effectiever in staat zijn om hun kennis in dagelijkse situaties te gebruiken. Deze mix vergroot zowel het begrip als het zelfvertrouwen van ouders.

3.3.2 Bewijs voor ondersteunende benaderingen

Ondersteunende opvoedingsmethoden bieden ouders een waardevolle vorm van begeleiding door hen te helpen bij het maken van eigen keuzes, zonder strikte voorschriften. Er is overtuigend bewijs dat deze benaderingen, ondanks dat ze minder gestructureerd zijn dan bijvoorbeeld de Triple P of Incredible Years programma's, toch effectiever kunnen zijn dan adviserende methoden, zoals opvoedingsboeken en websites. Dit is met name op het gebied van het versterken van ouderlijke competentie en het verbeteren van de ouder-kindrelatie (De Haan et al., 2003).

Onderzoek toont aan dat een toegankelijk aanbod van opvoedingsondersteuning via centra als het Centrum voor Jeugd en Gezin (CJG) kan bijdragen aan het versterken van ouderlijke competentie en zelfvertrouwen. Een onderzoek van De Haan et al. (2003) toont aan dat informele middelen, zoals opvoedingsadvies van lokale centra, ouders helpen om beter beslissingen te nemen over hun opvoedstrategieën, wat kan resulteren in een sterkere relatie tussen ouders en kinderen en een effectievere gedragsregulatie bij kinderen. Juffer en van IJzendoorn (2005) hebben bovendien aangetoond dat pedagogische coaching een gunstige impact kan hebben op de gevoeligheid van ouders en het hechtingsgedrag van kinderen. Dit

houdt in dat ouders door de vaardigheden die ze leren tijdens pedagogische coaching beter in staat zijn om signalen van hun kinderen te herkennen en daar op de juiste manier op te reageren, wat helpt bij het creëren van een veiligere band tussen de kinderen en hun ouders. Deze ondersteuning is vooral nuttig voor ouders die twijfelen of onzeker zijn over hun opvoedstijl (Juffer & van IJzendoorn, 2005).

Hoewel ondersteunende technieken minder gestructureerd zijn, laten deze onderzoeken zien dat ze wel zeker kunnen helpen bij een effectievere opvoeding. Dit zou voortkomen uit het feit dat ze ouders helpen om vertrouwen te krijgen in hun eigen opvoedvaardigheden (ouderlijke zelfeffectiviteit), wat leidt tot consequenter, responsiever en sensitiever opvoedgedrag. Dit stimuleert niet alleen het emotionele welzijn van ouders, maar zorgt ook voor een veilige en stabiele opvoedingssituatie voor het kind, wat essentieel is voor een gezonde sociaal-emotionele groei (Jones & Prinz, 2005).

3.3.3 Bewijs voor gestructureerde programma's

Hoewel gestructureerde opvoedprogramma's zoals de Triple P, Incredible Years en Parent-Child Interaction Therapy (PCIT) in de praktijk, op het gebied van opvoedleermethodes, het minst door ouders worden gebruikt, zijn ze uitgebreid onderzocht binnen de ontwikkelingspsychologie en pedagogiek.

Zo toont onderzoek door Sanders et al. (2014) aan dat Triple P leidt tot een significante vermindering van gedragsproblemen bij kinderen. Dit zou verklaard worden door de toename van de ouderlijke competentie na het volgen van het programma, waaronder meer consistent opvoedgedrag, beter omgaan met lastig gedrag en een grotere zelfverzekerdheid in de opvoeding. Bovendien blijkt uit vervolgonderzoek dat deze effecten niet alleen op korte termijn zichtbaar zijn, maar ook op de langere termijn standhouden, wat wijst op een permanente verbetering van de opvoedingssituatie.

Webster-Stratton et al. (2011) vonden dat ook het Incredible Years programma gedragsproblemen bij kinderen vermindert en daarnaast de kwaliteit van de ouder-kindrelatie verbetert. Verder bleek uit een studie van Menting et al. (2013) dat het Incredible Years programma positieve effecten heeft op zowel internaliserend als externaliserend probleemgedrag. De gestructureerde aanpak van het programma leert ouders om beter om te gaan met moeilijk

gedrag van hun kinderen, waardoor de opvoeding doelgerichter en effectiever wordt. Ook het versterken van positieve interacties en het aanleren van beloningsstrategieën tijdens het Incredible Years programma draagt volgens Menting et al. (2013) effectief bij aan een verbeterde opvoedrelatie en vermindering van probleemgedrag.

Tot slot hebben Eyberg et al. (2008) onderzoek gedaan naar de effectiviteit van het laatste programma, de Parent-Child Interaction Therapy (PCIT). Uit dit onderzoek bleek dat deze therapie niet alleen gedragsproblemen bij kinderen vermindert, maar ook langdurige positieve effecten heeft op de ouder-kindinteractie.

Hoewel uit deze studies blijkt dat gestructureerde opvoedingsprogramma's effectief zijn in het verminderen van gedragsproblemen en het versterken van opvoedvaardigheden, geldt dit vooral voor gezinnen waar sprake is van specifieke opvoedproblematiek. In de praktijk worden deze programma's, in tegenstelling tot adviserende en ondersteunende benaderingen, dan ook relatief weinig gebruikt door ouders zonder ernstige opvoedproblemen. Ouders die deelnemen aan dergelijke programma's hebben vaak te maken met gedragsstoornissen bij hun kinderen, zijn laagopgeleid of ervaren zelf weinig opvoedcompetentie (Eyberg et al., 2008).

3.3.4 Combinatie van methoden

Hoewel elk van de hiervoor besproken opvoedleermethodes waardevol kan zijn, blijkt uit enkele onderzoeken dat een combinatie van adviserende, ondersteunende en gestructureerde benaderingen vaak het meest effectief is. Volgens Grolnick (2003) is het namelijk juist deze combinatie die het leren over opvoeding zo krachtig maakt: "Ouders die meerdere bronnen raadplegen en verschillende strategieën uitproberen, ontwikkelen een rijker en veerkrachtiger repertoire aan opvoedvaardigheden" (p. 122).

Ook onderzoek van Sanders et al. (2000) ondersteunt deze meervoudige aanpak. Zij toonden aan dat ouders beter in staat zijn de geleerde kennis toe te passen, wanneer gebruik maken van zowel gestructureerde programma's als aanvullende opvoedboeken en onlinewebsites. Jones & Prinz (2005) benadrukken ook dat opvoedvaardigheden effectiever worden toegepast wanneer ouders gebruik maken van een combinatie van opvoedleermethoden. Deze combinatie van verschillende methoden blijkt vooral waardevol bij het vergroten van

ouderlijke zelfeffectiviteit, het verbeteren van ouder-kindrelaties en het verminderen van gedragsproblemen bij kinderen (Sanders et al., 2002).

Toch blijkt uit veel andere onderzoeken dat de meeste afzonderlijke methoden, mits goed afgestemd op de behoeften van het gezin, op zichzelf ook al effectieve resultaten kunnen opleveren. Denk bijvoorbeeld aan de hiervoor besproken pedagogische coaching, die volgens Juffer en van IJzendoorn (2005) op zichzelf staande ook al in een effectievere opvoeding kan resulteren.

3.3.5 Subjectieve mening van ouders over opvoedleermethodes

Kortom, de hiervoor besproken opvoedleermethodes lijken elk op hun eigen manier of in combinatie met andere methodes bij te dragen aan een effectievere opvoeding. Het wetenschappelijk bewijs voor deze methodes ondersteunt daarmee de stelling ‘opvoeden moet je leren’. Het is echter ook interessant te kijken naar de opvattingen en ervaringen van ouders die zulke programma's of methoden hebben gevolgd.

Zo rapporteerden ouders die het Triple P Programma hadden gevolgd positieve ervaringen. In een onafhankelijke beoordeling meldden ouders dat het programma hen ondersteunde bij het verbeteren van hun opvoedvaardigheden en het verlichten van gedragsproblemen bij hun kinderen (Triple P Nederland, e.d.). Een ouder die dit programma gevolgd had merkte op: ‘Triple P gaf me praktische tools die ik meteen kon toepassen. Het was een opluchting om te merken dat ik niet de enige was die worstelde met opvoeden’. Dit onderstreept de effectiviteit van gestructureerde programma's in het bieden van concrete handvatten voor ouders. Daarnaast laat het zien dat ouders deze programma's ook fijn vinden omdat ze bijdragen aan het normaliseren van opvoedproblemen.

Ouders die gebruikmaken van opvoedingsboeken en onlinebronnen waarderen de toegankelijkheid en de mogelijkheid om in eigen tempo informatie te verkrijgen. Echter, sommige ouders geven aan dat zonder aanvullende ondersteuning de toepassing van deze informatie in de praktijk uitdagend kan zijn (Nederlands Jeugdinstituut, z.j.). Een ouder deelde: ‘De tips in het boek waren nuttig, maar ik miste de interactie en feedback die je krijgt in een cursus of bij een coach.’ Dit suggereert, zoals uit onderzoek ook is gebleken, dat adviserende

methoden het meest effectief zijn wanneer ze worden gecombineerd met andere vormen van ondersteuning.

3.4 Kritiek op het idee van leren opvoeden

Hoewel er veel wetenschappelijk bewijs is voor de opvatting dat opvoeden een vaardigheid is die aangeleerd moet worden, en veel literatuur de effectiviteit van diverse opvoed-leermethoden ondersteunt, zijn er ook enkele kritiekpunten. Zo stelt hoogleraar Jo Hermanns: ‘We hebben weinig vertrouwen in onze eigen vermogens om opvoedproblemen op te lossen en denken al snel dat een expert het beter kan. Het resultaat is een legioen aan hulpverleners dat zich over de ontwikkeling van jonge mensen buigt’. Hij legt hiermee de nadruk op het feit dat ouders vaak zelf in staat zijn om opvoedproblemen te verhelpen, en dat de overmatige afhankelijkheid van deskundigen dit kan beïnvloeden. Andere critici uiten ook hun bezwaren tegen het idee dat opvoeden altijd een aangeleerd proces is. Deze kritiek focust bijvoorbeeld op de universele toepasbaarheid van opvoedingsprogramma's, de mate waarin ouders hun autonomie behouden en de vraag of opvoeding niet eerder een natuurlijk en intuïtief proces is. Deze onderwerpen zullen in deze paragraaf verder worden behandeld.

3.4.1 Beperking van universele opvoedstrategieën

Opvoedingsprogramma's zijn vaak gebaseerd op strategieën die in wetenschappelijk onderzoek effectief zijn gebleken. Denk bijvoorbeeld aan het hiervoor besproken Triple P-programma, waarvan door Sanders et al. (2014) is aangetoond dat het volgen hiervan door ouders bijdraagt aan een effectievere opvoeding. Dit was bijvoorbeeld in de vorm van minder gedragsproblemen bij kinderen. Een belangrijk kritiekpunt is echter dat deze programma's volgens Bornstein (2012) onvoldoende rekening houden met de diversiteit in opvoedstijlen, culturele normen en de persoonlijke omstandigheden van ouders. Dit houdt in dat deze programma's niet automatisch effectief zijn voor ieder gezin, ondanks het feit dat ze wetenschappelijk zijn bewezen. Wat bij de ene ouder werkt, hoeft immers niet bij de andere ouder ook te werken.

Onderzoek laat zien dat opvoedingspraktijken sterk kunnen verschillen per cultuur. Dit heeft tot gevolg dat programma's die in westerse landen zijn ontwikkeld, zoals Triple P en

Incredible Years, niet altijd even goed aansluiten bij niet-westerse gezinnen (Keller, 2018). Zo leggen westerse opvoedingsprogramma's vaak de nadruk op het stimuleren van autonomie en zelfregulatie bij kinderen, terwijl in collectivistische, niet-westerse culturen juist gehoorzaamheid en respect voor ouderlijk gezag belangrijker worden gevonden (Rudy & Grusec, 2001). Hierdoor kunnen ouders uit niet-westerse culturen zich minder aangesproken of begrepen voelen door opvoedingsprogramma's die stilzwijgend gebaseerd zijn op westerse opvattingen over wat 'goed opvoeden' zou moeten betekenen. Dit roept de vraag op wie bepaalt wat 'goed opvoeden' is en benadrukt de normatieve lading van opvoedprogramma's. Het risico bestaat dat normaal ouderlijk gedrag wordt geproblematiseerd wanneer het niet overeenkomt met deze dominante opvattingen (Van Esch en De Haan, 2017). Dit kan er uiteindelijk toe leiden dat ouders, wanneer zij afwijken van de dominante opvattingen, gaan twijfelen aan hun eigen aanpak, waardoor hun vertrouwen in intuïtie en ervaring afneemt en zij zich in toenemende mate afhankelijk gaan voelen van externe richtlijnen en deskundigen (Van Esch en De Haan, 2017).

Een andere beperking, die eerder al kort aan bod is gekomen, is het feit dat gestructureerde opvoedingsprogramma's vaak gevolgd worden door een specifieke groep ouders. Deze ouders hebben vaak te maken met gedragsstoornissen bij hun kinderen, zijn laagopgeleid of ervaren zelf weinig opvoedcompetentie (Eyberg et al., 2008). Dit roept de vraag op in hoeverre deze opvoedleermethode representatief is voor 'gemiddelde' opvoedsituaties. Het bewijs voor de effectiviteit van gestructureerde programma's biedt sterke ondersteuning voor de stelling 'opvoeden moet je leren', maar dus vooral binnen een specifieke context. Voor de bredere ouderpopulatie lijkt er minder noodzaak of wenselijkheid voor zulke programma's, wat de reikwijdte van het bewijs enigszins beperkt.

Tot slot, ervaren ouders met lage inkomens of beperkte middelen vaak ook andere opvoeduitdagingen dan ouders met meer economische stabiliteit. Onderzoek van Conger et al. (2010) toont aan dat chronische stress, economische onzekerheid en beperkte toegang tot hulpbronnen een negatieve invloed kunnen hebben op de effectiviteit van opvoedstrategieën. Ouders in deze situatie hebben mogelijk andere behoeften dan wat standaardprogramma's bieden, zoals praktische ondersteuning of stressreductie, voordat zij zich kunnen richten op het aanleren van opvoedvaardigheden.

Deze beperkingen vormen een belangrijke nuancering van de stelling 'opvoeden moet je leren'. Ze laten zien dat opvoeding weliswaar gebaat is bij het aanleren van vaardigheden, maar

dat dit leren niet universeel kan worden opgelegd via één methode of programma. De effectiviteit van opvoedinterventies is dus ook afhankelijk van culturele afstemming, contextuele factoren en persoonlijke omstandigheden van ouders.

3.4.2 Autonomie van ouders

Een ander kritiekpunt, dat hiervoor al kort werd besproken, is dat opvoedprogramma's ouders soms het gevoel kunnen geven dat ze afhankelijk zijn van deze programma's en dat zij uitsluitend met het volgen hiervan een effectieve opvoeding kunnen bieden. 'Wanneer ouders voortdurend afhankelijk worden gemaakt van deskundigen, wordt hun intuïtieve weten ondermijnd en raken zij vervreemd van hun eigen opvoedingspraktijk'. aldus Neuman (2018, p. 45, eigen vertaling). Het gevolg hiervan is dat ouders die sterk leunen op externe opvoedingsadviezen minder vertrouwen kunnen ontwikkelen in hun eigen opvoedingscapaciteiten en hun eigen kunnen. Dit kan leiden tot onzekerheid en stress, terwijl opvoeden volgens Neuman (2018) juist een flexibel proces zou moeten zijn waarin ouders leren door ervaring.

Hoewel deze kritiek in eerste instantie lijkt af te wijken van de stelling 'opvoeden moet je leren', benadrukt het volgens Neuman (2018) en Oudshoorn (2020) juist ook het belang van hoe dat leerproces wordt vormgegeven. Het zou impliceren dat leren opvoeden niet gelijkgesteld moet worden aan het maar klakkeloos volgen van richtlijnen of programma's, maar dat ouders slechts ondersteund moeten worden in het ontwikkelen van zelfvertrouwen, autonomie en situationeel handelen (Oudshoorn, 2020). 'Opvoeden moet je leren' verwijst in deze zin niet naar het opvolgen van voorschriften en het vormen van ouders naar een vaststaand model, maar naar het ontwikkelen van een eigen, doordachte opvoedpraktijk die gevoed wordt door zowel persoonlijke ervaring als wetenschappelijke inzichten (Neuman, 2018).

3.4.3 De rol van intuïtie en ervaring in opvoeding

Sommige onderzoekers zijn van mening dat opvoeden geen vaardigheid is die per se moet worden aangeleerd, maar eerder een proces is waarin ouders zich door ervaring en intuïtie in de opvoeding ontwikkelen (Gopnik, 2016). Zij bekritiseren opvoedingsprogramma's omdat deze zouden suggereren dat er een 'juiste' manier van opvoeden is, terwijl ouders vaak zelf instinctief

aanvoelen wat het beste werkt voor hun kind. Ouders leren al genoeg over opvoeding door dagelijkse interacties met hun kinderen en door te observeren hoe hun kind reageert op bepaalde reacties. Dit zou volgens veel critici betekenen dat opvoeding niet altijd via gestructureerde programma's hoeft te worden aangeleerd, maar dat ouders ook kunnen vertrouwen op hun eigen intuïtie (Lancy, 2017). Zoals de psycholoog Donald Winnicott (1971) stelt: 'The good enough parent is not one who follows a prescribed set of instructions, but one who learns through their own experiences and reflects on their child's responses.' De rol van intuïtie in opvoeding zal uitgebreider worden besproken in hoofdstuk 4.

3.5 Toekomstperspectieven

Nu we hebben gezien dat opvoedleermethodes enerzijds door een grote hoeveelheid onderzoek als effectief worden beschouwd, maar anderzijds worden bekritiseerd vanwege hun beperkingen, rijst de vraag hoe we deze twee perspectieven kunnen verenigen en verbeteren. Zo bleken adviserende methoden als opvoedingsboeken effectief te zijn voor het vergroten van ouderlijke autonomie en kennis en droegen ook zowel ondersteunende methoden als gestructureerde opvoedprogramma's bij aan een effectievere opvoeding. Tegelijkertijd bestaan er belangrijke kritiekpunten die zich verzetten tegen het idee dat opvoeding een vaardigheid is die moet worden aangeleerd. Het ging hier om de beperkte culturele toepasbaarheid, het risico op verlies van ouderlijke autonomie en het negeren van de ouderlijke intuïtie. In deze paragraaf zal worden besproken hoe de wetenschap en technologische innovaties kunnen bijdragen aan het verbeteren van opvoedleermethodes, waarbij deze kritiekpunten worden meegenomen.

3.5.1 Wetenschappelijke bijdrage aan verbetering van opvoedleermethodes

De wetenschap kan een belangrijke rol spelen in het verder ontwikkelen van de effectief gebleken opvoedleermethodes (Sanders, 2012). Met oog op de hiervoor besproken kritiekpunten, zou toekomstig onderzoek zich volgens Schilling et al. (2021) niet alleen moeten richten op het (kwantitatieve) effect van deze interventies, zoals gedragsverbetering bij kinderen, maar ook op hoe deze interventies kunnen worden aangepast aan de diversiteit van ouders en gezinnen. Dit sluit aan bij de eerder besproken kritiek dat veel bestaande programma's onvoldoende oog

hebben voor culturele normen, sociaaleconomische omstandigheden en individuele opvoedstijlen. Om rekening te houden met deze tekortkomingen is het belangrijk dat opvoedleermethodes zich meer focussen op de leefwereld van individuele gezinnen.

In plaats van universele modellen te gebruiken, zoals Triple P, zouden er volgens Osei-Tutu et al. (2016) meer modulair opgebouwde programma's moeten worden ontwikkeld die ruimte laten voor culturele, sociaaleconomische en persoonlijke verschillen. Modulaire opvoedprogramma's bieden ouders namelijk de mogelijkheid een eigen leertraject samen te stellen dat echt past bij de specifieke opvoedsituatie van hun gezin. 'We moeten ouders niet alleen vertellen wat ze moeten doen, maar hen helpen begrijpen waarom bepaalde strategieën werken, zodat ze deze kunnen aanpassen aan hun eigen context', stelt ontwikkelingspsycholoog Alison Gopnik (2016). Deze visie benadrukt het belang van maatwerk en contextgevoeligheid in opvoedondersteuning.

Verder zou er in de wetenschap meer aandacht moeten komen voor participatief onderzoek, waarbij ouders zelf worden meegenomen bij het opzetten en evalueren van opvoedleermethodes. Dit zou niet alleen de effectiviteit van deze methodes verbeteren, maar ook het gevoel van autonomie van ouders versterken (Cargo & Mercer, 2008; Dedding et al., 2013). Dit past bij het idee van Oudshoorn (2020), die stelt dat ouders niet alleen consumenten van opvoedadviezen moeten zijn, maar ook medeontwikkelaars van opvoedpraktijken die passen bij hun leefwereld.

Tot slot, zou toekomstig onderzoek beter kunnen kijken naar hoe intuïtieve en ervaringsgerichte aspecten van opvoeden wetenschappelijk ondersteund kunnen worden, zonder ze te vervangen door rigide richtlijnen. Dit kan bijvoorbeeld door interventies te ontwikkelen waarin ouders gestimuleerd worden tot zelfreflectie en het uitwisselen van opvoedervaringen met andere ouders. Zulke benaderingen kunnen ouders namelijk helpen hun eigen sterke kanten als opvoeder te herkennen en te versterken. Daarnaast kan ook kwalitatief onderzoek, zoals diepte-interviews, waardevolle inzichten opleveren in hoe ouders betekenis geven aan hun opvoedpraktijk. Daarmee wordt tegemoetgekomen aan de kritiek van onder andere Gopnik (2016) en Winnicott (1971), die stellen dat ouders vooral leren door ervaring en reflectie, niet enkel door instructie.

3.5.2 De rol van technologie in opvoedleermethodes

Technologie zou goed kunnen bijdragen aan de verbetering van opvoedleermethodes en de mogelijkheid om opvoedingsvaardigheden op maat aan te leren. Ouders zouden bijvoorbeeld ondersteund kunnen worden in de opvoeding door middel van apps, onlinecursussen, AI-chatbots en interactieve platforms. Deze middelen kunnen laagdrempelig, flexibel en aanpasbaar zijn, waardoor ouders zelf kunnen kiezen wat bij hun situatie past (Schumacher et al., 2021; Hall & Bierman, 2015). Het gebruik van deze technologische middelen zou volgens Doty et al. (2020) het leren opvoeden meer *begeleidend* en minder *voorschrijvend* maken. Dit zou bijdragen aan de ouderlijke autonomie en het zelfvertrouwen (Doty et al., 2020).

Tegelijkertijd is het belangrijk dat deze technologische oplossingen rekening houden met de eerder besproken kritiekpunten. Een AI-opvoedcoach of app moet niet normatief voorschrijven wat ‘goed’ opvoeden is, maar ouders keuzemogelijkheden bieden en ruimte laten voor intuïtie en eigen ervaringskennis (Oudshoorn, 2020; Doty et al., 2020). Technologie moet ouders dus zien als competente opvoeders, niet als passieve ontvangers van advies (Gomez & Yates, 2016). Bovendien kunnen digitale platforms ouders verbinden met andere ouders en professionals, waardoor zowel professionele als ervaringskennis wordt benut en ouders zich meer gesteund en minder beoordeeld voelen (Plantin & Punie, 2007; Nieuwboer et al., 2013).

Toekomstige technologische innovaties zouden tot slot ook rekening moeten houden met digitale ongelijkheid. Dit houdt in dat ouders met een lagere sociaaleconomische status of beperkte digitale vaardigheden niet buitengesloten mogen worden van deze nieuwe vormen van opvoedondersteuning (van Deursen & Helsper, 2015). Om dit te voorkomen zouden de eerder besproken technologische oplossingen laagdrempelig moeten zijn en zouden ouders digitale vaardigheidstrainingen actiever aangeboden moeten krijgen (van Deursen & Helsper, 2015).

3.6 Conclusie

In dit hoofdstuk is de stelling ‘opvoeden moet je leren’ vanuit meerdere perspectieven onderzocht. Zowel uit de praktijk als uit wetenschappelijk onderzoek kunnen we opmaken dat opvoeden geen vanzelfsprekende vaardigheid is die enkel op intuïtie of persoonlijke overtuigingen kan steunen. Integendeel, opvoeden is een complexe sociale vaardigheid die geleerd, verfijnd en ondersteund kan worden (Eyberg et al., 2008; Sanders et al., 2014).

Verschillende onderzoeken tonen aan dat opvoedondersteuning in diverse vormen, zoals adviesboeken, ondersteunende strategieën en gestructureerde programma's, daadwerkelijk kan bijdragen bij het verbeteren van opvoedvaardigheden. Denk aan een positievere ouder-kindrelatie, een afname van gedragsproblemen bij kinderen en een toename van ouderlijke zelfeffectiviteit (Grolnick, 2003; Sanders et al., 2003; De Haan et al., 2003; Juffer & Van IJzendoorn, 2005; Jones & Prinz, 2005; Sanders et al., 2014; Webster-Stratton et al., 2011; Menting et al., 2013; Eyberg et al., 2008). De subjectieve ervaringen van ouders komen overeen met deze wetenschappelijke bevindingen.

Tegelijkertijd kent de stelling en het idee dat opvoeden aangeleerd moet worden ook duidelijke kritiekpunten. Gestructureerde programma's worden vaak gevolgd door een specifieke doelgroep: ouders met relatief veel opvoedstress, gedragsproblematiek bij hun kinderen of een lagere sociaaleconomische status (Eyberg et al., 2008). Hierdoor rijst de vraag in hoeverre deze methodes representatief zijn voor de bredere ouderpopulatie. Tot nu toe is er weinig bekend over de effectiviteit van deze programma's voor gezinnen die dergelijke interventies niet actief zoeken of uit zichzelf niet zouden deelnemen. Dit maakt het lastig om de werkelijke reikwijdte van gestructureerde opvoedprogramma's te bepalen, en benadrukt de noodzaak van toekomstig onderzoek dat ook deze minder bereikbare groepen betreft.

Daarnaast werd gewezen op de normatieve lading van opvoededucatie: wie bepaalt immers wat 'goed opvoeden' is? (Van Esch en De Haan, 2017). Soms leidt het gebruik van opvoedleermethodes namelijk tot problematiseren van normaal ouderlijk gedrag, waardoor ouders onzeker of afhankelijk van experts kunnen worden (Van Esch en De Haan, 2017). Verder bestaat er spanning tussen aangeleerde kennis en ouderlijke intuïtie; niet alle ouders herkennen zich in universele modellen of voelen zich geholpen door gestandaardiseerde programma's (Neuman, 2018; Oudshoorn, 2020). Ook culturele diversiteit en individuele verschillen in opvoedstijlen worden soms onvoldoende erkend in bestaande opvoedleermethoden, waardoor de effectiviteit in de praktijk kan variëren (Keller, 2018).

Om recht te doen aan deze kritiek zou opvoedingsondersteuning minder normatief en meer contextueel van aard moeten zijn. Dit betekent: ruimte bieden aan diversiteit, aandacht voor culturele achtergronden en versterking van ouderlijk zelfvertrouwen in plaats van het opleggen van universele modellen (Gopnik, 2016; Winnicott, 1971; Oudshoorn, 2020).

De toekomst van opvoedleermethodes ligt mogelijk in flexibele, modulaire programma's die samen met ouders ontwikkeld worden en aansluiten bij uiteenlopende leefwerelden (Cargo & Mercer, 2008; Dedding et al., 2013). Digitale middelen kunnen hier een belangrijke rol in spelen, mits deze technologieën inclusief worden ontworpen en digitale ongelijkheid actief wordt bestreden (Plantin & Punie, 2007; Van Deursen & Helsper, 2015). Ze bieden mogelijkheden voor gepersonaliseerde leertrajecten die aansluiten bij de behoeften van ouders en ruimte laten voor reflectie, intuïtief handelen en sociale steun (Doty et al., 2020; Gomez & Yates, 2016; Schumacher et al., 2021).

Kortom, wetenschappelijk onderzoek lijkt te bevestigen dat opvoeden een vaardigheid is die geleerd kan worden, en dus dat de stelling 'opvoeden moet je leren' in veel gevallen gerechtvaardigd is. Tegelijk vraagt deze benadering om nuance, zelfkritiek en verdere ontwikkeling, zodat opvoedingseducatie in de toekomst recht kan doen aan de veelzijdigheid van ouderschap en de uiteenlopende behoeften van opvoeders.

Hoofdstuk 4

De opkomst van intuïtief opvoeden (als tegenbeweging)

4.1 Inleiding

In de vorige hoofdstukken hebben we gezien dat de westerse geschiedenis sinds de 17e eeuw een toenemende bemoeienis met kinderen en hun opvoeding laat zien, maar daarmee ook met de rol van ouders als opvoeders. Deskundigen spreken ouders aan op hun opvoedingsverantwoordelijkheid en proberen hen in meer of mindere mate bij te staan in hun omgang met hun kinderen. Voor sommige deskundigen betekent dat een voorzichtig bijstaan of adviseren, anderen zijn meer directief: sturend en controlerend. In hoofdstuk drie is naar voren gekomen dat de laatsten van mening zijn dat (nieuwbakken) ouders nog heel wat te leren valt als het gaat om de opvoeding, met opvoedingscursussen als instrument. Deze opvoedingsdeskundigen lijken minder te vertrouwen op het ‘gezonde verstand’ van ouders (wat dat dan ook precies is), maar in contrast daarmee zijn er ook deskundigen die juist zo dicht mogelijk willen aansluiten bij dat gezonde verstand; wat ouders min of meer van nature al geneigd zijn te doen, waarbij ze terugvallen op hun instinct. In het kielzog van Rousseau denken zij dat de Schepper, of eigenlijk de natuur, het al goed geregeld heeft en dat het vooral zaak is om het de mens niet te laten verknoeien: ‘Alles is goed zoals het uit handen van de Schepper komt, alles raakt verdorven in de handen van de mens’, aldus de openingszin van Rousseau’s *Emile of over de opvoeding* uit 1762. Het enige dat een goede opvoeder hoeft te doen is dicht blijven bij wat hij of zij van nature (intuïtief) al weet, zo lijkt hij daarmee aan te geven.

Maar hoe is het idee tot stand gekomen dat ouders weten hoe ze hun kinderen moeten opvoeden? En waarom moet dat kennelijk toch nog geleerd worden aan ouders? In de pogingen tot het beantwoorden van deze vraag willen we in dit hoofdstuk dieper ingaan op de betekenis van intuïtie. De verwantschap van het intuïtieve met de natuur en de ouderlijke instincten – zoals Rousseau dat beschreef – is hierbij van groot belang. Intuïtie is niet een begrip waarbij maar één definitie boven water komt. Intuïtie is volgens de Van Dale (1992): ‘door onmiddellijke innerlijke aanschouwing verkregen begrip (1)’, of, ‘onmiddellijke, niet op begripsdenken berustende overtuiging van de waarheid (2)’. De Wikipedia (2024) typeert het als ‘een ingeving’ en ‘een vorm van direct weten’, of ten slotte Het Spiritueel Woordenboek (2024) spreekt van de

innerlijke overtuiging van wat je moet doen zonder logische redenering of bewuste overwegingen. Het overkoepelende thema dat in de vele definities te vinden is, is de notie dat intuïtie in de mens zit (en vanaf de geboorte daar al heeft gezeten) en dat de mens vanuit deze bron kan handelen wanneer nodig.

Wanneer het begrip in de context wordt geplaatst van het ouderschap en opvoeden zal dit handelen te maken hebben met het reageren op het kind. Ouders zijn in staat om gedrag te vertonen dat hun kind helpt te ontwikkelen en zijn, volgens het intuïtieve opvoeden, ook in staat dit adequaat te doen zonder dit eerst te hoeven leren.

Het intuïtieve opvoeden heeft een belangrijke invloed gehad op de opvoedingsvisie vanaf de twintigste eeuw. Het denkbeeld dat ouders aangeboren, onbewuste kwaliteiten hebben om te reageren op de behoeften van hun kind heeft wortels in de geschiedenis en domineren nog lang in traditionele gemeenschappen (Hopkins, 1989). In de twintigste eeuw speelt dr Benjamin Spock (1903-1998) een belangrijke rol als het gaat over intuïtieve ouderlijke eigenschappen; hij is niet alleen de belangrijkste opvoedingsdeskundige van de naoorlogse periode, hij was ook van mening dat ouders vaak zelf het beste weten wat goed is voor hun kind (Dobris et al., 2016).

Spock is echter niet de eerste die het idee van intuïtief opvoeden heeft geïntroduceerd. Alhoewel de term 'intuïtief ouderschap' een recente ontwikkeling is in de kinderopvang kan het bredere plaatje, waarbij ouders een natuurlijk aanleg hebben voor opvoeding, onder andere worden teruggevonden in de ideeën van de filosoof Jean-Jacques Rousseau (Hopkins, 1989). In zijn *Emile* wordt verondersteld dat kinderen van nature goed zijn en dat hun ontwikkeling verloopt in een opeenvolging van natuurlijke fases (Koops, 2004). Er ligt een nadruk op de natuurlijke competenties van het kind en de ouder, waarbij het kind gevolgd en begeleid moet worden in plaats van onderdrukt en geregeerd (Hopkins, 1989). Rousseau heeft veel invloed gehad op het opvoedingsdenken (Breeuwsma, 2009; Koops, 2016), maar tegelijkertijd de opvoedingsbemoeienis met kinderen versterkt, waarbij veel van die bemoeienis, zoals bijvoorbeeld in het behaviorisme, ver af kwam te staan van de opvattingen van Rousseau.

In dit hoofdstuk willen we in kaart brengen wat intuïtief opvoeden precies behelst. Wat is de herkomst ervan en waarom komt het in de tweede helft van de twintigste eeuw weer op? Het werk van Spock wordt gebruikt om de invloed van het intuïtieve opvoeden op de opvoedingsadviezen in kaart te brengen en aan te tonen wat voor invloed hij als persoon heeft gehad op de opvoedingsleer. De publicatie van Spocks *The common sense book of baby and*

child care kan worden gezien als een reactie op de opvoedpraktijken in de eerste helft van de twintigste eeuw, waarbij een wetenschappelijke opvoeding veel meer centraal stond. Hij leverde hier de nodige kritiek op, maar uiteindelijk werden de ideeën van Spock ook niet meer gezien als de absolute waarheid en kreeg hij zijn kritiek weer als een boemerang terug. Spock richtte zich rechtstreeks tot de lezer, maar zijn er ook wetenschappelijke argumenten voor de rol van intuïtie in de opvoeding? Bowlby greep met zijn hechtingstheorie al terug op het begrip instinct zoals dat door de ethologie werd gebruikt en plaatste dat zo in de menselijke opvoedingscontext, maar legde het accent bij de rol van het kind en de gevoeligheid van de moeder om daar adequaat op te reageren. Door Hanuš en Mechthild Papoušek werd dit verder uitgewerkt in het idee van *intuitive parenting*. Vervolgens zullen we kijken wat de rol van intuïtie is in de tegenwoordige populaire opvattingen over moederschap (of ouderschap). Ten slotte willen we de ‘intuïtieparadox’ schetsen, dat wil zeggen, ook intuïtie lijkt iets dat we moeten leren, maar hoe intuïtief is het dan nog?

4.2 De boodschap van Dr Spock als reactie op vooroorlogse opvoedpraktijken

Zoals hierboven al is genoemd, was dr Benjamin Spock de belangrijkste naoorlogse opvoedingsdeskundige en heeft hij een belangrijke rol gehad in het benadrukken van intuïtieve ouderlijke eigenschappen. Het boek *The Common Sense Book of Baby and Child Care* werd voor het eerst gepubliceerd in 1946 en bevatte innoverende ideeën over het opvoeden van kinderen (Bates, 2019). De eerste zin van het boek, ‘You know more than you think you do’ (Spock, 1946, p. 3), verpakt zijn belangrijkste boodschap: hij deed beroep op het vertrouwen van ouders in hun eigen intuïtie; ze wisten meer dan ze dachten. Hij waarschuwde daarbij ook tegen een te grote invloed van andere, professionele en niet-professionele, opvoedingsdeskundigen, maar vertrouw in de eerste plaats op jezelf:

Don't take too seriously all that the neighbors say. Don't be overawed by what the experts say. Don't be afraid to trust your own common sense. Bringing up your child won't be a complicated job if you take it easy, trust your own instincts, and follow the directions that your doctors give you. We know for a fact that the natural loving care that kindly parents give to their children is a hundred times more valuable than their knowing how to pin a diaper on just right, or making a formula expertly (Spock, 1946, p. 3).

Spock moedigde ouders aan om te ontspannen en hun gezond verstand te gebruiken. De aanmoediging van Spock aan ouders om vertrouwen te hebben in hun eigen intuïtie, kan worden gezien als een echo van de Rousseauiaanse natuurlijke filosofie. De liefdevolle aandacht van ouders voor hun kind is waardevoller dan het volgen van expertadvies; ouders moeten minder de focus leggen op het volgen van rigide, van bovenop gelegde regels.

The Common Sense Book of Baby and Child Care gaat dieper dan de juiste voeding of goede hygiëne en bevat ook psychologische en sociale aspecten, zoals seksuele voorlichting en rivaliteit onder broers. Het boek was enorm populair en verkocht het eerste jaar meer dan 750.000 exemplaren (Dobris et al., 2016).

Spock zette zich met zijn boodschap – de bewering dat ouders niet geïntimideerd moeten zijn door experts en hun eigen verstand moeten gebruiken – af tegen het strikte behaviorisme van John B. Watson, die stelde dat: ‘no one today knows enough to raise a child’ (geciteerd in Atkinson, 2017, p. 138). Het behaviorisme kwam op in een tijd die werd gekenmerkt door groeiend maatschappelijk vertrouwen in de wetenschap; de bevolking nam het advies van experts gemakkelijk aan, ook op het gebied van opvoeden (Atkinson, 2017). Mensen vertrouwden minder op persoonlijke ervaring of gevoel en namen voornamelijk advies aan dat in een ‘wetenschappelijk jasje’ werd gestopt. Veel vrouwen omarmden dit wetenschappelijke moederschap en beschouwden het als een symbool voor moderniteit, waarmee wetenschappelijk advies werd gezien als het gezondste en meest actueel (Apple, 2006). Door de focus op de wetenschappelijke benadering werd intuïtie indirect weggecijferd en gezien als een onbetrouwbare bron om beslissingen mee te maken (Hopkins, 1989).

Veel van de ideeën van Watson zijn gebaseerd op en geïnspireerd door het werk van John Locke: het kind als een ‘onbeschreven blad’ (tabula rasa) dat door externe factoren en conditionering wordt gevormd. Een kind wordt niet geboren met ideeën of eigenschappen, maar deze worden aangeleerd door ervaringen en opvoeding (Cohen, 1979). In *An Essay Concerning Human Understanding*, geschreven door Locke in 1690, beschrijft hij het als volgt:

Let us then suppose the mind to be, as we say, white paper, void of all characters, without any ideas:—How comes it to be furnished? Whence comes it by that vast store which the busy and boundless fancy of man has painted on it with an almost endless variety? Whence has it all the materials of reason and knowledge? To this I answer, in one word, from experience (*From Essay Concerning Human Understanding*, 1690).

Het idee van de tabula rasa heeft diepe sporen nagelaten in het behaviorisme, waarin wordt aangenomen dat al het gedrag wordt aangeleerd door interactie met de omgeving. Ouders zijn, volgens Watson, in staat om deze omgeving te sturen door het manipuleren van stimuli en consequenties en hebben met behulp van deze conditionering de controle om hun kinderen op te voeden (Hopkins, 1989).

Juist omdat ouders zoveel invloed hebben op het gedrag van hun kinderen zouden ze moeten oppassen met het tonen van te veel liefde. In 1928 publiceerde Watson *Psychological Care of the Infant and Child*, waarin hoofdstuk drie is gewijd aan het schetsen van ‘*The Dangers of Too Much Mother Love*’. Hij suggereerde dat kinderen nooit gekust moeten worden, nooit geknuffeld moeten worden en dat ze nooit op schoot mogen zitten (Cohen, 1979). Kinderen die te veel vertroeteld worden, ontwikkelen zich tot volwassenen die altijd die behoefte blijven houden: ‘but as adults there is no one to baby us’ (Cohen, 1979, p. 211).

Watson propageerde in zijn boek daarmee een afstandelijke opvoeding. Ouders werden aangemoedigd om de opvoeding te benaderen als een experiment: ‘Mothers should see it as an experiment’ (Cohen, 1979, p. 210). Het advies van Watson aan opvoeders bevatte vaak strikte schema’s en routines waar weinig ruimte was voor de emotionele behoeften van een kind. Intuïtie was zelfs een gevaar voor het kind; het is subjectief en onwetenschappelijk.

Volgens Borstelmann (1974) kan de benadering van Watson worden gezien als het manipuleren van een kind om gewenst gedrag te conditioneren. De ideeën van Watson hadden een enorme invloed op de opvoedingsadviezen in de periode tussen 1920 en 1940 en, hoewel niet algemeen binnen de kinderpsychologie, werden zijn adviezen breed geaccepteerd door de bevolking.

Toch bleken ook de ideeën van Watson niet tijdloos. In de decennia na 1940, in de naoorlogse periode, groeide de behoefte aan een meer liberale en kindgerichte opvoedingsmethode (Bates, 2019). Onder de bevolking ontstond een onvrede over de strikte, behavioristische manier van opvoeden waarin een sterke nadruk op schema’s, discipline en het neerslaan van emoties werd gelegd. Omdat er onvoldoende tot geen rekening werd gehouden met de emotionele behoeften van het kind, werd dit steeds meer gezien als inhumaan. Ouders, met name moeders, voelden mogelijk een conflict tussen de adviezen die werden gegeven en hun natuurlijke instincten die ingingen tegen de afstandelijkheid (Apple, 2006). Sommige moeders gaven aan dat de strikte schema’s en regels lastig te volgen waren en ook niet altijd passend

waren bij de individuele behoeften van moeder en kind. Op basis van eigen ervaringen kwamen ouders erachter dat een meer flexibele, kindgerichte benadering vaak beter werkte. De opkomst van de psychoanalyse zorgde voor een extra versterkt belang aan deze kindgerichte benadering (Bates, 2019). Deze theorie benadrukte het belang van vroege kinderervaringen op de latere ontwikkeling en de kinderlijke psyche. Kinderen werden hierin benaderd als volwaardige menselijke systemen die kampen met innerlijke levens en emotionele behoeften (Carp, 2000) – een scherp contrast met de behavioristische benadering, waarin het kind wordt gezien als een passieve ontvanger van informatie, uitsluitend gevormd door conditionering.

Zoals eerder benoemd, heeft Benjamin Spock een belangrijke rol gespeeld in de transitie van schema- naar een kindgerichte opvoedingsbenadering. Hij werd gezien als een bevrijder van de moeders van de behavioristische ‘tirannie’ die hen was opgelegd (Apple, 2006). Hij benadrukte een meer liberale en kindgerichte benadering die was gebaseerd op de Freudiaanse psychoanalyse – zij het zonder expliciet gebruik van Freudiaanse termen (Bates, 2019). Het aantal verkochte exemplaren van zijn boek, evenals zijn advies columns in tijdschriften, toonde een brede waardering; hij werd erkend door een grote groep moeders (Apple, 2006). Andersom erkende hij ook hen – en dat zorgde ervoor dat hij de lucht in werd geprezen. Hij gaf moeders weer vertrouwen in hun eigen intuïtie: ‘He’s as sympathetic and understanding as a woman, that wonderful man!’ (Hulbert, 2011 p. 226). Zijn boek werd beschouwd als de ‘bijbel van de kinderopvoeding’ en baby’s kregen de bijnaam ‘Dr. Spock's Baby’s’. Hoewel Spock niet de enige drijfveer achter deze verschuiving was, fungeerde hij wel als het meest aansprekende symbool; hij vertelde de nieuwe ideologie op een manier die iedereen kon begrijpen.

De invloed van Spock is niet zonder controverse gebleven. Naarmate hij populairder werd ontstond er een tegenbeweging die hem verweet een permissieve opvoedingsstijl te propageren (Apple, 2006). De kinderen uit de zogenaamde ‘Spock generatie’ kregen de schuld van het ondermijnen van de sociale structuur en het gezag, dat voortkwam uit hun betrokkenheid bij verscheidene bewegingen, zoals de burgerrechtenbeweging, de vrouwenbeweging en de anti-Vietnam Oorlog Beweging. Kortom, zo luidde een kritiek: ‘They were Spocked when they should have been spanked’ (Hulbert, 2011, p. 6). Een uitgesproken tegenstander van Spock, Dr. Walter W. Sackett Jr., stelde dat zijn opvoedingsadviezen volwassenen creëren die afhankelijk blijven en verwachten dat anderen hen uit de problemen helpen (Apple, 2006). Daarnaast werd het advies van Spock steeds meer gezien als tegenstrijdig: enerzijds moedigde hij moeders aan

om hun eigen intuïtie te volgen, maar anderzijds benadrukte hij ook constant het belang van het advies van de dokter. Dit zorgde voor een spanningsboog tussen intuïtie en het volgen van het advies van medische experts die leidde tot verwarring (Apple, 2006). In de jaren 70 nam de kritiek vanuit de feministische hoek sterk toe – een ironische wending aangezien hij juist probeerde moeders te helpen. Hij kon in zijn boeken moeders behoorlijk vanuit de hoogte toespreken:

On your first visit you will have hundreds of questions and you'll probably forget most of them until you are home again. It's good to make a list—for days beforehand—and then try hard to remember not to forget to bring the list. You needn't be bashful about asking the doctor questions, no matter how silly you may feel they are. It is important that you be satisfied that things are going along all right and that you are doing the job properly (Spock et al., 1956).

Zijn werk werd bekritiseerd als een manifestatie van patriarchale normen, en hijzelf werd het symbool van mannelijke onderdrukking (Dobris et al., 2016). De autoritaire personages in zijn boeken waren voornamelijk mannen, hij nam aan dat vrouwen de primaire verzorgers van kinderen waren en de baby werd in zijn werk stelselmatig benoemd als een 'hij' (Dobris et al., 2016). Deze feministische kritieken resulteren erin dat hij in de latere versies van zijn boek een aantal standpunten heeft herzien: beide ouders zijn verantwoordelijk voor het grootbrengen van een kind en moeders kunnen ook een carrière hebben buiten het gezin en huishouden (Apple, 2006).

Samenvattend, Spocks visie zorgde voor een keerpunt in de geschiedenis van de opvoeding: hij (her)waardeerde ouderlijke intuïtie in een tijd waarin wetenschappelijke autoriteit dominant was, en gaf daarmee mede richting aan een meer humane en kindgerichte benadering. Voor veel ouders en vooral moeders betekende dit een erkenning van hun eigen ouderlijke behoeften. Tegelijkertijd kreeg Spock gaandeweg steeds meer kritiek vanuit zowel conservatieve als feministische hoek. Zijn boek wordt echter nog steeds gedrukt en gekocht, zij het dat zijn visie minder dominant is dan in de eerste naoorlogse decennia.

4.2.1 De receptie van intuïtief opvoeden in Nederland

In 1950 verscheen voor het eerst een Nederlandse vertaling van het boek van Spock, *Baby- en kinderverzorging en opvoeding*. Ook in Nederland werd het boek snel populair: tien jaar na uitgave van deze eerste druk waren er al twaalf drukken verschenen (Wubs, 2004). Spock was in vergelijking met de Nederlandse opvoedingsdeskundigen in die tijd veel toleranter ten aanzien van ouders. Die opvoedingsdeskundigen waren van mening dat kinderen te veel werden verwend, wat zou zorgen voor slecht functionerende volwassenen in de maatschappij. In Amerika waren ze veel minder strikt over deze oorzaak-gevolg relatie. Spock noemde Amerika het land van de onbegrensde mogelijkheden waar persoonlijke ambitie een prioriteit is, wat werd doorgetrokken in de opvoeding. Deze ‘Amerikaanse opvattingen’ werden door de Nederlandse en ook andere Europese voorlichters bekritiseerd; ze waren overtuigd van hun eigen idee dat de karakters van kinderen gevormd moesten worden door middel van opvoeding (Wubs, 2004).

Spock richtte zich met zijn advies niet op de einddoelen van de opvoeding, zoals de vorming van een bepaald type volwassene. In plaats daarvan bekommerde hij zich om een functionerende omgang tussen ouder en kind (Wubs, 2004). Deze benadering, waarbij ruimte is voor eigen inbreng van ouders, werd (pas) na 1970 algemeen in Nederland. Wat ouders graag willen wie hun kind wordt en wat daarbij belangrijke waarden zijn, mogen ouders helemaal zelf bepalen (Wubs, 2012).

Opmerkelijk is dat de Nederlandse vertalingen niet exact dezelfde inhoud hadden als de originele uitgaven. Een belangrijk figuur in de vertalingen was dr. Ph. H. Fiedeldij Dop, die tot en met de 33e druk de aanpassingen heeft doorgevoerd (Denolf, z.d.). Volgens Dop zijn er een aantal verschillen aangebracht in de Nederlandse vertaling van het Amerikaanse origineel. Zo is het voedingsschema met de door Amerikanen veelgebruikte gecondenseerde melk weggelaten en zijn voedingen als karnemelk juist toegevoegd. Daarnaast is het concept van kleuterdagverblijven opgenomen in de vertaling, aangezien Amerika hier niet bekend mee is. De discussie of een kleuter vanaf twee jaar al naar school moet, is in de vertaling verwijderd, omdat dit in Nederland überhaupt geen optie is. Ook zijn de hoofdstukken die uitgebreid gaan over medische hulp sterk ingekort, aangezien Nederland het probleem van de grote afstanden tot ziekenhuizen niet kent (Denolf, z.d.).

Kortom, in Nederland werd opvoeding aanvankelijk gezien als karaktervorming richting een maatschappelijk ideaal, maar Spocks meer flexibele, op de ouder-kindrelatie gerichte benadering, die daar sterk van afweek, kreeg gaandeweg meer invloed.

4.3 De wetenschappelijke benadering van intuïtief ouderschap

In de medische wereld was er grote kritiek op Spock vanwege het gebrek aan wetenschappelijke onderbouwing van zijn werk (Dobris et al., 2016). In zijn eerste column in de *Ladies Home Journal* (juli 1954) schreef hij dat hij ambivalent stond tegenover het gebruik van fopspenen, en dit expres niet in zijn boek heeft gepubliceerd, omdat hij bang was dat artsen zijn boek onbetrouwbaar zouden vinden en het niet aan ouders zouden aanbevelen. Dit suggereert dat hij zich wel degelijk bewust was van het risico dat zijn werk als onvoldoende medisch onderbouwd kon worden gezien (Apple, 2006).

De nadruk van Spock op het ‘gezonde verstand’ was een vroege erkenning van de inherente kwaliteit van ouders om aan de vraag van hun kinderen te voldoen, maar hij leverde geen wetenschappelijke onderbouwing voor deze benadering; de definitie kwam deels voort uit zijn persoonlijke ervaring als kinderarts en deels uit populaire opvattingen in die tijd (Dobris et al., 2016).

Pas in de late twintigste eeuw werd deze visie wetenschappelijk onderbouwd door onderzoek naar intuïtief ouderschap, waarbij de biologische basis van natuurlijk ouderlijk gedrag centraal stond. Belangrijke bijdragen kwamen van Hanuš en Mechthild Papoušek, die aantoonde dat ouders in het bezit zijn van aangeboren, onbewuste kwaliteiten die inspelen op de signalen van hun kind en hen helpen om toereikend op deze signalen te kunnen reageren (Papoušek & Papoušek, 1989; Koester, 2014). Waar Spock intuïtie niet zozeer definieerde in concrete constructen, en het meer zag als een soort ‘onderbuikgevoel’ en een algemene aanmoediging tot zelfvertrouwen, hebben de Papoušeks intuïtief ouderschap in verband gebracht met biologische factoren en gedragsmechanismen (Apple, 2006).

Het echtpaar voerde veel van hun onderzoek uit in hun laboratorium in München, onder andere bij het Max Planck Institute (Koester, 2014). Toen Hanuš gedurende ongeveer twee jaar geen onderzoek kon doen, begon hij baby’s te observeren, vanaf hun geboorte tot de ontwikkeling van hun spraak. Dit leidde tot het inzicht dat de sociale omgeving van essentieel

belang is voor het faciliteren van leermogelijkheden, en dat zowel baby's als ouders beschikken over een biologische aanleg die grotendeels onbewust is (Papousek & Papousek, 1996). Deze observaties vormden de basis voor de ontwikkeling van hun theorie over intuïtief ouderschap (Papoušek & Papoušek, 1989).

De Papoušeks waren bekend met het behaviorisme, maar vonden de concepten te eenzijdig en misleidend. Een cruciaal moment dat ervoor zorgde dat Hanuš van een behavioristische naar een interactie benadering ging was een experiment in 1968 waarbij hij probeerde de communicatie tussen moeder en kind te manipuleren. Dit lukte niet – en had zelfs negatieve effecten – omdat het negeren van de participatie van de baby de interactie tussen de twee verstoorde (Papousek & Papousek, 1996).

Ook Mechthild had tijdens haar psychiatrische opleiding moeite met het behaviorisme dat destijds de dominante visie was op het Max Planck Institute. De benadering van Hanuš sprak haar veel meer aan, vooral ook door de complexere kijk op leren. Haar kennismaking met het werk van Hanuš is ook een belangrijke factor geweest voor haar interesse in dit onderzoeksgebied, samen met de geboorte van haar dochters. De tijd die het echtpaar thuis heeft doorgebracht met hun eigen baby's, waarbij veel observaties zijn gedaan, gaf hen veel nieuwe inzichten. Voor hun onderzoek buiten hun gezin maakten ze veel gebruik van video's, waarmee de observaties tussen ouders en baby's tot in detail geanalyseerd konden worden (Papousek & Papousek, 1996).



Mechtild en Hans Papousek

De Papoušek hebben in Bornstein's *Handbook of Parenting Volume 2*, het concept van intuïtief ouderschap als volgt beschreven:

The parent (and the caregiver in general) is biologically predisposed as the more experienced partner to lead the infant toward a fundamental socio-cultural integration and, for this purpose, toward the acquisition of a proper cultural communication. The dialogic character of this lead is evident in respect to intrinsic motivations in infants, on the one hand, and to their developmental constraints in behavioral regulation, on the other. The dosage and complexity of didactic interventions are adjusted, according to feedback cues in infant behaviors. Efforts for eliciting and maintaining infant communication are obvious. . . . Intuitive caregiving aims not only at hygienic, autonomic, and emotional needs of infants, but also at the needs to be together with someone, to share experience, to acquire adequate means of communication, and to create novel symbols (Bornstein, 1995, p. 132).

De Papoušeks definieerden intuïtief ouderschap als biologisch verankerde gedragspatronen, een vorm van biologische voorbereidheid, die sneller optreden dan rationele beslissingen en grotendeels buiten bewuste controle van ouders plaatsvinden. Deze gedragingen gaan gepaard met een aanpassing aan de cognitieve en communicatieve vaardigheden van de baby, wat wordt gezien als een intuïtieve aanpassing en bijstelling (Papoušek, 2007). Ook stellen ze dat ouders een intuïtieve gave hebben om informatie van hun kind te kunnen lezen, bijvoorbeeld gebaren en gezichtsuitdrukkingen, en hier betekenis aan kunnen geven (Papoušek, 2007).

Bovenstaand aangepast ouderlijk gedrag wordt gezien als een dynamische aanpassing, omdat het verandert naarmate de baby ontwikkelt. Een concreet voorbeeld daarvan is te zien in het gebruik van ‘motherese’, ook wel babytaal of kindgerichte spraak genoemd. Ook dit wordt spontaan en onbewust toegepast, waarbij er bepaalde kenmerken in spraak veranderen wanneer tegen een baby wordt gepraat, zodat het vertrouwd raakt met spraak en het sneller kan leren waar te nemen (Papoušek, 2007). Voorbeelden van deze babytaal zijn: langzaam spreken, makkelijke woordkeuze, veel gezichtsuitdrukkingen en het variëren van de melodie (prosodie). Het toepassen van ‘motherese’ gaat veelal zonder bewuste planning: het is niet goed te beschrijven of voorspellen en het is ook lastig voor ouders om het *niet* toe te passen, zelfs als ze het actief proberen te onderdrukken (Papoušek, 2007). Door dit gebrek aan bewuste controle suggereerden de Papoušeks dat het intuïtief en biologisch gedrag is.

Met hun onderzoek hebben ze belangrijke inzichten geboden in de opvoedingswereld, met name over de rol van ouders tijdens de babytijd. Opvoeding werd door hen niet beschouwd als formele en bewuste gedragingen, maar als een inherent proces dat interacteert tussen ouder en kind vanaf de geboorte (Hopkins, 1989). Deze onbewuste, intuïtieve gedragingen zijn al

aanwezig voordat cultuurafhankelijke interventies zich ontwikkelen, zoals het gebruik van namen en woorden, wat suggereert dat ze biologisch geprogrammeerd zijn en vanuit beide partijen, ouders en kind, goed aansluiten op elkaar. Dit zorgde voor een verruiming van het begrip opvoeden; het reikte verder dan de traditionele opvattingen, zoals het behaviorisme, waar er vaak werd gefocust op bewuste leerdoelen en methoden. De Papoušeks benadrukten juist het leervermogen van baby's en lieten zien dat er ook via onbewuste, intuïtieve interacties tussen ouder en kind sprake is van interactie. De aanpassingen die ouders maken, het gebrek aan bewuste controle en de universaliteit van deze gedragingen over culturen heen, suggereren een biologische basis voor intuïtief ouderschap (Papoušek & Papoušek, 1989). Op deze manier verbindt het concept intuïtief ouderschap zich direct met een breder begrip van leren. Leren gebeurt niet alleen via expliciete instructie of bewuste leerdoelen, maar ook via affectieve en wederkerige relaties tussen ouder en kind. Deze ouderlijke interventies bereiden de baby's voor op culturele integratie en capaciteiten, zoals spraak (Papousek & Papousek, 1996).

Het werk van de Papoušeks heeft een significante invloed gehad op de onderzoekers en professionals in ontwikkelingspsychologie en de studie van de vroege kindertijd, met name in Europa. Hun inzichten hebben bijgedragen aan zowel de praktische als de klinische benadering van opvoeden (Koester, 2014).

4.4 Moederschap en intuïtie: kritiek vanuit het feminisme

Door zowel Spock als de Papoušeks is intuïtie bij de opvoeding benaderd als een positief fenomeen. Of het nu wordt benoemd als een innerlijk weten of biologische basis, het is duidelijk dat intuïtie wordt beschouwd als een waardevolle factor in het opvoedingsproces. Deze opvatting wordt echter niet universeel geaccepteerd, zoals in dit hoofdstuk is besproken. Vanuit de feministische hoek is er kritiek op het idee van een intuïtieve moederlijke kennis, dat wordt gezien als een sociaal geconstrueerd beeld dat vrouwen in hun vrijheid en zelfbepaling beperkt (Forna, 1999).

Intuïtie is binnen de opvoedingswereld traditioneel sterk verbonden met het moederschap. Vanaf de achttiende eeuw werd opvoeden steeds nadrukkelijker gepositioneerd als een taak voor de vrouw, met name omdat ze wordt geacht hier beter in te zijn dan de man. Een voorbeeld hiervan is het werk van dokter Gerard A.N. Allebé, die in 1845 *De ontwikkeling van*

het kind naar ligchaam en geest uitbracht. Hierin stelde hij dat moeders over een zuiverdere liefde en minder zelfzucht beschikten dan mannen, en dat zij daarom beter in staat zijn het goede voorbeeld te geven en goede gewoontes aan te leren. Daardoor zouden kinderen zich kunnen ontwikkelen tot betere burgers (Wubs, 2012).

Zoals eerder benoemd, ondergingen opvoedingsidealen die geïntroduceerd werden rond 1920, sterke veranderingen in 1950. Figuren als Holt en Watson propageerden een behavioristische kijk op opvoeden, wat rond de jaren 50 werd vervangen door een intuïtieve benadering (Grant, 1998). Er is nog niet gesproken over welke invloed dit heeft gehad op het beeld van de moeder. Het ideale gezin bestond uit een moeder die thuis bleef – en hier geen moeite mee had – zodat ze zich volledig kon focussen op haar kinderen (Dobris et al., 2016). Binnen de pedagogische en psychologische wereld ontstond in diezelfde periode een nieuw paradigma dat *naturalisme* werd genoemd, waarin werd aangenomen dat de natuurlijke instincten van een moeder de beste richtlijnen vormden voor het ouderschap. Deze instincten werden breed gedefinieerd als spontane, onbewust opkomende reacties op de behoeften van een kind (Grant, 1998).

Tegelijkertijd bepaalden de experts wat die instincten waren en vrouwen die hier niet aan voldeden werden gepathologiseerd: hun gedrag werd als ‘onnatuurlijk’ gezien. De persoonlijkheid van de moeder werd belangrijker dan de opvoedpraktijk. Zo stelde Spock in een artikel voor de *Ladies' Home Journal* dat de fundamentele gevoelens van een moeder over het moederschap belangrijker zijn dan de opvoeding zelf (Grant, 1998).

Deze visie zorgde ervoor dat er vanuit meerdere hoeken werd benadrukt dat moederschap gemakkelijk en leuk zou moeten zijn. Vrouwen hadden geen opleiding nodig om een goede moeder te zijn. Elke simpele ziel was hiertoe in staat, zolang er maar werd geluisterd naar hun natuurlijke instincten. Deze gedachte komt terug in het boek van D. W. Winnicott, *Mother and Child: A Primer of First Relationships*:

You do not have to be clever and you do not even have to think if you do not want to. You may have been hopeless in arithmetic at school; or perhaps all your friends got scholarships but you couldn't stand the sight of a history book and so failed and left school early. Or you may be really clever. But all this does not matter, and it hasn't anything to do with whether or not you are a good mother. If a child can play with a doll, you can be an ordinary devoted mother (geciteerd in: Grant, 1998, p. 210).

De voorwaarden die werden gesteld aan vrouwen om een goede moeder te zijn, maakten het bijna onmogelijk om hieraan te kunnen voldoen. Met name de verwachting dat de emotioneel evenwichtige moeder geen twijfels zou kennen over haar rol, maar zich vanzelfsprekend met plezier zou wijden aan de zorg voor haar man en kinderen, vergrootte het gevoel van tekortschieten bij moeders die niet volledig tevreden waren met hun situatie (Grant, 1998).

Een belangrijk figuur die zich heeft uitgesproken over de rol die vrouwen opgelegd krijgen is de feministische filosoof Elisabeth Badinter. In haar boek *De mythe van de moederliefde* stelt ze dat moederschap geen aangeboren, biologisch bepaalde eigenschap is, maar dat dit een resultaat is van ideologische druk (Badinter, 1989). Hierover schrijft ze:

Hoewel dus het begrip moederinstinct in onbruik is geraakt, bestaat er toch nog een taai idee over het moederschap, dat bedrieglijk veel lijkt op dat oude, afgedankte begrip. Zelfs de erkenning dat de moederlijke attitude niet voortbloeit uit het instinct verandert niets aan het denkbeeld dat de liefde van een moeder voor haar kind zo sterk is en zo algemeen, dat de natuur er toch wel een beetje de hand in moet hebben. De terminologie is veranderd, maar de illusies zijn hetzelfde gebleven (Badinter, 1989, p. 9)

Een van de argumenten die Badinter aandraagt, is het historisch aantal incidenten van infanticide (kindermoord). Volgens haar ondermijnt dit het idee van een universeel moederinstinct en maakt het de vanzelfsprekendheid ervan hoogst twijfelachtig (Badinter, 1989).

Ook Adrienne Rich heeft, met het boek *Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institution*, een bijdrage gehad in de feministische kijk op moederschap (O'Reilly, 2012). Hierin heeft ze een onderscheid gemaakt tussen 'motherhood' als instituut en 'mothering' als ervaring. 'Motherhood' is het idee van moederschap dat is gedefinieerd door mannen en zeer onderdrukkend voor vrouwen. Het is een door het patriarchaat geconstrueerd idee dat op een kunstmatige manier is bedacht, en niet door de natuurlijke staat van de vrouw. Daarentegen is 'mothering' de ervaring die door de moeder zelf wordt gevormd en juist als een bron van kracht dient (O'Reilly, 2012).

Kortom, de toegeschreven rol van moederschap heeft enerzijds geleid tot erkenning van de (impliciete) kennis die moeders hebben, maar heeft anderzijds moeders geforceerd aan een ideaal te voldoen. Het zijn met name feministische auteurs geweest die hebben betoogd dat discussie over de natuur dan wel cultuur van het moederschap ook (of altijd) een politiek-

ideologische dimensie hebben die in de praktijk vaak ongunstig uitpakt voor de vrijheid en autonomie van vrouwen.

4.5 Conclusie: de intuïtieparadox

Eerder werd besproken hoe Spock moeders heeft bevrijd van het strikte behaviorisme dat gangbaar was binnen de opvoedingswereld, door hen aan te moedigen hun eigen intuïtie te volgen. Tegelijkertijd overspoelde hij hen met advies over alle aspecten van de kinderlijke opvoeding, wat op zijn minst zorgde voor spanning tussen intuïtie en het volgen van het advies van medische experts (Dobris et al., 2016).

Hoewel moeders dus beschikten over een instinct en een bepaald ‘weten’, betekende dat niet automatisch dat ze ook controle hadden over de opvoeding. Het luisteren naar artsen zou cruciaal zijn – terwijl voor de burens juist werd gewaarschuwd – niet alleen in gevallen van ziekte, maar ook voor allerlei aanwijzingen over vitamines, voeding en andere aspecten van verzorging (Apple, 2006). Dit creëerde tegenspraak: met het aanmoedigen van intuïtie impliceerde Spock dat moeders in bezit waren van kennis die al in hen aanwezig was, terwijl zijn nadruk op het luisteren naar de ‘autoritaire’ arts dit tegenwerkte.

Ook roept het begrip intuïtie, zoals Spock dat gebruikte, vragen op. Wanneer het wordt benaderd als een innerlijk ‘weten’, maar wel honderden pagina’s aan toelichting nodig heeft, hoe intuïtief is het dan nog? Als de ‘Spockiaanse moeder’ een boek van ruim 500 pagina’s nodig heeft om een kind op te voeden, beschikt ze hier dan wel over?

Een genuanceerder perspectief op Spocks werk is om het te beschouwen als een naslagwerk met (mogelijke) oplossingen voor specifieke problemen, in plaats van een handleiding die moeders voorschrijft wat te doen. In zijn openingssectie benadrukt hij zelfs expliciet dat het niet nodig is vooraf het hele boek te lezen, maar dat ouders de index achterin kunnen raadplegen wanneer ze met een specifiek probleem te maken krijgen (Apple, 2006).

De onderzoeken van de Papoušeks bieden een nauwkeuriger perspectief op intuïtief ouderschap dat relevant is binnen deze discussie. Uit hun observaties blijkt dat ouderlijke, intuïtieve handelingen inderdaad effectief kunnen zijn en mogelijk een biologische basis hebben. Tegelijkertijd benadrukken zij dat dit geen geval is van bewust weten, wat resulteert in een gebrek aan vermogen om deze handelingen uit te leggen of systematisch toe te passen op basis

van een boek (Papousek & Papousek, 1996). Dit kan verklaren waarom moeders enerzijds intuïtie wordt toegeschreven, maar anderzijds toch behoefte hebben aan opvoedkundig advies. Intuïtie functioneert mogelijk eerder als een onbewust, situationeel reageren dan als een gestructureerd kennissysteem.

Deze spanning tussen het intuïtieve en het deskundige maakt duidelijk dat intuïtie niet uitsluitend als een psychologisch of biologisch fenomeen kan worden begrepen, maar dat het diep verbonden is met sociale normen en verwachtingen. Feministische denkers hebben terecht gewezen op de gevaren van het maatschappelijke beeld dat van vrouwen, en met name moeders, wordt verwacht. Moeders worden aangesproken op hun intuïtieve vermogens, terwijl die intuïtie tegelijkertijd wordt gewantrouwd of aan deskundigen wordt toegewezen. Dit verandert intuïtie van een bron van vertrouwen in een kwetsbare positie die een onhaalbare norm creëert.

Dit laat zien dat ouderschap niet alleen gaat over de relatie tussen ouder en kind, maar ook over bredere structuren van macht, kennis en normativiteit. Welke opvattingen over 'goed' ouderschap worden nageleefd, en wie bepaalt die normen?

Opvoedhandboeken fungeren hierin als een soort spiegel: ze reflecteren zowel de ouderlijke intuïtie als de maatschappelijke verwachtingen. De spanning tussen intuïtie en deskundigheid komt tot uiting in deze boeken. Ze zijn als een brug tussen de persoonlijke ervaring van ouders en wetenschappelijke kennis waarbij ouders worden bevestigd in hun intuïtie, maar deze wordt ook bijgestuurd wanneer die niet overeenkomt met de maatschappelijke verwachtingen. In het volgende hoofdstuk wordt onderzocht hoe opvoedboeken deze dubbele rol vervullen en hoe lezers daarin worden aangesproken. In het algemeen kunnen we constateren dat de verhouding tussen intuïtie en leren steeds opnieuw balans zoekt in de 'onmogelijke' verhouding tussen advies, autoriteit en het eigen verstand, maar ook is ingebed in een specifieke cultuur-historische context.

Hoofdstuk 5

Opvoedhandboeken: spanning tussen intuïtie en het leren van opvoeding

5.1 Inleiding

It may surprise you to hear that the more people have studied different methods of bringing up children, the more they have come to the conclusion that what good mothers and fathers instinctively feel like doing for their babies is usually best, after all (Spock, 1946, p. 4).

Het opvoedboek kan worden opgevat als hét intermediair tussen (aanstaande) ouders en alle kennis die er bestaat over de opvoeding en ontwikkeling van kinderen. Deze kennis is ontleend aan ervaringen met kinderen, observaties van kinderen en onderzoek naar kinderen. In principe kan iedereen over die ervaringen en observaties beschikken, ouders misschien nog wel het meest. Toch vormen de ervaringen, observaties en onderzoeken van deskundigen een bijzondere categorie, omdat ze kennis kunnen opleveren die we in het dagelijks leven gemakkelijk over het hoofd zien of verkeerd interpreteren (Bornstein, 2023). Niet alles in de opvoeding gaat namelijk ‘vanzelf’ goed. Bijna driekwart van de ouders met kinderen van 0 tot 8 jaar heeft recent vragen of zorgen gehad over het gedrag, de ontwikkeling of de opvoeding van hun kinderen en 14 procent van hen had behoefte aan deskundige hulp of advies (Nederlands Jeugdinstituut, 2021). Opvoedboeken beloven hierbij ondersteuning te bieden door praktische tips en inzichten uit de ontwikkelingspsychologie te delen, waarmee ze de ervaring van (aanstaande) ouders helpen stroomlijnen en/of bijsturen (Bornstein, 2023). Het fungeert in die zin een beetje als een kookboek, dat niet alleen recepten geeft voor specifieke gerechten, maar ook stapsgewijs uitlegt hoe je die bereidt. Wie het recept eenmaal onder de knie heeft, kan vaak verder zonder kookboek of varieert het recept naar eigen inzicht.

De auteurs van opvoedingsboeken moeten ouders dus iets nieuws te bieden hebben, maar zullen ook vaak hun best doen om aan te sluiten bij de inzichten van ouders zelf en daar zit een merkwaardige spanning tussen. Deze spanning komt misschien nergens zo scherp tot uiting als in het werk van Spock, zoals in bovenstaande citaat: uit alle studies naar opvoeden lijkt naar voren te komen dat hoe ouders instinctief denken hun kinderen op te voeden, over het algemeen het beste is. Het opvoedboek lijkt dan een vreemde omweg naar wat ouders dus al doen. Dat is niet

alleen paradoxaal, er zit ook nog een addertje onder het gras en dat schuilt in het woordje ‘usually’. Het gaat dus meestal goed, maar niet altijd.

Je zou kunnen zeggen dat opvoedboeken de verhouding tussen leren en intuïtie in de opvoeding op een bijzondere manier hebben geproblematiseerd; ze hebben het vanzelfsprekende onvanzelfsprekend gemaakt, soms heel expliciet door, zoals Spock, ouders te leren hoe hun intuïtie werkt (zie ook Schilder et al., 2023).

In dit hoofdstuk willen we in kaart brengen hoe opvoedboeken dat doen. Daarvoor kijken we eerst (1) naar de geschiedenis van opvoeden en opvoedingsboeken, om zo te laten zien dat elke tijd zijn eigen (on)vanzelfsprekendheden heeft. Vervolgens (2) zullen we meer specifiek voor de 20^e en 21^{ste} eeuw gaan bekijken welke trends er in de opvoedingsliteratuur zijn en wie de belangrijkste leveranciers zijn van opvoedingskennis (artsen, pedagogen, ontwikkelingspsychologen en/of anderen). Ook staan we stil bij de ‘democratisering’ van deskundigheid, waarin tv-persoonlijkheden, BN’ers en vloggers een steeds belangrijkere stem krijgen en de traditionele deskundige van zijn plaats verdringen. Vervolgens (3) zullen we aan de hand van concrete opvoedingsboeken kijken hoe de auteurs of deskundigen zich tot hun lezers (ouders) richten. Ten slotte volgt een paragraaf (4) over de gespannen verhouding tussen leren en intuïtie, waarna het hoofdstuk zal worden afgesloten met conclusies.

5.2 De geschiedenis van opvoeden en opvoedingshandboeken

De inhoud van opvoedboeken is afhankelijk van de tijd waarin ze geschreven zijn. Wat in de ene periode als vanzelfsprekend werd gezien, werd in een andere tijd juist als onwaar bestempeld en bekritiseerd (Bakker & Noordman, 2010; NJI, 2025). Ook culturele verschillen spelen hierin een rol, zoals eerder besproken in hoofdstuk 2. Deze tijdsgebonden en cultuurgebonden invloeden zijn duidelijk terug te zien in opvoedkundige handboeken. Zo is er een soort ontwikkeling of tijdlijn zichtbaar in de manier waarop opvoedboeken zijn geschreven (Bakker & Noordman, 2010). Zoals al genoemd in hoofdstuk 1, is onze huidige visie op kinderen en de kindertijd niet altijd vanzelfsprekend geweest. In de middeleeuwen bestond er nauwelijks een verschil tussen kinderen en volwassenen. Kinderen leerden vooral door simpelweg deel te nemen aan het dagelijks leven van volwassenen (Ariès, 1987). Hierdoor werd opvoeding in eerste instantie vooral gezien als iets wat vanzelf gebeurde, zonder dat daar veel bewuste sturing of kennis voor

nodig was. Dit gold voor de periode tot aan de late middeleeuwen en in al iets mindere mate voor de periode van ongeveer 1500 tot 1700. Echte opvoedboeken, bedoeld voor ouders, waren er niet. Kennis over opvoeding werd mondeling overgedragen of was verweven in religieuze teksten. Religie en moraliteit waren toen vooral van invloed op de opvoeding. Kinderen werden streng en met duidelijke regels opgevoed. Ze werden vaak gezien als van nature geneigd tot het kwade en opvoeding was dus vooral gericht op het onder controle houden van deze neigingen (Bakker & Noordman, 2010).

In de achttiende eeuw veranderde dit beeld langzaam, waardoor de eerste echte opvoedboeken ontstonden. Langzaam maar zeker werd het kind niet meer gezien als een kleine volwassene, maar als een kind met een eigen aard en eigen behoeften (Ariès, 1987). Deze verschuiving kwam onder andere door de opkomst van het verlichtingsdenken en door de invloedrijke filosofen Locke en Rousseau (Bakker & Noordman, 2010). Opvoeding moest niet langer gericht zijn op het onderdrukken van het kind, maar juist helpen om zijn natuurlijke aanleg te ontwikkelen. In *Émile, ou de l'éducation* (1762) beschreef de Franse filosoof Jean-Jacques Rousseau dat kinderen een eigen ontwikkelingsweg hadden. Hij pleitte voor een natuurlijke en kindgerichte benadering, waarbij het kind zijn eigen nieuwsgierigheid mocht volgen en de opvoeder vooral een begeleidende rol had. Hoewel deze ideeën ouders aanspoorden om hun kinderen met meer warmte en begrip op te voeden in plaats van vanuit een autoritaire benadering, bleef de opvoedpraktijk in de 19^e eeuw voor een groot deel nog autoritair (Bakker & Noordman, 2010).

In de negentiende eeuw kregen opvoedboeken een steeds grotere rol toebedeeld. In deze periode groeide het vertrouwen in professionele deskundigheid. Dit leidde tot een toenemende betrokkenheid van artsen, pedagogen en leraren bij de opvoedkundige literatuur. Ze waren vaak praktisch van aard en boden ouders concrete richtlijnen op het gebied van voeding, hygiëne, discipline, gedrag en gezondheid. In deze periode stond de burgerlijke gezinscultuur centraal. Netheid, gehoorzaamheid en zelfbeheersing werden bij de opvoeding als erg belangrijk beschouwd (Bakker & Noordman, 2010). Een voorbeeld van een opvoedboek uit deze periode is dat van de Amerikaanse kinderarts Luther Emmett Holt. Hij gaf in zijn *The Care and Feeding of Children: A Catechism for the Use of Mothers and Children's Nurses* (1894) medisch onderbouwde adviezen aan ouders. Deze adviezen gingen voornamelijk over voeding, hygiëne

en toilettraining. Zo raadde hij aan baby's op vaste tijden te voeden en al op jonge leeftijd te beginnen met zindelijkheidstraining.

In de eerste helft van de twintigste eeuw stond opvoeding in Nederland in het teken van zowel continuïteit als verandering. De traditionele opvattingen over autoriteit en gehoorzaamheid bleven binnen de samenleving dominant. De traditionele, religieus geïnspireerde opvoedidealen bleven in veel gezinnen leidend, vooral binnen de zuilen (katholiek, protestants, socialistisch en liberaal). Binnen iedere zuil werd opvoeding ingevuld op basis van eigen morele en pedagogische uitgangspunten. Hierdoor benadrukten opvoedboeken uit deze periode het belang van regelmaat, structuur en discipline (Bakker & Noordman, 2010). Ouders werd aangeraden om vaste routines aan te houden en weinig toe te geven aan huilen of emotionele uitingen. Een voorbeeld hiervan is het werk van de Amerikaanse behaviorist John B. Watson, die in *Psychological Care of Infant and Child* (1928) pleitte voor een afstandelijke, gecontroleerde opvoedstijl. Hij was van mening dat de geest van een pasgeborene een tabula rasa vormt, waarop ouders hun eigen idealen op konden schrijven. Hij raadde ouders het aan om affectie te beperken om zo onafhankelijke kinderen op te voeden. Ouders moesten hun kinderen objectief, koel en beheerst opvoeden.

Tegenover de afstandelijke, strikt gedragsgerichte benadering van Watson stond in de tweede helft van de twintigste eeuw een geheel andere benadering: die van de kinderarts Benjamin Spock. Hij staat bekend om een warmere, meer intuïtieve benadering en dit beschreef hij in zijn boek *The Common Sense Book of Baby and Child Care* (1946). In tegenstelling tot Watson z'n afstandelijke en controlerende opvoedingsmethode, moedigde Spock ouders aan hun intuïtie te vertrouwen en om op een warme, responsieve manier met hun kinderen om te gaan. Deze twee benaderingen staan haaks op elkaar binnen dezelfde eeuw (zie voor verdere uitwerking de hoofdstukken 3 en 4). Ze illustreren het spanningsveld in de opvoedkundige literatuur tussen opvoeden als iets dat aangeleerd moet worden en opvoeden als een natuurlijk proces dat van binnenuit komt. Dit suggereert hoe in verschillende periodes en stromingen uiteenlopende opvattingen konden bestaan over wat 'goede' opvoeding is. In de volgende paragrafen zal aan de hand van concrete opvoedboeken dit spanningsveld verder onderzocht worden. Door in te zoomen op specifieke voorbeelden wordt duidelijk hoe deze boeken richting geven aan het ouderschap en bijdragen aan de manier waarop opvoeden wordt begrepen en

vormgegeven. Niet alleen wat betreft de inhoud, maar ook in toon, stijl en manier waarop de verhouding tussen experts en de ouders wordt vormgegeven.

5.3 Trends in de opvoedingsliteratuur in de 20^{ste} en 21^{ste} eeuw

In paragraaf 5.2 is besproken hoe de kijk op opvoeding in de loop der tijd veranderd is. Steeds werden er nieuwe richtlijnen geformuleerd over hoe men het beste een kind op kan voeden. Generatie na generatie gingen ouders en onderwijzers telkens op een andere manier om met opvoedkundige problemen (Bakker, 1995). Niet alleen de opvoedingsliteratuur is veranderd, ook de leveranciers van opvoedingskennis zijn mee veranderd. Deze verschuiving hangt samen met bredere veranderingen in de samenleving. De wereld om ons heen is immers erg veranderd, onder andere door culturele en maatschappelijke ontwikkelingen (Wubs, 2004). Zoals David Fontana (een Britse psycholoog, bekend onder andere om zijn werk op het gebied van opvoeding) al schreef:

‘De wereld ziet er heel anders uit dan vijftig of zelfs maar twintig jaar geleden. Onze kinderen krijgen door de ontwikkelingen van de technologie te maken met veel meer bronnen van informatie en beïnvloeding dan wij indertijd. Televisie, video en andere opname-mogelijkheden tonen onze kinderen maar al te duidelijk wat een puinhoop de volwassenen doorgaans van hun wereld maken’ (Fontana, 1995, p. 5).

In deze paragraaf bekijken we welke trends er in de 20^{ste} en 21^{ste} eeuw hebben plaatsgevonden en wie de belangrijkste leveranciers hierbij waren. Waren dit artsen, pedagogen, ontwikkelingspsychologen of nog anderen?

5.3.1 Van gezag naar gelijkwaardigheid: de veranderende rol van de opvoedkundige experts

In paragraaf 5.2 is ook besproken dat in de 19^e eeuw artsen, pedagogen en leraren steeds meer betrokken raakten bij opvoedkundige literatuur. Deze periode was het begin van een groeiend vertrouwen in professionele deskundigheid. In de 20^{ste} eeuw werd deze wetenschappelijke benadering steeds dominanter (Wubs, 2004). Door de opkomst van de moderne media werd opvoedkundige kennis breder verspreid en bereikte het een breder publiek (Bakker & Noordman,

2010). Rond de jaren dertig namen psychologen, psychiaters en academische pedagogen de rol over van de geestelijken en onderwijzers, die tot dan toe de belangrijkste leveranciers van opvoedkundige kennis waren. De toonzetting veranderde hierbij ook. Geestelijken en onderwijzers gebruikten een autoritaire en moraliserende stijl, deze stijl wordt gekenmerkt door veel ouderlijke controle, weinig ruimte voor kinderlijke autonomie, nadruk op gehoorzaamheid en een gebrek aan warmte (Baumrind, 1971). Deze stijl verschoof na de Tweede Wereldoorlog in een meer adviserende en ondersteunende benadering. Bovendien kwamen deskundigen steeds dichter bij de ouders te staan, waardoor zij zich niet langer boven hen, maar veel meer naast hen plaatsten. Een verandering dus niet alleen in *wie* er sprak, maar ook *hoe* er gesproken werd (Wubs, 2004). Bruno Bettelheim, een invloedrijke kinderpsycholoog en jarenlang directeur van de Orthogenische School van de Universiteit van Chicago, een instituut voor kinderen met emotionele problemen (Bruno Bettelheim (1903-1990), z.d.), formuleerde dit treffend: ‘Voor mijn ouders was het leven heel wat makkelijker: zij wisten wat men van een kind mocht verwachten en het was het kind maar geraden ook aan die verwachtingen te beantwoorden’ (1965, p. 9). In paragraaf 5.4 wordt dieper ingegaan op de toon waarmee auteurs in specifieke opvoedboeken ouders aanspreken, waarbij titels en voorbeelden uitvoerig worden besproken. Een voorbeeld van deze adviserende toon is het volgende citaat van Bruno Bettelheim dat gaat over de kunst van opvoeding:

‘Ik probeer hier wat voorstellen te doen over hoe mens over deze kunst kan denken en hoe men haar kan toepassen. Ik kan de lezer niet vertellen hoe hij deze kunst moet ervaren en ook niet hoe hij moet uitvinden wat er allemaal bij komt kijken, want dat kan men voor een ander niet beslissen, hoewel de ideeën van anderen ons vermogen om op een geheel eigen manier creatief te handelen, wel kunnen vergroten’ (Bettelheim, 1990, pp. 27-28).

De toon is hier niet voorschrijvend of dwingend, maar reflectief en ondersteunend en illustreert de verschuiving in de verhouding tussen ouder en expert: van bovenstaand gezag naar gelijkwaardige begeleiding (Wubs, 2004).

5.3.2 De ‘democratisering’ van deskundigheid

De verschuiving van een autoritaire naar een adviserende toon binnen de opvoedingsliteratuur vormde het begin van een bredere verandering: niet alleen de wijze waarop deskundigen spraken veranderde, maar ook wie er als deskundige werd beschouwd. Waar opvoedingsliteratuur in de eerste helft van de 20^{ste} eeuw vooral het domein was van wetenschappelijke experts, werd deskundigheid steeds vaker gekoppeld aan persoonlijke ervaringen. De deskundige kwam niet alleen naast de ouder te staan, maar de ouder zelf werd erkent als de ‘ervaringsdeskundige’ (Aarsand, 2014).

In de loop van de 21^{ste} eeuw kreeg opvoeding bovendien steeds meer aandacht in de media. Niet alleen via de televisie en sociale media, maar ook via tijdschriften, boeken, blogs en podcasts. Ook individuen zonder pedagogische achtergrond zijn steeds vaker gaan bijdragen aan het publieke debat over opvoeden, denk aan familiebloggers. Dankzij hun naamsbekendheid en persoonlijke ervaringen weten zij een groot aantal ouders te bereiken en dragen zij hierdoor bij aan de literatuur over opvoeding. Tegenwoordig heeft vrijwel iedereen toegang tot het internet en de mogelijkheid om informatie te publiceren, zonder dat daar een wetenschappelijke, pedagogische of psychologische achtergrond voor vereist is. Hierdoor is de opvoedingsliteratuur niet langer een exclusief domein van wetenschappelijke experts en is de betekenis van ‘deskundigheid’ in dit gebied veranderd (Aarsand, 2014).

Een bekend voorbeeld hiervan is Daphne Deckers, die in haar boeken schrijft over haar ervaringen met zwangerschap, moederschap en opvoeding. *De geboorte van een moeder* (2005) was haar tweede boek en is uitgegroeid tot een echte zwangerschapsklassieker. In de titels die daarop volgen, zoals *De geboorte van een gezin* en *Pedagoochelen*, beschrijft ze op een herkenbare en humoristische wijze de dagelijkse praktijk van het opvoeden. Hoewel haar werk niet gebaseerd is op wetenschappelijk onderzoek, biedt het door haar publieke imago voor veel ouders steun en herkenning. Ze speelt daarom ook een belangrijke rol binnen de populaire opvoedingsliteratuur (Deckers, 2005, 2007, 2009).

Een ander voorbeeld is de Amerikaanse opvoedingscoach Jo Frost, bekend van het televisieprogramma *Supernanny*. Zij deelt praktische opvoedingsadviezen met een breed publiek via meerdere platformen, zoals op televisie, boeken en haar eigen website. Haar methodes zijn sterk gericht op gedragsverandering en ze zijn visueel aantrekkelijk gepresenteerd voor televisie,

waardoor zij ouders over de hele wereld weet aan te spreken. Alhoewel ze een achtergrond heeft als kinderverzorgster en opvoedingscoach, beschikt zij niet over een academische titel of wetenschappelijke opleiding (Jo Frost, 2025). In haar geval is haar expertise vooral toe te schrijven aan haar ervaring, haar manier waarop zij opvoedingsdiscussies positioneert en haar bekende naam in de media (Aarsand, 2014).

5.3.3 De paradox van deskundigheid en intuïtie

Deze verschuiving in toonzetting en rolverdeling brengt een belangrijke vraag met zich mee: als experts niet langer vanuit een gezaghebbende positie spreken, in hoeverre zijn zij dan nog noodzakelijk? Of weten ouders zelf inmiddels wat het beste is voor hun kind? Ouders kregen door de veranderde verhouding tussen ouder en expert meer invloed en verantwoordelijkheid, maar zij werden daarbij nog steeds aangesproken op hun eigen gevoelens binnen de kaders die door professionals werden aangereikt. Hier wordt het centrale probleem in de opvoedkundige literatuur duidelijk: is opvoeding een kwestie van het volgen van ouderlijke intuïtie of heeft een ouder deskundige begeleiding en kennis nodig over wat ‘goed’ opvoeden inhoudt? In paragraaf 5.5 wordt hier dieper op ingegaan, waar concrete opvoedboeken zullen worden besproken die de spanning tussen intuïtie en leren concretiseren. Maar eerst wordt er in 5.4 verder ingegaan op de toon en de stijl waarmee auteurs en deskundigen ouders benaderen, eveneens aan de hand van concrete opvoedboeken, om zo hun visie op ouderschap te onderzoeken.

5.4 De toon en stijl van opvoedingsdeskundigen in opvoedingsboeken richting ouders

Opvoedingsboeken zijn meer dan praktische handleidingen, ze vormen een communicatiemiddel tussen opvoedingsdeskundigen en ouders. De manier waarop auteurs zich in hun opvoedingsboeken tot hun lezers richten, weerspiegelt niet alleen hun visie op ouderschap, maar ook hun opvattingen over de rol van de ouder en die van henzelf als expert. Deze relatie varieert van geruststellende bemoediging tot kritische begeleiding (Wubs, 2004). Om erachter te komen hoe auteurs van opvoedboeken zich richten tot hun lezers, is het niet voldoende om te gaan kijken naar de theoretische herkomst van hun ideeën, maar kunnen we ook kijken naar de concrete inhoud van de boeken zelf: welke onderwerpen worden er besproken en wat is de toon en stijl van de boeken en zijn daar (historische) verschuivingen in aan te wijzen (Bakker, 1995).

In deze paragraaf worden enkele specifieke opvoedboeken besproken. De selectie van deze boeken is verre van volledig, maar voornamelijk gebaseerd op hun grote bekendheid en wereldwijde impact. Er wordt bij elk boek kort toegelicht waarom het relevant is, waarna de stijl en toon van de auteur richting ouders worden geanalyseerd, ondersteund door concrete citaten ter verduidelijking.

5.4.1 psychological care of infant and child (Watson)

Om te beginnen bespreken we het boek *Psychological care of infant and child* (1928) van John B. Watson. Watson was een invloedrijke Amerikaanse psycholoog en wordt beschouwd als de grondlegger van het behaviorisme, een stroming die uitgaat van observeerbaar gedrag en pleit voor stikte opvoedingsroutines. Zijn werk is belangrijk voor de geschiedenis in de opvoedkundige literatuur en is daarom onmisbaar in het begrijpen van de veranderende toon en stijl waarmee deskundigen ouders benaderen. (Cohen, 1979). Zoals ook in paragraaf 5.2 benoemd, staat Watsons benadering in scherp contrast met latere, meer intuïtiegerichte visies op opvoeding (zoals Spock) en is daarom een heel geschikt boek om te bespreken. *Psychological care of infant and child* is gebaseerd op het idee dat bijna alle eigenschappen van een kind aangeleerd zijn en niet aangeboren. Dit benadrukt Watson met zijn bekende uitspraak:

‘Give me a dozen healthy infants, well-formed, and my own specified world to bring them up in and I'll guarantee to take any one at random and train him to become any type of specialist I might select - doctor, lawyer, artist, merchant-chief, and yes, even beggarman and thief, regardless of his penchants, tendencies, abilities, vocations, and race of his ancestors’ (Watson, 1924).

Hij erkent daarbij wel dat hij ‘beyond his facts’ gaat en dat zijn ideeën nog niet volledig wetenschappelijk onderbouwd zijn. Watson zijn opvoedadviezen waren streng, erg voorschrijvend en afstandelijk (Bigelow & Morris, 2001). Een aanpak dat perfect in het straatje past binnen de al eerder beschreven autoritaire opvoedingsstijl. Een citaat van hem waaruit dat goed naar voren komt is:

‘Let your behavior always be objective and kindly firm. Never hug and kiss them, never let them sit in your lap. If you must, kiss them once on the forehead when they say good night. Shake hands with them in the morning. Give them a pat on the head if they have made an extraordinarily good job of a difficult task’ (Watson, 1928, pp. 81-82).

Watson vreesde dat liefde kinderen afhankelijk en zwak zou maken. Deze benadering kreeg dan ook veel kritiek. Mensen vonden deze aanpak een risico op emotionele verwaarlozing van het kind (Cohen, 1979).

5.4.2 The Common Sense Book of Baby and Child Care (Spock)

Waar Watsons toon streng, afstandelijk en normatief is en een duidelijk voorbeeld vormt van de autoritaire toon binnen de vroege opvoedingsliteratuur, is het erg interessant om ook *The Common Sense Book of Baby and Child Care* (1946) van de Amerikaanse kinderarts Benjamin Spock te bespreken. In het Nederlands verscheen dit boek als *Baby- en kinderverzorging en opvoeding* (1950). Dit is dé klassieker uit de opvoedingsliteratuur en laat een keerpunt zien in de wijze waarop ouders werden aangesproken en begeleid. Het boek is een van de bestverkochte boeken van de 20^{ste} eeuw: na de eerste publicatie werden binnen zes maanden meer dan een half miljoen exemplaren verkocht. Uiteindelijk liep de teller op tot meer dan 50 miljoen verkochte exemplaren wereldwijd (Maier, 2003). Het boek is vertaald in 39 talen en tot ver in de 21^{ste} eeuw herdrukt en herzien (Hidalgo, 2011). Spocks intentie met dit boek was om op een toegankelijke manier, begrijpbare informatie te bieden aan alle moeders. Het boek werd daarom ook voor het luttele bedrag van vijftientwintig cent verkocht (Maier, 2003, p.128). Kortom, het boek was vernieuwend, enorm populair en wist miljoenen ouders wereldwijd te beïnvloeden.

Voor de Tweede Wereldoorlog werd er autoritaire stijl gehanteerd, maar na de oorlog nam de populariteit van deze stijl af vanwege de associatie met macht en discipline, waardoor er geleidelijk een nieuwe stijl ontstond: de autoritatieve opvoedingsstijl, oftewel het democratisch ouderschap (Wubs, 2004). Hierbij werden kinderen met meer warmte opgevoed dan voorheen, werd autonomie juist gestimuleerd, maar stelden ouders tegelijkertijd ook duidelijke regels. Zo ontstond er een stijl met een hoge controle en een hoge warmte van de ouders (Baumrind, 1971). Spock brak met het autoritaire, afstandelijke advies dat toen populair was. In plaats daarvan moedigde hij ouders juist aan om op hun eigen oordeel te vertrouwen. Dit gaf hen een gevoel van controle, in een tijd waarin traditionele gezinsstructuren langzaam begonnen te verschuiven (Fass, 2016). Spocks ideeën sloten goed aan bij deze autoritatieve opvoedingsstijl, waarbij hij ouders niet als ondergeschikten zag, maar als capabele mensen met een gezond verstand (Hulbert, 2003). Zoals hij schreef: 'Furthermore, all parents do their best job when they have a

natural, easy confidence in themselves. Better to make a few mistakes from being natural than to do everything letter-perfect out of a feeling of worry' (Spock, 1946, p. 4). Hij laat hiermee zien dat opvoeden geen exacte wetenschap is, maar iets wat voortkomt uit zelfvertrouwen en intuïtie.

Daarnaast hanteert Spock in zijn boek een vertrouwenwekkende en begeleidende toon. In plaats van een voorschrijvende aanpak heeft hij ervoor gekozen om ouders te ondersteunen en gerust te stellen. Het citaat: 'You can read along bit by bit, as he grows older, and find answers to the questions that naturally come up' (Spock, 1946, p. 1), is hier een duidelijk voorbeeld van. Hij onderstreept dat zijn eigen adviezen beperkingen hebben: 'This book only tries to give you sensible present-day ideas of the care of a child, taking into account his physical and emotional needs. It's not infallible [...] The book is meant to be a source of helpful general suggestions not the final word' (Spock, 1946, p. 2). Door deze bescheiden benadering geeft hij ouders ruimte om hun eigen oordeel te vormen en volgen en voorkomt dat hij zijn boek als enige waarheid wordt beschouwd. Deze open houding helpt ouders om vertrouwen te hebben in hun eigen verantwoordelijkheden en sluit aan bij de bredere verschuiving naar autoritatief ouderschap.

5.4.3 Ken uw kind en Niet volmaakt is goed genoeg (Bettelheim)

Een ander invloedrijk opvoedboek is *Ken uw kind* (1965) van Bruno Bettelheim, de Nederlandse versie van het originele *Dialogues with mothers* (1962). In paragraaf 5.3 kwam al een citaat van Bettelheim aan bod, waarin zijn reflectieve toon al duidelijk naar voren kwam. Dezelfde toon die ook in dit boek consequent gehanteerd wordt. Bettelheim roept ouders op tot zelfreflectie, waarbij hij psychologische inzichten combineert met praktische adviezen. In tegenstelling tot veel andere opvoedboeken uit die tijd, biedt hij geen kant-en-klare adviezen, maar suggesties, waarbij hij het belang van inzicht in het kind én in jezelf als ouder benadrukt, vandaar dat dit boek besproken wordt in deze these. Bettelheim was een invloedrijke professor die op een toegankelijke wijze psychoanalytische theorieën toepaste op opvoeding, gericht aan zowel ouders als experts. Zijn vernieuwende inzichten maakten *Ken uw kind* tot een belangrijk werk binnen de opvoedliteratuur. Het was bovendien Bettelheim zijn eerste poging om ouders te bereiken van 'normale' kinderen in plaats van ouders van kinderen met psychische problemen, zoals autisme. In het boek bespreekt hij typische opvoedingsproblemen die voorkomen binnen het gezin, waarbij de interactie tussen ouder en kind centraal staat, net zoals bij Spock. (Bruno Bettelheim (1903-1990), z.d.).

Een treffend voorbeeld van Bettelheim zijn reflectieve benadering is het volgende citaat: ‘Men kan ouders niet voorschrijven wat ze moeten doen en hoe ze dat moeten doen. Wat wel zou helpen is hun inzicht in wat zij voor hun kind zou kunnen wensen, te verhelderen en hen bij te brengen hoe zulke wensen in de dagelijkse praktijk allengs te verwezenlijken’ (Bettelheim, 1965, p. 10). Hiermee benadrukt hij dat opvoeden begint bij inzicht in eigen waarden en intenties. Hij wijst erop dat ouders vaak tegenstrijdige verwachtingen hebben. Enerzijds willen ze dat hun kinderen zelfstandig keuzes maken, anderzijds verwachten ze dat die keuzes in lijn liggen met hun eigen normen en doelen. Deze spanning wordt volgens Bettelheim versterkt doordat ouders vaak onvoldoende aansluiting vinden bij de belevingswereld van het kind. In het voorwoord bij het boek schrijft Levie: ‘Als volwassenen staan wij daarvoor veel te ver af van het kinderlijke denken en beleven. Wat voor een kind ernstig meent of belangrijk vindt, is voor de oudere dikwijls lachwekkend of een kleinigheid’ (In: Bettelheim, 1965, p. 7). Deze manier van denken was in de jaren ’60 vernieuwend en past binnen een autoritatieve opvoedingsstijl. Hij schrijft zijn boek in een serieuze en beschouwende stijl, met een warme en begeleidende toon. In tegenstelling tot Spock stelt hij zijn lezers niet direct gerust, maar hij geeft ruimte voor het erkennen van alledaagse moeilijkheden en onzekerheden die bij het opvoeden horen. Bijvoorbeeld: ‘Toch heb ik, hoe vreemd ook het moge klinken, vaker dingen zien mislopen door ouderlijke vrees voor dwalen dan doordat vader of moeder uit eerlijke overtuiging het verkeerde deed’ (Bettelheim, 1965, p. 9). Deze niet geruststellende, maar wel steunende toon zorgt ervoor dat ouders zich serieus genomen voelen in hun twijfels. Bettelheim positioneert zich dan ook als een denker die samen met de ouder probeert te begrijpen wat goede opvoeding is. Hij maakt duidelijk dat er niet één juiste manier van opvoeden bestaat die altijd werkt. Ouders moeten vanuit liefde en inzicht bepalen wat het beste bij het kind past.

Een ander invloedrijk opvoedboek van Bettelheim is *Niet volmaakt maar goed genoeg* (1990). Hierin gebruikt hij dezelfde begeleidende toon en dezelfde serieuze, beschouwende stijl als in *Ken uw kind*. Wederom legt hij de nadruk op zelfreflectie van ouders, zonder pasklare richtlijnen te geven. Toch verdient dit opvoedboek aandacht, omdat hij het ideaal van de ‘perfecte ouder’ erin doorbreekt. Bettelheim benadrukt het zijn van de ‘goede ouder’ in plaats van een volmaakte ouder. Voor deze notie grijpt hij terug op de denkbeelden van de Britse kinderarts en psychoanalyticus D.W. Winnicott (1896-1971) van de ‘good enough mother’. Bettelheim past het echter toe op beide ouders, aangezien hij hen beide belangrijk vond voor de

ontwikkeling van hun kind, of zoals hij schrijft: ‘Mijn titel houdt in dat we, om een kind goed op te voeden, niet moeten proberen een volmaakte ouder te zijn en dat we evenmin van ons kind moeten verwachten dat hij een volmaakt individu is of wordt. Volmaakt zijn is niet weggelegd voor gewone mensen’ (Bettelheim, 1990, p. 9). Perfecte opvoeding vond hij niet realistisch en bovendien onnodig: ‘Maar het is heel goed mogelijk om een “goede ouder” te zijn, dat wil zeggen een ouder die zijn kind goed opvoedt. Om dit te bereiken moeten de fouten die we maken bij het opvoeden van onze kinderen meer dan gecompenseerd worden door de vele malen dat we het wel goed doen. Die fouten maken we meestal juist omdat we emotioneel zo sterk betrokken zijn bij ons kind’ (Bettelheim, 1990, p. 9). Met deze visie biedt Bettelheim een menselijker en realistischer beeld van ouderschap, waarop ouders hun eigen manier van opvoeden kunnen baseren.

5.4.4 Oei, ik groei! (Van de Rijt en Plooi)

Een ander erg populair opvoedboek is *Oei, ik groei!* (1993) van eerst Van de Rijt en Plooi en in de latere drukken Van de Rijt, Plooi en Plooi (2021). Het boek introduceert het idee dat de mentale ontwikkeling van baby’s sprongsgewijs verloopt in plaats van geleidelijk. Deze sprongen kunnen abrupt plaatsvinden, waardoor het kind tijdelijk van slag kan zijn, wat zich vaak uit in huilerig gedrag en onrust. De auteurs richten zich in het bijzonder tot moeders en hun aanpak is sterk ervaringsgericht. ‘In dit boek worden inzichten in dit nieuwe leren geïllustreerd met de ervaringen en belevingen van de moeders. Een soort ‘moeders voor moeders’ dus’ (Van de Rijt & Plooi, 1993, p. 9). Op deze manier bieden de auteurs herkenning en steun aan ouders, door lastig gedrag van kinderen te verklaren en normaliseren. Het opvoedboek *Oei ik groei!* is een duidelijk voorbeeld van hoe opvoedingsliteratuur in de late 20^{ste} eeuw en vroege 21^{ste} eeuw steeds meer werd afgestemd op de behoeften van ouders, met als doel herkenning, steun en praktische houvast te bieden.

Het boek is inmiddels in meer dan twintig talen vertaald en wereldwijd meer dan twee miljoen ouders bereikt. De inhoud is gebaseerd op dertig jaar onderzoek naar de ontwikkeling van baby’s en de reactie hierop van ouders, met bijzondere aandacht voor de rol van de moeder. Daarnaast wordt de editie uit 2024 ondersteund met een populaire app en een uitgebreide

website, waarop ouders veel informatie kunnen vinden over de ontwikkelingssprongen van hun kind (Achtergrond geschiedenis – Oei, ik groei!, z.d.).

Verder wordt er in *Oei, ik groei!* gebruik gemaakt van een duidelijke, geruststellende toon: ‘Het is goed om te weten dat een hangerige periode nooit langer duurt dan een aantal weken, en soms maar een paar dagen’ (Van de Rijt & Plooij, 1993, p.10). Maar de stijl van het boek is ook vrij bevestigend en stellig. Bijvoorbeeld: ‘Het boek legt uit dat als hij lastig wordt als hij op het punt staat nieuwe dingen te leren. Hij is dan van slag. Als je dat begrijpt, maak je je minder zorgen’ (Van de Rijt & Plooij, 1993, p.10). Op deze manier willen de auteurs zekerheid bieden aan de lezers in een chaotische periode door praktische adviezen te geven. Het verschilt van de opvoedboeken van Bettelheim, die vooral vanuit een psychologisch perspectief reflecteren op opvoeding en gericht zijn op het aanzetten van ouders tot zelfreflectie en minder expliciet praktische handvatten bieden. In die zin sluit de stijl van *Oei, ik groei!* eerder aan bij die van Spock. Hij gaf ouders ook concrete adviezen over wat ouders in bepaalde situaties het beste konden doen.

5.4.5 Conclusie: De toon en stijl van opvoedingsdeskundigen in opvoedingsboeken richting ouders

De toon en stijl waarmee auteurs van opvoedboeken zich in hun boeken tot ouders richten, lopen dus sterk uiteen: van voorschrijvend en afstandelijk, tot empathisch en begeleidend. De manier waarop zij zich uiten, weerspiegelt niet alleen hun visie op opvoeding, maar ook hun opvattingen over de rol en verantwoordelijkheden van ouders. Terwijl Watson ouders voornamelijk zag als uitvoerders van deskundig advies, gaven Spock, Bettelheim en Van de Rijt & Plooij ouders meer vertrouwen in hun eigen oordeel en ervaringen. Deze ontwikkeling roept nieuwe vragen op over de verhouding tussen deskundige kennis en ouderlijke intuïtie. In de volgende paragraaf gaan we dieper in op deze spanning. Aan de hand van concrete opvoedboeken kijken we of auteurs opvoeden vooral als iets zien dat geleerd moet worden, of juist als iets dat voortkomt uit het gevoel en gezond verstand van ouders?

5.5 De gespannen verhouding tussen intuïtie en leren

Zoals al vaker in deze these naar voren is gekomen zijn auteurs van opvoedboeken het niet altijd met elkaar eens over de verhouding tussen leren en intuïtie in de opvoeding. Daarbij blijkt dat het zelden neerkomt om een keuze tussen of volledig op intuïtie te vertrouwen, of alles moeten leren, maar dat veel auteurs een middenweg zoeken tussen beide benaderingen (Spock, 1946; Bettelheim, 1965; Innerhofer et al., 1980; Van de Rijt & Plooi, 1993). In deze paragraaf wordt aan de hand van concrete citaten onderzocht hoe verschillende opvoedingsdeskundigen hierover denken. Voor deze analyse zijn dezelfde boeken gebruikt als in paragraaf 5.4, aangevuld met een extra relevant boek om het beeld te verrijken. De behavioristische benadering van Watson wordt in deze paragraaf niet besproken, aangezien zijn sterk leergerichte visie al uitgebreid besproken is in paragraaf 5.4. Bovendien ontbreekt in zijn benadering de spanning tussen leren en ouderlijke intuïtie, die in deze paragraaf juist centraal staat.

5.5.1 Volg je intuïtie: *The Common Sense Book of Baby and Child Care* (Spock)

We beginnen deze paragraaf met de revolutionaire en intuïtieve benadering van dokter Spock. Zoals eerder al genoemd, was hij een van de eerste auteurs die grootschalig pleitte voor het vertrouwen op het eigen gevoel (Hulbert, 2003). Zijn bekende advies luidt: ‘Trust yourself. You know more than you think you do’ (Spock, 1946, p. 3). Daarmee benadrukt Spock het belang van ouderlijke intuïtie, wat ook blijkt uit zijn uitspraak: ‘We know for a fact that the natural loving care that kindly parents give to their children is hundred times more valuable than their knowing how to pin a diaper on just right, or making a formula expertly’ (Spock, 1946, p. 3). Tegelijkertijd schrijft Spock een uitgebreid opvoedkundig handboek, een paradox die al in de inleiding is benoemd. Wil dit zeggen dat vertrouwen op intuïtie alleen toch niet voldoende is? Hij is er wat ambivalent over: ‘Caring for children with only the help of a book is not satisfactory, but it is better than nothing’ (Spock, 1946, p. 1). Hiermee lijkt hij te suggereren dat ouders niet zonder externe hulp kunnen, wat dan toch tegenstrijdig lijkt met zijn intuïtiegerichte boodschap.

Spock, zelf arts, maakt duidelijk dat hij informatie van deskundigen als waardevol beschouwt: ‘Parents who are able to get medical advice by visit and by telephone should always

turn to their doctor, not only when a child is not doing well, but for all specific directions about formulas, vitamins, etc.’ (Spock, 1946, p. 1). In zijn visie fungeert de arts dus als autoriteit, maar er blijft tegelijk ruimte over voor het persoonlijk gevoel en gezond verstand van ouders:

‘Bringing up your child won’t be a complicated job if you take it easy, trust your own instincts, and follow the directions that your doctor gives you’ (Spock, 1946, p. 3). Kort gezegd, Spock wil ouders vooral geruststellen en hen vertrouwen geven in hun eigen kunnen, maar zonder het gezag van de expert volledig los te laten.

5.5.2 Volg je intuïtie: Oei, ik groei! (Van de Rijt en Plooi)

Ook in het populaire boek *Oei, ik groei!* van Van de Rijt en Plooi wordt benadrukt dat moeders zélf de deskundigen zijn en dat het volgen van ouderlijke intuïtie essentieel is. Zo schrijven zij: ‘Je zult er van overtuigd raken dat je als moeder beter dan wie ook aanvoelt wat je baby op een bepaald tijdstip nodig heeft. Een ander kan je dat niet vertellen. *Jij bent deskundig*’ (Van de Rijt & Plooi, 1993, p.10). Tegelijkertijd benadrukken zij het belang van het beschikken over kennis van de mentale ontwikkelingssprongen, zodat ouders beter kunnen begrijpen wat er in hun kind omgaat: ‘Iedere baby ‘winkelt’ na iedere sprong en maakt zijn eigen keus, en het enige wat je kunt doen is hem daarbij helpen. Ze weet ook dat alleen diegene die hem het beste kent, hem ook het beste kan helpen. Zijzelf dus. Wat zij daarbij goed kan gebruiken is informatie over wat zich bij iedere sprong in het hoofd van haar baby afspeelt’ (Van de Rijt & Plooi, 1993, p.181). Kennis en intuïtie vormen dus geen tegenstelling in deze benadering, maar ze vullen elkaar juist aan.

Opvallend is echter, net als bij Spock, de vijandige houding van het boek tegenover externe adviezen: ‘En gratis, goedbedoelde adviezen van vrienden, familie, burens en zelfs vreemden maken alles alleen maar erger. ‘laait maar huilen, dat is goed voor de longen’ is niet bepaald een oplossing waar een moeder op wacht. En het probleem kleineren net zo min’ (Van de Rijt & Plooi, 1993, p.9). En ook: ‘We hopen dat moeders zelfbewust en weerbaar durven zijn en immuun voor tegenstrijdige en ongevraagde adviezen’ (Van de Rijt & Plooi, 1993, p.181). Het boek laat zien dat intuïtie centraal staat, maar begrenst deze tegelijkertijd door nauwkeurig aan te geven welke kennis daarvoor essentieel is. Aangezien die kennis vrijwel uitsluitend uit het boek zelf komt, roept dit de vraag op in hoeverre ouders echt vrij zijn in hun intuïtieve handelen.

5.5.3 Opvoeden moet je leren: Ken uw kind en Niet volmaakt is goed genoeg (Bruno Bettelheim)

Een duidelijk ander perspectief biedt *Ken uw kind* (1965) van Bruno Bettelheim. In het voorwoord van Levie in de Nederlandse editie wordt dat meteen al duidelijk gemaakt: ‘Het is een oude wijsheid, dat de opvoeding van kinderen begint bij die van de ouders. Want niemand is een geboren opvoeder en het is helaas niet waar, dat ouders ‘van nature’ altijd weten wat voor hun kind het beste is’ (in Bettelheim, 1965, p. 7). Hiermee verzet hij zich tegen het idee dat ouders vanzelf zouden weten wat goed is voor hun kind. Bettelheim pleit voor bewuste zelfreflectie van ouders en het ontwikkelen van inzicht, vaak via leerprocessen zoals groeps gesprekken met andere ouders. Levie schrijft hierover: ‘Zo ontstaat bij de deelnemers aan de groep een toenemend inzicht, dat iedereen af en toe zijn eigen kind niet ten volle kan begrijpen, waardoor men ook meer gaat openstaan voor de mogelijkheid, dat het soms anders ligt dan men eerst meende. Het gevolg hiervan is, dat men geleidelijk wat minder uitgaat van zichzelf en wat meer van het kind’ (in Bettelheim, 1965, pp. 7–8). Tegelijkertijd erkent hij dat intuïtie ook van belang is in de opvoeding. Volgens hem kunnen adviezen van deskundigen hoogstens in positieve zin bijsturen, maar de toepassing blijft afhankelijk van de ouder zelf: ‘Dr. Bettelheim weet, dat de beslissing van de ouders over de toepassing van zijn advies in vele gevallen een kwestie is van persoonlijke intuïtie en inzicht, die – gezien de verschillende geaardheid van de aan hun zorg toevertrouwde kinderen – door experts hoogstens in gunstige zin beïnvloed kunnen worden’ (Bettelheim, 1965, flaptekst). Volgens Bettelheim is opvoeden dus geen vast proces, maar een leerproces waarin intuïtie een rol speelt, waarin echter zelfkennis en ontwikkeling centraal staan.

Bettelheim werkte dit idee verder uit in een ander opvoedboek: *Niet volmaakt maar goed genoeg* (1990). Beide boeken geven adviezen die helpen bij de opvoeding van kinderen tot verantwoordelijke mensen, in plaats van volmaakte mensen. Maar deze gedachte komt in dit werk explicieter naar voren. Bettelheim beweert dat opvoeding een leerproces is, maar toch bevat het boek passages die sterk de nadruk leggen op het volgen van ouderlijke intuïtie. Bijvoorbeeld: ‘In dit boek wil ik zo duidelijk mogelijk de nadruk erop leggen dat de enige effectieve manier om goedbedoelende, intelligente mensen te helpen hun kinderen zo goed mogelijk op te voeden is, hen aan te moedigen, en te leren altijd zelf na te denken bij hun pogingen inzicht te krijgen in en om te gaan met opvoedingssituaties en -problemen en niet

blindelings te vertrouwen op de ideeën van anderen' (Bettelheim, 1990, p. 19). Een andere passage uit het boek is: 'Ik denk dat een ouder als belangrijkste taak heeft om aan te voelen wat voor zijn kind belangrijk is en op basis daarvan zodanig te handelen dat het voor beiden goed is' (Bettelheim, 1990, p. 27). Bettelheim vindt het essentieel dat ouders kunnen aanvoelen wat belangrijk is voor hun kind, zodat ze er passend op kunnen reageren. Dit benadrukt dat intuïtie een essentiële rol speelt binnen het opvoedproces, maar hij noemt dit niet expliciet. Ook schrijft hij nog: 'Het opvoeden van kinderen is een creatieve inspanning, meer een kunst dan een wetenschap' (Bettelheim, 1990, p.27). Hiermee wil hij benadrukken dat er geen vaste methode bestaat die voor iedereen werkt en dat elke ouder zelf moet uitvinden wat bij hem of haar past. Ideeën van anderen kunnen hierbij helpen, maar uiteindelijk moet elke ouder zijn of haar eigen weg vinden, in afstemming met het kind en zichzelf.

Kortom, Bettelheim kiest voor een middenweg tussen leren en intuïtie. Hij is kritisch op het idee dat ouders 'vanzelf' weten wat goed is, maar tegelijk sluit hij intuïtie niet uit, het moet alleen voortkomen uit groei, reflectie en persoonlijke ontwikkeling.

5.5.3 Opvoeden moet je leren: Opvoeden kun je leren (Innerhofer en collega's)

Het boek *Opvoeden kun je leren* van Innerhofer en collega's (1980) is eerder nog niet besproken, maar vertegenwoordigt misschien wel het duidelijkst het perspectief op opvoeden als een vaardigheid die je kunt leren en niet als iets vanzelfsprekends. De heldere en uitgesproken titel maakt dit standpunt direct duidelijk. Hoewel het boek en auteurs minder bekend en spraakmakend zijn dan de eerder genoemde boeken en auteurs, is het inhoudelijk interessant en relevant voor het onderwerp (Innerhofer, Kolb, Warnke, & Rood, 1980). Daarom is besloten dit werk alsnog op te nemen in de analyse.

Het boek neemt meteen expliciet leerperspectief in: 'Opvoeden is geen aangeboren vaardigheid, en evenmin is het louter een kwestie van intuïtie en invoelingsvermogen', aldus de achterflaptekst (Innerhofer et al., 1980). Opvoeden wordt opgevat als 'een vak' dat ouders kunnen leren, waarover de auteurs melden: 'Het is de gemakkelijkst te verkrijgen bevoegdheid voor het moeilijkste beroep' (Innerhofer et al., 1980, p. 2). Zij stellen dat inzicht in het kind een essentiële voorwaarde is voor het ontwikkelen van goede opvoedingsvaardigheden. Ouders moeten begrijpen dat zowel wenselijk als problematisch gedrag voortkomt uit leerprocessen:

‘Bang zijn in het donker, agressief en onbehoorlijk gedrag, vreugde en ijver, het tegen je verlies kunnen bij het spelen, hard huilen, ongehoorzaamheid – het zijn allemaal gedragsvormen die eens geleerd zijn’ (Innerhofer et al., 1980, p. 6). Volgens hen ligt de kern van het opvoeden dan ook in het beheersen van leerprocessen: ‘Onze taak zou dan ook omschreven kunnen worden als: LEREN hoe men aan een ander iets LEERT!’ (Innerhofer et al., 1980, p. 7).

Alhoewel hun benadering sterk leunt op leerprincipes, nemen Innerhofer en collega’s afstand van het klassieke behavioristisch denken, zoals dat van Watson: ‘Een kind is nu eenmaal geen onbeschreven blad, waar wij onze idealen op kunnen schrijven. Het is een mens dat het moeilijk heeft om dat te verwezenlijken, wat het verwezenlijken moet, en dat daarbij onze hulp nodig heeft’ (Innerhofer et al., 1980, p. 14). Ouders moeten volgens hen hulp bieden door omstandigheden te creëren die het beste zijn voor de zelfontwikkeling van het kind. Tegelijkertijd moet dit gebeuren zonder dat de ouder alles bepaalt of stuurt. Ze gebruiken hiervoor de metafoor van de tuinman: ‘Een plant groeit en ontplooit zich naar zijn eigen aard, of hij groeit niet. De tuinman helpt daarbij alleen maar, hij verzorgt de grond, bemest en begiet, verwijdt af en toe een stengel en bescherm de plant tegen schadelijke insekten...’ (Innerhofer et al., 1980, p. 3).

Ook hier blijkt echter weer dat het lastig is om de rol van intuïtie en leren in de opvoeding, struik van elkaar te los te koppelen. Het boek mag dan benadrukken dat opvoeding iets is wat geleerd moet worden, maar gaandeweg wordt duidelijk dat Innerhofer en collega’s ervaring en intuïtie toch niet volledig buiten beschouwing laten. Ze worden gezien als waardevolle aanvullingen, zolang ze samengaan met inzicht en reflectie. Ze waarschuwen zelfs moeders die onzeker zijn en zich daardoor strikt houden aan opvoedkundige boeken: ‘Deze moeders verlangen teveel van een opvoedkundig boek. Een boek komt niet in de plaats van onze eigen ervaringen, het kan onze eigen ervaringen slechts aanvullen’ (Innerhofer et al., 1980, p. 11). Ook stellen zij: ‘Een opvoedkundig boek kan op grond hiervan slechts algemeenheden beschrijven. Het beoordelen van een situatie moet telkens aan de opvoeder worden overgelaten’ (Innerhofer et al., 1980, p. 13). Het uiteindelijke perspectief van de auteurs is dat intuïtie op zichzelf niet voldoende is, maar hetzelfde geldt ook voor kennis. Ervaring en intuïtie zijn noodzakelijk, maar moeten steeds in wisselwerking staan met inzicht, reflectie en de bereidheid om te leren.

5.5.4 Conclusie: De gespannen verhouding tussen intuïtie en leren

Kortom, zowel leren als intuïtie spelen een belangrijke rol in veel opvoedboeken. Uit de besproken auteurs blijkt dat het meestal niet gaat om een keuze tussen het één óf het ander, maar om een combinatie van beide. Wat hen vooral onderscheidt, is het uitgangspunt van waaruit ze redeneren. Zo start Spock duidelijk vanuit ouderlijke intuïtie, die hij vervolgens aanvult met uitgebreide uitleg en informatie (de zogenoemde intuïtieparadox). Innerhofer daarentegen begint bij leren, maar beweegt van daaruit dan toch weer in de richting van intuïtie. Het is te vergelijken met een treinreis waarbij de één vertrekt vanaf station ‘intuïtie’ en de ander vanaf station ‘leren’, maar beide arriveren op een vergelijkbare bestemming: een vorm van opvoeding waarin zowel kennis als gevoel onmisbaar zijn. De uitgangspunten en routes verschillen, maar het (eind)resultaat is vergelijkbaar.

De onderlinge verschillen tussen de auteurs zijn vaak subtiel en zitten voornamelijk in accenten en benadering, eerder dan in fundamenteel tegengestelde opvattingen, al lijkt dat soms wel zo. Zo legt *Oei, ik groei!* vooral de nadruk op het vertrouwen in de ouderlijke intuïtie, waarbij kennis vooral ondersteunend is om die intuïtie te versterken en het kind beter te begrijpen. Terwijl Bettelheim juist benadrukt dat opvoeden vooral een leerproces is, waarbij ouders bewust kennis moeten opdoen en reflecteren, en dat intuïtie deze kennis ondersteunt. Dit onderstreept dat opvoeden een dynamisch samenspel is en dat de verhouding tussen intuïtie en leren nog steeds een open vraag is. Zoals Spock al aangaf: ‘In the first place, we don’t know all the answers yet. Our ideas about how to treat a child have changed a lot in the past and will certainly change in the future’ (Spock, 1946, p. 2). Hierdoor blijven verschillende perspectieven en benaderingen naast elkaar bestaan en zullen er ongetwijfeld nog meer volgen.

5.6 Conclusie

Al met al blijkt opvoedingsliteratuur een dynamisch en complex veld te zijn, vol spanningen, paradoxen, verschuivingen en herdefinities. Opvoedhandboeken functioneren als spiegels van maatschappelijke veranderingen, waarbij de adviezen voortdurend mee veranderen. Wat ooit als vanzelfsprekend werd gezien, wordt later weer ter discussie gesteld. Hierdoor wordt duidelijk dat opvoeding geen vaststaande wetenschap is, maar een culturele praktijk vol onzekerheden,

tegenstrijdigheden en veranderende normen. Daarnaast reflecteren opvoedboeken op de vraag wat ‘goed’ opvoeden nou eigenlijk betekent. Een centraal thema is daarbij de verhouding tussen intuïtie en leren, een spanningsveld dat ook centraal staat in deze these. Het ogenschijnlijk vanzelfsprekende van het advies ‘volg je intuïtie’ wordt in opvoedboeken juist problematisch gemaakt. Zo leert Spock ouders als het ware een vorm van intuïtie aan, alsof gevoel iets is dat in stappen te leren valt.

Deze uiteenlopende benaderingen van opvoeding komen ook tot uiting in de stijl van opvoedboeken. De een schrijft een soort kookboek, de andere meer een essaybundel. Ondanks hun verschillende routes, komen ze beiden uit bij dezelfde conclusie: er bestaat geen universeel recept voor de beste opvoeding. In Spocks benadering fungeert het opvoedboek als kookboek, vol met concrete aanwijzingen, duidelijke stappen en geruststellende instructies, van hoe je bijvoorbeeld borstvoeding geeft (Spock, 1946, p. 30) tot hoe je een luier verschoont (Spock, 1946, p. 100). Andere auteurs, zoals Bettelheim, maken juist zichtbaar dat opvoeding zelden zo overzichtelijk is. In plaats van een kookboek met richtlijnen, schrijft hij eerder een filosofisch dagboek, waarbij hij ouders een spiegel voorhoudt en hen uitnodigt tot zelfreflectie.

Ondertussen is ook de grens tussen deskundige en ouder vervaagd. Waar ouders vroeger vooral het advies van deskundigen volgden, beschikken zij nu over meer keuzevrijheid dan ooit, maar staan ze ook voor de uitdaging om hun weg te vinden in een overaanbod aan adviezen, die elkaar regelmatig tegenspreken. Deze veranderende dynamiek roept bovendien vragen op over wie het eigenlijk voor het zeggen heeft in de opvoeding, niet alleen tussen ouders en deskundigen, maar ook tussen moeders en vaders. In het volgende en tevens laatste hoofdstuk wordt daarom geanalyseerd hoe de rol van vaders en moeders in opvoedingsliteratuur is veranderd en welke invloed dit heeft op de hedendaagse verwachtingen en idealen rondom ouderschap en gezinsrollen.

Hoofdstuk 6

Moeders, maar vaders ook

6.1 Inleiding

Ik spreek hier alsof beide ouders bij de opvoeding van hun kinderen gelijk op werken. Nochtans is dit boek, al rust in de vroege kinderjaren het leeuwedeel van de opvoeding op de moeder, voor vaders en moeders bedoeld. [...] Zo zullen mijn eerste lezers wel jonge moeders zijn die, naar ik vertrouw, dit boek hun mannen zullen laten lezen (Bettelheim, 1965 (oorspronkelijke ed. 1962, p. 10).)

Lange tijd was het zo vanzelfsprekend dat moeders de zorg voor (jonge) kinderen op zich namen dat het niet eens nodig was er woorden vuil aan te maken. Vaders kwamen er nauwelijks aan te pas als het ging om de praktische en emotionele kanten van het ouderschap. Hun enige taak leek het om 'er te zijn', zij het vaak op de achtergrond, als steun – financieel, praktisch en emotioneel – voor de moeder. De vader werd pas een probleem wanneer hij volledig afwezig was, door overlijden of scheiding, zodat de moeder er alleen voor kwam te staan.

Een opmerkelijke verschuiving binnen het opvoedingsparadigma is dan ook de veranderende rol van de vader binnen het gezin. Bettelheim geeft daar in 1962 een voorproefje van en hoewel hij in zijn opvoedingsboek ook vaders opvoert, luidt de titel ervan *Dialogues with mothers*. Die moesten op hun beurt hun echtgenoten maar bijpraten. Niemand die dat destijds merkwaardig vond, maar rond de jaren 1960 en 1970 kwam het feminisme op en dat leidde tot een kritische blik op de bestaande genderrollen: de betrokkenheid van vaders in de opvoeding werd meer en meer als belangrijk gezien (Davis & King, 2018).

Deze paradigmaverschuiving voltrok zich langzaam maar zeker, gekarakteriseerd door een herdefinitie van vaderschap, waarbij vaders steeds meer werden gezien als co-opvoeders, in plaats van het eerdere imago van als 'kostwinners', waarbij hun rol werd beperkt tot het bieden van financiële stabiliteit en emotionele steun aan hun partners (Lamb, 2010). In 1965 besteedden vaders gemiddeld slechts 16 minuten per dag aan opvoeding, terwijl dit in 2012 was gestegen tot 59 minuten (Dotti Sani & Treas, 2016). Deze actievere betrokkenheid van vaders gaat gepaard met diepgaande implicaties voor de cognitieve en emotionele ontwikkeling van kinderen, zorgt voor een verschuiving binnen de gezinsdynamiek en draagt bij aan de herstructurering van traditionele gezinsrollen in de hedendaagse maatschappij (Lamb, 2010). Daarnaast heeft de

herwaardering van de vaderfiguur ook gezorgd voor een maatschappelijke discussie over zorgverantwoordelijkheden en genderrollen binnen het ouderschap (Hochschild & Machung, 1989). Economische en maatschappelijke structuren hebben invloed gehad op de rolverdeling binnen het opvoeden, denk hierbij aan de ouderschapsverlof-verdeling tussen vaders en moeders. De manier waarop dat in een land geregeld is heeft invloed op hoeveel contact een ouder heeft met zijn of haar kind en hoe actief iemand kan zijn in de opvoeding, met de daar bijkomende impact op de ouder-kind relatie en de ontwikkeling van het kind (Johansson & Klinth, 2008). Er wordt steeds meer gepleit voor een herverdeling van zorgtaken tussen ouders, waarbij het opvoeden meer een duale verantwoordelijkheid wordt in plaats van dat dit als een moederlijke verantwoordelijkheid wordt gezien (Hochschild & Machung, 1989).

In dit hoofdstuk willen we nagaan hoe dit proces zich heeft voltrokken en wat dit feitelijk betekent voor de inrichting van de opvoeding, hoe de rollen van moeders en vaders worden gedefinieerd en of/hoe de opvoeding hierdoor is veranderd. Hierbij zal speciale aandacht worden besteed aan hoe de wetenschap en de opvoedingsliteratuur zich hebben aangepast aan de veranderende rol van de vader. We gaan daarvoor eerst in op de vanzelfsprekendheid van de moeder als hoofdopvoeder. Vervolgens analyseren we de opkomst van de vaderfiguur. Bij het kijken naar zowel het vader- als moederschap worden zowel sociale, biologische en hormonale aspecten bekeken. Daarna wordt ingegaan op de verschillende opvoedstijlen van vaders en moeders. Bij het bespreken van deze opvoedstijlen wordt in relatie tot de eerdere hoofdstukken de ‘intuïtie versus leren’-kwestie in acht genomen en onderzoeken we of er verschil zit tussen vaders en moeders. Daarna worden de verschillen in de effecten van actief vaderschap en actief moederschap aangehaald en naast elkaar gelegd. In aansluiting op Hoofdstuk 5: ‘Opvoedingshandboeken’ onderzoeken we of de benadering van vader- en moederschap verschilt in opvoedingsliteratuur. Tot slot behandelen we het moderne ouderschap en de complexiteit die daarbij komt kijken.

6.2 De vanzelfsprekendheid van de moeder

Traditioneel wordt de moeder beschouwd als de belangrijkste opvoeder van het kind, een rol die sterk verankerd is in sociale en culturele normen (Pleck & Masciadrelli, 2004). Het idee dat de moeder verantwoordelijk was voor de opvoeding komt ook voort uit het feit dat de vrouw

eertijds verantwoordelijk was voor het huishouden. De vrouw verkeerde voornamelijk in huiselijke sferen en de opvoeding sloot daarbij aan (Parsons & Bales, 1955). Belangrijke psychologen als Bowlby (1969) benadrukten dat de moeder-kindrelatie cruciaal is voor de ontwikkeling van een kind, en dat de vader voornamelijk een economisch ondersteunende rol moest hebben, zoals blijkt uit het volgende citaat:

‘From empirical observation we suggested that ‘the young child’s hunger for his mother’s love and presence is as great as his hunger for food’, and that in consequence her absence inevitably generates ‘a powerful sense of loss and anger’. (Bowlby, 1969, p. xiii)

Daarnaast stelt Bowlby (1969) dat in de eerste levensjaren van een kind er normaliter maar één dominante hechtingsrelatie vormt, en dat dit doorgaans met de moeder is, omdat zij vaak het meest in contact staat met het kind. Dit verschijnsel staat ook wel bekend als *monotropie*.

Het idee waarin de moeder wordt gezien als de zorgzame vrouw wordt deels ondersteund door onderzoek waaruit blijkt dat vrouwen gemiddeld hoger scoren op empathie dan mannen. Opmerkelijk in dit onderzoek is dat deze hogere meting voornamelijk naar voren komt via zelfrapportage, en dat het verschil in empathie tussen man en vrouw veel kleiner is bij het meten door middel van gedragsobservaties. Dit impliceert dat de empathie van de vrouw deels het gevolg is van sociale verwachtingen en rolverdelingen, waarin de vrouw wordt gezien als de zorgzame moeder (Eisenberg & Lannon, 1983).

6.2.1 Intuïtief opvoeden

Daarnaast benadrukte Bowlby (1969) dat hormonale factoren moeders ertoe zouden zetten om zich moederlijk te gedragen. Kijkend naar het ‘leren versus intuïtie’ aspect, past de visie van Bowlby goed bij het idee dat opvoeden deels in de intuïtie van de mens zit. Hij ziet opvoeding in belangrijke mate als iets dat biologisch in de moeder verankerd is en zich bijvoorbeeld door hormonale factoren uit. Een van deze hormonen is oxytocine, een hormoon dat betrokken is bij sociale verbinding en gehechtheid, waarvan langere tijd werd verondersteld dat dit een typisch ‘moederhormoon’ was. Dit omdat oxytocine een hormoon is met een cruciale rol in de geboorte en lactatie (Carter, 1998).

Evenals Bowlby stelde ook Winnicott (1971) dat moeders een soort intuïtieve kennis hebben over hoe ze hun kinderen moeten opvoeden, en dat ze van zichzelf een ‘*good enough mother*’ zijn en hun kind zonder iets te hoeven leren een juiste opvoeding en hechting kunnen aanbieden. Het idee achter de term ‘*good enough mother*’ is dat moeders niet perfect hoeven te reageren op hun kind om wel een gezonde emotionele ontwikkeling te bevorderen. Responsief zijn en intuïtief kunnen reageren op kinderlijke behoeften is daar juist de goede basis voor en dat gaat min of meer vanzelf. Ook Popenoe (1996) ondersteunt het idee dat de moeder in de eerste jaren de primaire verzorger moet zijn, omdat alleen zij sensitief genoeg zou zijn voor de behoeften van een kind dat zich nog niet verbaal kan uiten.

Waar Winnicott en Popenoe de moeder als vanzelfsprekend zien in een intuïtieve opvoeding tijdens voornamelijk de vroegere jaren van de kindertijd, stelt Bowlby dat moeders weliswaar doorgaans de meest centrale rol hebben in de vroege hechting, maar dat ook vaders en andere nabije verzorgers belangrijke figuren zijn in dit hechtingssysteem en dat ook zij, dankzij hun biologische aanleg, intuïtief op de juiste manier kunnen reageren op hun kinderen. Hij beweert dat, ondanks dat de biologische rol van de moeder belangrijk is in de eerste hechtingsfase, vooral responsief en emotioneel beschikbaar zijn, de factoren zijn die zorgen dat een ouder intuïtief kan handelen. Dit idee wordt versterkt door het onderzoek van Gordon en collega’s (2010), waarin gevonden is dat oxytocine niet alleen bij moeders, maar ook bij vaders in interactie met hun kinderen verhoogd wordt en dat hun concentraties van oxytocine daarbij vergelijkbaar zijn. Dit zou kunnen verklaren waarom ook vaders in staat zijn om emotioneel verbonden te raken met hun kinderen. Ook onderzoek van Feldman en collega’s (2010) stelt dat vaders die intensief betrokken zijn bij de zorg voor hun kinderen, vergelijkbare niveaus van oxytocine vertonen als moeders. Deze resultaten laten dus zien dat de ervaringen met de baby, zoals spelen en kletsen, ervoor kunnen zorgen dat ook het brein van vaders zich aanpast aan de rol van verzorger. Dit biedt ondersteuning voor het idee dat het gedrag rondom zorg deels biologisch bepaald is bij zowel de moeder als de vader, maar dat de mate waarin dit tot uiting komt onder andere wordt beïnvloed door de rolverdeling binnen het gezin. Dit is dus een weerlegging van de eerdere aanname dat oxytocine exclusief een ‘moederhormoon’ zou zijn.

6.2.2 Verdeling van zorgtaken

Studies tonen aan dat alhoewel vaders tegenwoordig steeds meer betrokken zijn bij de opvoeding, de zorg- en opvoedtaken nog steeds grotendeels bij moeders liggen. Dit heeft niet alleen te maken met bestaande genderrollen, maar ook met factoren zoals beperkte verlofregelingen voor vaders en de aanhoudende loonkloof, die de traditionele rolverdelingen in stand houden (Bianchi et al., 2012). Deze ongelijkheid in de verdeling van zorgtaken blijft zichtbaar, zelfs nu steeds meer moeders buitenshuis werken, zoals beschreven in de *Second Shift* van Hochschild & Machung (1989). In de volgende paragraaf zal meer detail worden gekeken naar de rol van de vader en hoe deze is geëvolueerd.

6.3 De ‘ontdekking’ van de vader

Hoewel de klassieke hechtingstheorie voornamelijk inzoomt op de relatie van de moeder en het kind, toont een groot aantal studies aan dat ook de vader een cruciale rol speelt in de opvoeding en hechtingsontwikkeling. Middels deze paragraaf wordt de verandering van de kijk op rol van de vader in de afgelopen decennia geschetst.

In 1938 kwam B.F. Skinner met zijn werk *The Behavior of Organisms*, waarin hij het concept van operante conditionering introduceerde. Operante conditionering houdt in dat gedrag gevormd wordt door de consequenties die erop volgen, in andere woorden, of het gedrag bekrachtigt of bestraft wordt. Dit was de opkomst van het behaviorisme, waarin ook opvoeding gezien werd als iets wat gebeurde door middel van leren, in plaats van intuïtie. In deze theorie werd geen onderscheid gemaakt tussen het vader- en moederschap, maar werd het opvoedgedrag gezien als iets dat zowel vaders als moeders geconditioneerd of wel aangeleerd kon worden (Skinner, 1938). In de praktijk betekende het echter dat vaders niet erg nauw bij de opvoeding van vooral baby's en jonge kinderen betrokken waren. Ook de belangstelling van de wetenschap voor vaders als opvoeders was niet groot, dit voornamelijk door het overheersende idee dat vaders geen belangrijke rol speelden in de opvoeding, zoals Parke suggereert:

‘We didn’t just forget about fathers by accident; we ignored them on purpose because of our assumption that they were less important than mothers in influencing the developing child’ (Parke, 1981, p. 4).

6.3.1 Absente vaderfiguur

Pas vanaf de jaren 1940 begon de wetenschap zich meer te richten op de rol van vaders in de opvoeding. Deze interesse kwam voort uit het feit dat door de Tweede Wereldoorlog veel vaders afwezig waren (Parsons & Bales, 1955). Hierdoor begonnen sociale wetenschappers in de jaren 1940 en 1950 te onderzoeken wat de effecten waren van een absente vaderfiguur. Ze erkenden vaders als essentieel in de opvoeding van hun kind vanwege hun unieke bijdrage, zoals hun stimulerende interactie (Pleck, 1981, zoals geciteerd in Pleck, 2010).

Rond 1950 waren vaders nog zeker in een groot deel van de opvoeding absent, al werd meer vaderlijke betrokkenheid wel gewenst, dit vanwege de angst voor de potentiële negatieve gevolgen van een afwezige vader:

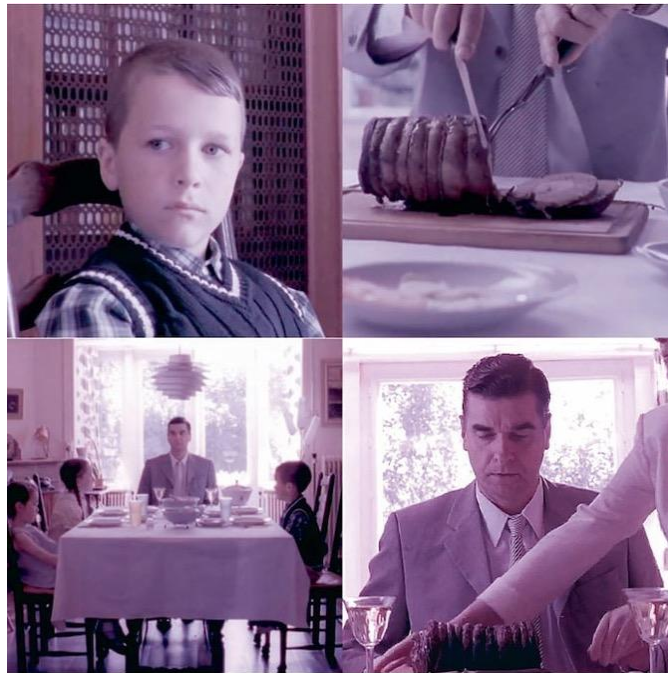
‘The desire to increase fathers’ involvement intensified in the 1950s, still primarily motivated by a desire to provide sons with appropriate models of masculinity. The underlying fear was that sons who rarely saw their fathers would be too feminine or, reflecting the homophobia of the time, that they might turn out to be gay’ (Coltrane, 1996, p. 42).

6.3.2 Verandering in de invulling van ouderlijke rollen

In de jaren 1960 en 1970, met de opkomst van de tweede feministische golf, was er sprake van veranderende genderrollen en daarmee van de invulling van de ouderlijke rollen (Davis & King, 2018). In deze tijd verschenen er essays, die veel gelezen werden, waarin ook de negatieve kanten van kinderen die exclusief opgevoed werden door hun moeder, werden aangehaald. Dit zorgde destijds voor een doorbraak in het tot dan toe dominante traditionele idee dat de moeder de verantwoordelijkheid had voor de huishouding, met daarbij primaire verantwoordelijkheid voor de opvoeding. Deze doorbraak resulteerde in een meer egalitaire verdeling van zorg en arbeidstaken tussen de vader en moeder (Doornenbal, 1996).

Ook de overheid is doelgericht betrokken geweest bij deze paradigmaverschuiving, bijvoorbeeld met het ironisch bedoelde reclamefilmpje: ‘Wie is toch die man die op zondag het vlees komt snijden?’ Hierin wordt een jaren vijftig tafereeltje geschetst, dat destijds al lang niet meer gangbaar was, maar waar de restanten kennelijk nog altijd een rol speelden in het doorsnee gezin. De vader is in de gespeelde scène een vreemde voor zijn kinderen als hij komt aanschuiven tijdens de zondagse maaltijd: geen idee wie die man is. Het doel van deze reclame

was, met een beetje ironie, het actief betrekken van vaders bij de opvoeding en het creëren van bewustwording (Stichting Ideële Reclame [SIRE], 2017).



Beeldfragmenten uit de reclame van Sire, 1997

De traditionele rolverdeling tussen vaders en moeders stond niet meer vast, maar werd gezien als iets dat kan veranderen en dat op zijn minst deels cultureel bepaald is. Hierdoor ontstond ruimte voor nieuwe studies waarin vaderschap niet alleen werd gezien vanuit een tekort perspectief waarin de vader grotendeels afwezig is, maar ook als een betekenisvolle en unieke rol in de opvoeding. Dit was het begin van een positievere benadering van vaderschap binnen de sociale wetenschappen (Lamb, 1975).

Een belangrijke doorbraak in het onderzoek naar vaderschap vond plaats in de jaren tachtig met het werk van Joseph Pleck (1981, 2010), die traditionele opvattingen over vaderschap ter discussie stelde. Hij stelde dat vaders een op zichzelf staande rol binnen de opvoeding moeten krijgen. Hij formuleerde de *essential father hypothesis*, inhoudend dat vaders als man, een unieke toevoeging hebben aan de ontwikkeling van het kind (Pleck, 1981). Ook uit het proefschrift van Doornenbal (1996) blijkt dat er rond deze tijd meer deelname was van vaders in de opvoeding, samenhangend met het belang dat aan de vaderlijke opvoeding werd toegekend.

Parke (1996) benadrukt dat vaders steeds vaker betrokken zijn bij de opvoeding, mede door maatschappelijke en economische veranderingen, zoals kortere werkweken.

‘The traditional division of labor between father and mother is being challenged and changed in many two way-parent families. Various social changes, such as paternity leaves, shorter workweeks, and flexible working hours, allow men more time to be with their children.’ (Parke, 1996, p. 224)

Toch is desondanks de volledige integratie van het vaderschap binnen de opvoedingswetenschappen nog steeds niet voltooid. Dit blijkt ook uit het opmerkelijke verschil in de sociale support voor vaders vergeleken met hoe dat geregeld is voor moeders. Waar vrouwen in hun leven worden klaargestoomd voor het ouderschap, is dat een stuk minder vanzelfsprekend voor mannen.

‘Girls have opportunities and encouragement to learn ‘how to mother’ as they grow up. Boys, in contrast, receive little clear information about how to be fathers.’ (Parke, 1996, p. 239)

Hoewel er in de twintigste eeuw dus steeds meer aandacht kwam voor de rol van vaders, blijft er ruimte voor verdere ontwikkeling binnen dit onderzoeksgebied (Lamb, 2010). De verschillen tussen vaders en moeders in hun opvoedstijlen en de effecten van hun ouderschap zijn hier belangrijke voorbeelden van en zullen daarom hierna besproken worden.

6.4 Verschillen in opvoedstijlen van vaders en moeders (leren versus intuïtie)

Gemiddeld besteden moeders meer tijd aan de opvoeding dan vaders, waardoor dit vaak het grootste verschil is in hun opvoedingsstijlen (Pleck & Masciadrelli, 2004). De meerderheid van de vaders geeft zelf aan ervan overtuigd te zijn dat zij een ander opvoedgedrag vertonen dan moeders doen (Lamb, 2010).

6.4.1 Genderafhankelijke verschillen in opvoeding

Naast dat moeders gemiddeld de meeste tijd stoppen in de opvoeding van het kind, staat hun opvoedstijl bekend om hun verzorgende, beschermende en taalrijke karakter. Zij focussen zich

meer op het emotionele aspect van opvoeding, door het geven van ondersteuning, het helpen reguleren van de eigen emoties en het stimuleren van sociaal gedrag (Leerkes et al., 2009). Een ander gender afhankelijk verschil in opvoedstijl is de betrokkenheid bij spel, waarbij de vader een juist een grotere rol speelt (Pleck, 2010). Interessant is dat er verschillende factoren zijn die invloed hebben op de betrokkenheid van de vader bij het ouderschap. Gebleken is dat vaders over het algemeen meer betrokkenheid vertonen als er sprake is van een hoger inkomen binnen het gezin. Tevens is er sprake van meer vaderlijke betrokkenheid wanneer dit gestimuleerd wordt door de moeder (*maternal gate-opening*). Tegenwerkende factoren die resulteren in minder vaderlijke betrokkenheid zijn een moeilijk temperament van het kind. Ook het zogenoemde *maternal gate-closen* of *maternal gatekeeping* – het fenomeen waarbij moeders de betrokkenheid van vaders of andere opvoeders beperken of controleren in hun ouderrol – speelt een rol. Hieruit blijkt dat de mate van betrokkenheid van de vader in de opvoeding (mede) afhankelijk is van de gezinsdynamiek (Pekel-Uludağlı, 2023).

Parke (1996) benadrukt dat vaders vaker een speelse, fysieke en uitdagende interactiestijl hebben, terwijl moeders over het algemeen meer zorgzaam en gestructureerd omgaan met hun kinderen. Al stellen Rapoport en Rapoport (1977) dat deze moederlijke zorgzaamheid niet alleen door moeders uitgevoerd hoeft te worden;

‘The needs of parents and children may be better served by a redistribution of parental activities and responsibilities, for example with fathers taking a more active part.
‘Mothering’ can be performed not only by biological mothers and other women, but also by fathers and other men’ (Rapoport & Rapoport, 1977, p. 22).

De eerdergenoemde speelse interactiestijl van vaders sluit aan bij de *father-child activation relationship* van Paquette (2004), die suggereert dat vaders door middel van speels en fysiek gedrag, zoals stoeien, hun kinderen uitdagen om risico’s te nemen, nieuw gedrag te verkennen en zelfstandigheid op te bouwen.

6.4.2 Verschil in opvoedstijlen genuanceerd

Toch zijn deze verschillen contextueel en afhankelijk van factoren zoals werkverdeling, opleidingsniveau en gezinsstructuur. In gezinnen waarin beide ouders evenveel zorgtaken dragen, blijkt het verschil in opvoedstijl tussen vaders en moeders kleiner te zijn (Cabrera et al., 2014). Ook volgens Collins & Russel (1991) zijn de genderverschillen in opvoeding niet zo groot als verschillende theorieën suggereren. Leaper en zijn collega's (1998) beweren dat, kijkend naar genderverschillen in taalgebruik tegen hun kinderen, de effectgroottes van de verschillen tussen vaders en moeders inderdaad grotendeels verwaarloosbaar zijn. De twee verschillen met kleine effectgroottes zijn dat moeders meer praten en meer bemoedigende taal gebruiken, met respectievelijk effectgroottes van $d = .26$ en $d = .23$. Deze lage effectgroottes suggereren dat er substantiële overlap is in de opvoedstijlen van vaders en moeders.

Hoewel opvoedgedrag meestal wordt gezien als iets wat aangeleerd wordt, door middel van bijvoorbeeld opvoedhandboeken, zijn er ook meerdere theorieën die aantonen dat dit gedrag intuïtief bepaald wordt en dat, zoals hierboven eerder aangegeven, beide ouders hier ook een biologische component in hebben. Volgens het *kindchenschema* van Lorenz (1943) hebben beide ouders intuïtief beschermend gedrag naar kinderen vanwege de uiterlijke kenmerken van een kind, zoals ronde ogen en een relatief groot hoofd. Deze fysieke aspecten hebben een evolutionair nut in het stimuleren van zorg voor het nageslacht.

Naast de verschillen, of juist deels de overeenkomsten, in de manier waarop vaders en moeders hun kinderen opvoeden zijn er vanzelfsprekend ook verschillende effecten van deze opvoedstijlen. Deze zullen daarom in de volgende paragraaf belicht worden.

6.5 Verschillen in effecten van actief vaderschap en moederschap

Vaders die actief zijn in de opvoeding hebben andere effecten op hun nageslacht dan moeders die actief zijn in de opvoeding, al zijn er ook bepaalde overeenkomsten, bijvoorbeeld door zaken die intuïtief en biologisch bepaald zijn. Kijkend naar de effecten van actief moederschap is volgens de *hechtingstheorie* van Bowlby (1969) veilige gehechtheid met de moeder, waarin de moeder gebruikt maakt van *sensitive and responsive caregiving*, essentieel voor emotionele stabiliteit van het kind en cognitieve groei. Met *sensitive and responsive caregiving* wordt

bedoeld dat de moeder aanvoelt wat haar kind nodig heeft. Ook volgens Bornstein (2019) heeft actief moederschap als effect dat een kind veilige hechting ontwikkelt en zich cognitief sterker ontwikkelt, dit vanwege meer face-to-face stimulaties als *scaffolding*. Het concept van *scaffolding* dat is ontleend aan de theorie van Vygotsky, verwijst naar het idee dat tijdelijke ondersteuning van de ouder belangrijk is op een punt van een taak waarop het kind zelf vastloopt; deze hulp bevordert de ontwikkeling.

6.5.1 Vaderlijke betrokkenheid

Vaderlijke betrokkenheid in de opvoeding heeft ook invloed op hun cognitieve groei en schoolprestaties. Uit onderzoek van Nugent (2001, zoals geciteerd in Liu, 2019) blijkt dat baby's van zes maanden al een hoger cognitief niveau vertonen wanneer hun vaders actief betrokken zijn. Daartegenover staat dat de afwezigheid van de vader kan leiden tot lagere scores op intelligentietests (Liu, 2007, zoals geciteerd in Liu, 2019). Daarnaast suggereert een studie van Henderson et al. (1994, zoals geciteerd in Liu, 2019) dat kinderen met een betrokken vader zich beter kunnen concentreren, minder gedragsproblemen ervaren en betere leerprestaties behalen.

Voldoende betrokkenheid van de vader gaat ook volgens andere onderzoeken gepaard met een gunstige voorspelling op het gebied van taalontwikkeling, motoriek, prosociaal gedrag en minder angst (Pekel-Uludağlı, 2023).

De *father-child activation relationship* van Piquette (2004), laat zien dat vaders, door middel van hun speelse activatie, hun kinderen meer veerkracht en zelfvertrouwen laten opbouwen. Er is ook een opvallende relatie gevonden tussen de speelsheid van de vader en de emotieregulatie van het kind. Recent onderzoek toont aan dat fysiek spel met vaders een grote invloed heeft op de emotionele regulatie vaardigheden van kinderen (Bocknek et al., 2017; Flanders et al., 2010). Het fysiek spelen zorgt voor een bepaalde mate van opwindings/overprikkeling, die het kind op een veilige plek en op een juiste manier leert reguleren. De rol van de vader in het leren omgaan met emoties tijdens stimulerende activiteiten wordt als essentieel beschouwd. Kinderen die dit niet mee hebben gekregen, kunnen bij overstimulatie significant minder goed met hun emoties omgaan. Dit kan zich dan bijvoorbeeld uiten in agressief gedrag (Flanders et al., 2010).

6.6 Moeders en vaders in de opvoedingshandboeken (en praktijk)

Door de jaren heen hebben opvoedingshandboeken met name het belang van de band tussen moeder en kind benadrukt (Hays, 1996). Klassieke werken, zoals die van Spock (1946), legden de focus vooral op de rol van de moeder in zowel de zorg als hechting, omdat die werd gezien als een essentiële factor in de ontwikkeling van een kind. Dit wordt ondersteund door het volgende citaat:

‘Everywhere I’ve called the baby ‘him’. I think girl babies are as wonderful as boy babies. But in every sentence, I can’t say ‘her’ or ‘him’ and I can’t say ‘it’. Why can’t I tell the baby ‘Her’ in at least half of the book? I need ‘her’ to refer to the mother.’
(Spock, 1946, p. 2)

6.6.1 Verschuiving van doelgroep

Ook in het boek van Bettelheim (1962) is duidelijk te zien dat de veronderstelling was dat de moeders, waarvan hij verwachtte dat dat zijn doelgroep was, de informatie uit zijn boek zouden doorvertellen aan de vaders. Dit impliceert dat hij verwachtte dat de vaders zouden moeten ‘leren’ van de moeders die dit boek hadden gelezen over opvoedkundige kwesties.

Volgens Spock (1946) en vele anderen lag de verantwoordelijkheid voor de opvoeding (in hun opvoedingshandboeken) voornamelijk bij de moeder. Daarom wordt in deze klassieke boeken ook zo goed als exclusief naar de moeder gerefereerd. In de meest recente edities uitgegeven in de Verenigde Staten is dit overigens aangepast van ‘moeders’ naar ‘ouders’ (Hays, 1996).

Later werd de vader ook in andere handboeken als belangrijker beschouwd en werd er ook specifiek voor hem geschreven. Zoals uit het volgende citaat blijkt kregen vaders meer erkenning voor hun bijdrage:

‘Although long neglected in psychological research, fathers make a unique contribution to the family system that deserves cognition’ (Bornstein, 2019, p. 14).

In dit type handboek, zoals in die van Bornstein, werden er specifieke hoofdstukken gewijd aan vaders en werd er ook bekeken wat van invloed was op hun prestaties in het vaderschap en hoe

zij het best ondersteund zouden kunnen worden. Zo stelt Bornstein (2019) bijvoorbeeld dat het gedrag van de vader gevoelig is voor slechte effecten ten gevolge van een ongelukkige relatie en wordt ook op dit soort factoren dieper ingezoomd in plaats van, zoals in de traditionele zin, eerst alleen op moeders.

6.6.2 Vaderschapsboeken

Naast deze boeken die geschreven zijn voor het geven van adviezen rondom ouderschap zijn er ook boeken specifiek geschreven door vaders, om zo op basis van hun ervaringen hun kijk op het vader- en moederschap te laten zien. Dit gaat voornamelijk om niet-wetenschappelijke literatuur, maar om populaire boeken. Een voorbeeld hiervan is *Nooit meer uitslapen* van Sanders (2009). Hoe hij over het vaderschap denkt, is af te leiden uit onder andere het volgende citaat:

‘Tot de geboorte van mijn eerste kind was ik er heilig van overtuigd dat ik acht uur slaap per nacht nodig had.... Dat was het eerste waanidee waar onze dochter me van afhielp... Langzaam werd duidelijk dat we waarschijnlijk nooit meer acht uur per nacht zouden slapen. Dat een rustig ontbijtje met de ochtendkrant er voor ons voorlopig helemaal niet meer in zat. Dat je nooit meer zomaar de deur uit kon lopen zonder eerst opvang te regelen. Godallemachtig! Waarom had nooit iemand ons dat verteld?!’ (Sanders, 2009, p. 10-11).

Een ander goed verkocht en veel gelezen boek is *Vaderschap* van Bill Cosby (1986), destijds een populaire acteur in een sit-comedy (*The Cosby Show*) over een Amerikaans *high-class* modelgezin, met een enorm publieksbereik.^[1] De serie liep van 1984-1992 en vertolkte (en beïnvloedde) de manier waarop er naar vaders en opvoeding werd gekeken. Cosby is echter ook afgestudeerd in de pedagogie, en naast de beschrijving van zijn alledaagse ervaringen met zijn kinderen, zijn er ook opvoedkundige adviezen te vinden in zijn boek, zoals bijvoorbeeld:

‘Hoe hard we ook ons best doen om de kinderen te stimuleren zelfstandig te werken, de motivatie daartoe moet vanuit hen zelf komen. Als kinderen echt niet willen leren of presteren moeten we ons daar niet schuldig over voelen. Wij schieten niet te kort.’ (Cosby, 1986).



Bill Cosby speelt als Cliff Huxtable de actieve, betrokken vader, die zijn kinderen niet alleen aanspreekt als opvoeder, maar, gezien het schort dat hij voor heeft, ook het huishoudelijke werk niet schuwt.

Samenvattend kunnen we stellen dat de manier waarop het vader- en moederschap gepresenteerd wordt in opvoedhandboeken erg divers is, maar niettemin is er wel een trend te zien.

Opvoedhandboeken die eerst hoofdzakelijk geschreven waren om moeders van informatie te voorzien, zijn niet langer meer de norm en nadrukkelijk(er) ook gericht aan en geschreven voor vaders. Populaire boeken geschreven door vaders bieden een kijkje in de alledaagse ervaringen met het vaderschap om zo andere (aanstaande) vaders te ondersteunen en te informeren.

[1] Later bleek Bill Cosby minder voorbeeldig dan de serie suggereerde en werd duidelijk dat hij zich achter de schermen schuldig had gemaakt aan aanranding en verkrachting. Hij werd daar in 2018 voor veroordeeld.

6.7 De complexiteit en veelvormigheid van het moderne ouderschap

Sinds 1970 is er een grote – vooral door vrouwen geïnitieerde – beweging die de genderverschillen tussen mannen en vrouwen in de opvoeding probeert te verminderen. Hierbij was de eerste focus dat mannen meer verantwoordelijkheid kregen over het huishouden en de kinderen, maar inmiddels staan ook zaken als vaderschapsverlof op de agenda, waarbij wordt gepleit voor een verlof dat even lang duurt voor de moeder als voor de vader. Maar ondanks de focus op deze veranderingen, is ook in de actuele praktijk van het moderne ouderschap de moeder nog steeds de ouder met gemiddeld de meeste verantwoordelijkheid voor de opvoeding (Johansson & Klinth, 2008).

6.7.1 Verandering in ouderlijke verantwoordelijkheden

Wel is er in de afgelopen decennia nog steeds een verschuiving gaande, met steeds meer werkende moeders en dus een verandering in de verantwoordelijkheid die zij dragen voor de opvoeding en het huishouden. Daarbij is er ook een doorlopende trend waarin in het moderne ouderschap de vader meer huishoudelijke en opvoedkundige taken op zich neemt (Doornenbal, 1996). Dit blijkt uit het volgende citaat:

‘Het aantal fulltime huisvrouwen is in Nederland in een ras tempo gedaald, Had in 1988 35 procent van de 30-37 jarige vrouwen met kinderen een betaalde baan, in 1993 was dat percentage gestegen tot ongeveer vijftig procent Ook al is de deelname van vaders aan de zorg binnenshuis niet evenredig gestegen met het arbeidsaandeel van vrouwen, ook daar is beweging. Volgens Duindam die onderzoek doet naar ‘zorgende vaders’ is het aantal fulltime werkende vaders in de periode 1975 tot 1990 verminderd. Steeds meer vaders ruilen (enkele) betaalde arbeidsuren in tegen zorgtaken’ (Doornenbal, 1996, p. 15).

Deze trend heeft zich in de afgelopen jaren verder doorgezet, waarbij tegenwoordig het overgrote deel van de moeders een betaalde baan heeft:

‘In 2023 had in 13 procent van de gezinnen met minderjarige kinderen alleen de vader betaald werk en de partner (vrijwel altijd een vrouw) niet. Dat zijn er in tien jaar steeds minder geworden: in 2012 was 19 procent zo’n eenverdienersstel.’ (CBS, 2024).

De betrokkenheid van vaders verschilt tot de dag van vandaag sterk per cultuur; in bijvoorbeeld Scandinavische landen nemen vaders een actievere rol in de opvoeding op zich, omdat zij een langere tijd ouderschapsverlof krijgen (Johansson & Klinth, 2008).

6.7.2 Diverse gezinsstructuren

Tegenwoordig is er echter ook nog een grote diversiteit aan gezinsstructuren, met wisselende samenstellingen. In 2023 bestond in Nederland volgens de gegevens van het Nederlands Jeugdinstituut (2024) rond 23% van de gezinnen uit eenoudergezinnen, met dus één ouder die verantwoordelijk is voor de opvoeding van één of meerdere kinderen. De meest voorkomende oorzaak van een eenoudergezin is een echtscheiding, waarbij een van de twee ouders de grootste voogdij over de kinderen krijgt. Hierbij is die ouder in de meeste gevallen een vrouw. Er zijn verschillende studies gedaan naar de gevolgen van een dergelijke situatie op de ontwikkeling en voor het welzijn van een kind, waarbij dat soms tegenstrijdige informatie oplevert. Bornstein (2019) stelt dat kinderen in eenoudergezinnen gemiddeld slechter presteren en meer risico lopen op achterstanden:

“When measured at age 5, children born to single-parent households have higher rates of asthma and obesity, lower cognitive scores, and higher levels of behaviors associated with social problems’ (p. 273).

Ook Amato en Keith (1991) bevestigen dat kinderen in eenoudergezinnen na een echtscheiding geconfronteerd worden met slechtere uitkomsten voor de ontwikkeling van het kind. Ander onderzoek laat zien dat de familiestructuur relatief weinig invloed heeft op kinderlijke ontwikkeling en dat andere factoren, zoals de kwaliteit van de ouder-kind relatie van groter belang zijn (Patterson, 2006). Daarnaast zijn er steeds meer lesbische- en homostellen, wat in dat geval betekent dat vaak twee moeders of twee vaders de zorg dragen voor de kinderen, en dit impliceert het ‘gemis’ van een ouder van het andere geslacht (Van der Ploeg, 2025). Onderzoek naar zogenaamde *same-sex parents families* wijst echter uit dat er geen opmerkelijke verschillen zijn tussen deze gezinnen en gezinnen met ouders van het beide geslacht:

‘There were no significant differences between teenagers living with same-sex parents and those living with other-sex parents on self-reported assessments of psychological

well-being, such as self-esteem and anxiety: measures of school outcomes, such as grade point averages and trouble in school; or measures of family relationships, such as parental warmth and care from adults and peers' (Patterson, 2006, p. 242).

Dit wordt bevestigd door onderzoek van Kabátek & Perales (2021) dat suggereert dat Nederlandse kinderen die opgroeien in *same-sex-parented families* geen achterstand hebben in educatie in de zin van onderwijs en opzichte van kinderen uit *opposite-sex-parented families*. Zij stellen zelfs dat uit dit onderzoek is gebleken dat de kinderen opgegroeid in de gezinnen met ouders van één sekse een betere resultaten op educatief vlak laten zien dan kinderen met zowel een vader als moeder.

Uit al deze studies blijkt dat vaders in het moderne ouderschap een grotere rol zijn gaan innemen in de opvoeding, maar ook dat dit nog niet volledig heeft geresulteerd in een egalitaire situatie tussen vaders en moeders. Daarnaast is er een stijging van echtscheidingen en is er een veelzijdiger beeld binnen gezinnen, met eenouder- en homostellen. Dit heeft mogelijk implicaties voor de kinderlijke ontwikkeling, maar in het huidige onderzoek zijn er tegenstrijdige bevindingen omtrent het vraagstuk of een non-reguliere gezinssituatie wel een aanzienlijk effect heeft.

6.8 Conclusie

Tot halverwege de 20^e eeuw was het vanzelfsprekend dat de moeder de primaire opvoeder van de kinderen was, dit omdat zij over het algemeen ook de verantwoording droegen voor het huishouden, terwijl vaders de rol van kostwinner hadden (Lamb, 2010). De moeder werd als vanzelfsprekend gezien, verankerd in sociale en culturele normen (Pleck & Masciadrelli, 2004). De vanzelfsprekendheid van de moeder werd ook zichtbaar in de vele aandacht die er was voor de moeder-kindrelatie en het belang daarvan, en het idee dat de moeder biologisch gezien, door hormonen als oxytocine, het meest geschikt zouden zijn voor de opvoedtaken (Bowlby, 1969). Kijkend naar het 'intuïtie versus leren'-kader die het startpunt voor deze (gecombineerde) theses is geweest, heerste lange tijd het idee dat alleen de moeder een soort intuïtieve kennis zou hebben over hoe ze hun kind moeten opvoeden (Winnicott, 1971). De opkomst van de tweede

feministische golf in de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw (en andere maatschappelijke ontwikkelingen) werd de positie van de vader opnieuw gedefinieerd (Davis & King, 2018). Er werd gesteld dat de vader een unieke en belangrijke rol speelde in de opvoeding, ook wel de *essential father hypothesis* (Pleck, 1981). Toch blijkt dat in de praktijk de verschillen in opvoedstijlen meer overeenkomsten dan verschillen kennen en dat het opvoedgedrag van beide ouders deels biologisch en intuïtief ondersteund wordt (Gordon et al., 2010).

Het grootste verschil in opvoedstijlen tussen vaders en moeders is de gemiddelde tijd die zij in de opvoeding steken (Pleck & Masciadrelli, 2004). Waar vaders vaker een speelse en uitdagende interactiestijl hebben, zijn het de moeders die over het algemeen meer zorgzaam en gestructureerd omgaan met hun kinderen (Parke, 1996). De verschillen in de effecten van actief vader- en moederschap op de kinderlijke ontwikkeling zitten hem in het feit dat het actief moederschap, met een veilige hechting, van belang is voor het ontwikkelen van emotionele stabiliteit en cognitieve groei via face-to-face stimulatie, en dat actief vaderschap gepaard gaat met de ontwikkeling van onder andere veerkracht en zelfvertrouwen (Bowlby, 1969; Piquette, 2004). Daarnaast zorgt het contact met de vader door de speelse interactie ook voor een vorm van emotieregulatie, met gemiddeld minder agressie tot gevolg (Bocknek et al., 2017; Flanders et al., 2010). Concluderend kan gesteld worden dat alhoewel moeders door hun ‘sensitiviteit en zorgzame karakter’ initieel gezien werden als ‘hoofdopvoeder’, de vader ook een aanzienlijke en unieke bijdrage levert aan opvoeding en ontwikkeling van het kind (Pleck, 1981, zoals geciteerd in Pleck, 2010).

Ook binnen de opvoedhandboeken is de paradigmaverschuiving, waarbij de vader steeds meer als een belangrijk figuur in de opvoeding wordt gezien, te merken. Waar traditionele oudere handboeken zich zo goed als exclusief richten op de moeder, zijn er tegenwoordig meer boeken gericht op de vader, of door vaders geschreven waarbij zij hun ervaringen delen om andere vaders te helpen (Spock, 1964; Bornstein, 2019; Cosby, 1986).

Het moderne ouderschap wordt gekenmerkt door toenemende diversiteit in gezinsvormen, denk hierbij aan *same-sex families* en eenoudergezinnen. Van belang hierbij is dat blijkt dat de kinderlijke ontwikkeling niet primair afhankelijk is van de gezinssamenstelling, maar eerder van de kwaliteit van de ouder-kindrelaties (Patterson, 2006). De betrokkenheid van de vader kan vandaag de dag nog steeds uiteenlopen, bijvoorbeeld door culturele verschillen. Dit

wordt medebepaald door sociale normen, maar ook maatschappelijke voorzieningen, zoals de duur van het ouderschapsverlof (Johansson & Klinth, 2008).

Kortom, de traditionele rolverdeling tussen de vader en moeder is sterk aan het verschuiven. Hoewel een totaal egalitaire verdeling van de opvoeding nog niet is bereikt, laat dit hoofdstuk zien dat vaderschap anno 2025 wetenschappelijk gezien erkend wordt als een betekenisvol onderdeel van de opvoeding en dat er zowel binnen opvoedboeken als in de praktijk verschuivingen zijn naar meer focus op de rol van de vader. Deze herwaardering van het vaderschap draagt hiermee bij aan een nieuw beeld van opvoeding in de 21^e eeuw.

Hoofdstuk 7

Conclusie en discussie

Conclusie

De geschiedenis van de opvoeding is geen rechte lijn, maar een kronkelpad vol botsingen tussen intuïtie en leren. Tussen ouders die hun kind aanvoelen zonder woorden dan wel behoefte hebben aan advies en hulp, met deskundigen die ouders vertellen hoe ze het moeten doen, dan wel ouders aanmoedigen hun intuïtie te volgen. Waar opvoeden ooit een onzichtbare praktijk was, verweven met het dagelijks leven, is het door de eeuwen heen steeds explicieter geworden: een taak die vraagt om reflectie, kennis en controle. Deze ontwikkeling komt voort uit de geleidelijke ‘ontdekking’ van het kind als een uniek en kwetsbaar individu. Waar kinderen in de Middeleeuwen nauwelijks werden onderscheiden van volwassenen, groeide vanaf de 17e eeuw het besef dat zij een eigen plek verdienen binnen gezin, kunst en maatschappij.

Met deze nieuwe blik op het kind kwam ook een andere kijk op opvoeding: niet langer vanzelfsprekend, maar iets waarvoor normen en doelen werden geformuleerd. Denkers als Rousseau en Kant droegen hieraan bij, door opvoeding te koppelen aan idealen als vrijheid, redelijkheid en natuurlijke ontwikkeling. Tegelijkertijd werd opvoeding een leerbaar proces: iets dat men kon verbeteren en waarvoor deskundigheid wenselijk of zelfs noodzakelijk werd geacht. Dat gaf ruimte aan wetenschappelijke disciplines, adviesbureaus en wetgeving die zich gingen bemoeien met de opvoedingstaak van ouders. Dit leidt tot een bijzondere paradox: hoe meer we zijn gaan houden van het kind, hoe minder we zijn gaan vertrouwen op onze eigen vermogens om het op te voeden. Waar ouders ooit hun intuïtie volgden, voelen ze door de professionalisering zich vaker leerlingen van hun eigen ouderschap – afhankelijk van adviezen, schema’s en diagnoses.

Zoals besproken in hoofdstuk twee biedt een comparatief perspectief tegen deze achtergrond een verhelderend inzicht in de spanningen tussen intuïtie en leren. Het ethologisch perspectief laat zien dat bepaalde opvoedgedragingen geworteld zijn in onze biologische erfenis. Zorgzaamheid, hechting, nabijheid, het zijn gedragingen die we delen met andere zoogdieren en die evolutionair verankerd zijn in het belang van overleven. Ouders voelen zich intuïtief geroepen om voor hun kind te zorgen, en kinderen zoeken van nature de nabijheid van hun verzorger. Intuïtie is hier een resultaat van miljoenen jaren evolutie.

Maar opvoeding stopt daar niet. Het antropologisch perspectief maakt duidelijk dat veel opvoedgedrag, dat ouders als vanzelfsprekend of ‘natuurlijk’ ervaren, in werkelijkheid sterk wordt beïnvloed door de normen, waarden en gewoonten van de cultuur waarin zij leven. Wat in de ene samenleving geldt als goede zorg, is in een andere volkomen ongebruikelijk. Zo wordt duidelijk dat veel van wat wij intuïtief noemen, in werkelijkheid het resultaat is van onbewuste socialisatie en culturele invloeden. Samen maken deze perspectieven zichtbaar dat opvoeding altijd beweegt in het spanningsveld tussen natuur en cultuur. Intuïtie en leren zijn geen tegenpolen, maar elementen van een voortdurende wisselwerking. De ouder van vandaag is niet alleen afhankelijk van handboeken of instincten, maar navigeert tussen aangeboren zorg en aangeleerde normen, tussen evolutionair bepaalde driften en hedendaagse idealen.

De wisselwerking komt ook tot uiting in de benaderingen van opvoedondersteuning, zoals besproken in hoofdstuk drie. Wetenschappelijke studies onderbouwen dat gestructureerde programma's effectief kunnen zijn in het verbeteren van opvoedingsvaardigheden en het bevorderen van het welzijn van kinderen. Tegelijkertijd is er ook overtuigend bewijs dat adviserende en ondersteunende benaderingen, die vaak meer ruimte bieden voor individuele behoeften en context, waardevol zijn als aanvullende middelen. Kritiek op standaardmethoden wijst er echter op dat deze soms te rigide zijn en onvoldoende rekening houden met culturele diversiteit, individuele verschillen en de complexiteit van opvoeden in de praktijk. Daarnaast benadrukken ervaringen van ouders het belang van maatwerk en autonomie in opvoedingsondersteuning. Voor de toekomst ligt er een uitdaging in het combineren van wetenschappelijk onderbouwde methoden met flexibele, contextgevoelige benaderingen die recht doen aan de diversiteit van gezinnen. Innovaties in technologie en verdere integratie van ervaringskennis kunnen bijdragen aan effectievere en meer toegankelijke opvoedingsondersteuning die aansluit bij de behoeften van moderne gezinnen.

Ook de rol van intuïtie binnen opvoeding vraagt om een gelaagde benadering, zoals blijkt uit hoofdstuk vier. Intuïtie kan niet uitsluitend als een psychologisch of biologisch gegeven worden begrepen, maar is sterk verweven met sociale en culturele verwachtingen. Het is zeker wel mogelijk om intuïtie uit te leggen aan de hand van deze perspectieven, zoals Spock en de Papouseks dat deden. Toch toont de constant aanwezige spanning tussen intuïtief handelen en deskundig advies aan dat wat als ‘natuurlijk ouderschap’ wordt gepresenteerd, vaak wordt gevormd door maatschappelijke normen. Met name moeders worden hierin op een paradoxale

manier aangesproken: enerzijds wordt van hen verwacht dat ze op hun gevoel vertrouwen, anderzijds wordt diezelfde intuïtie regelmatig terzijde geschoven ten gunste van expertkennis. Deze dubbele boodschap laat zien dat ouderschap niet los staat van bredere machtsstructuren en alleen in sociale context kan worden begrepen.

Deze verwevenheid van intuïtie met maatschappelijke normen krijgt een tastbare vorm in opvoedliteratuur, zoals besproken in hoofdstuk vijf. Opvoedhandboeken beïnvloeden niet alleen de dagelijkse opvoedpraktijk, maar dragen ook bij aan het vormgeven van het heersende beeld van ‘goed ouderschap’ binnen een specifieke tijd en culturele omgeving. Hoewel veel boeken ouders aanmoedigen om op hun gevoel te vertrouwen, blijkt deze intuïtie zelden puur vanzelfsprekend: het wordt gestuurd en gevormd door deskundigen die via deze handboeken uitleggen hoe die intuïtie eruit zou moeten zien. Daarnaast is de rol van de opvoedkundige expert veranderd: waar vroeger vooral artsen, pedagogen en zelfs geestelijken het woord voerden, nemen nu ook ervaringsdeskundigen en mediapersoonlijkheden het voortouw. Deze verandering weerspiegelt zich in een wisselende toon, stijl en standpunten binnen de opvoedhandboeken, waardoor ze dynamische producten zijn van hun culturele en historische context.

Hoewel opvoedboeken verschillen in de nadruk op intuïtie of juist van leren, blijkt uit de analyse dat deze verschillen vooral betrekking hebben op de gekozen vertrekpunten. Denk aan het metafoor van de trein: sommige auteurs vertrekken vanaf station ‘leren’, anderen vanaf station ‘intuïtie’, maar de meeste komen uit op een gedeelde bestemming: een opvoedpraktijk waarin kennis en gevoel elkaar aanvullen. Dit benadrukt dat opvoeden geen vaststaand recept kent, maar een voortdurende wisselwerking is.

Tot slot werpt hoofdstuk zes licht op een aspect binnen de discussie over intuïtie versus leren: de rol van de vader. Waar vroeger werd aangenomen dat alleen moeders een biologische paraatheid hadden voor het intuïtief opvoeden van een kind, onder andere door hormonale factoren zoals verhoogde niveaus van oxytocine, blijkt uit verschillende onderzoeken dat vaders evenzeer intuïtieve kwaliteiten hebben; ook zij kunnen ‘moederen’ en vergelijkbare oxytocine niveaus hebben. Onder invloed van maatschappelijke ontwikkelingen zoals het tweede feminisme en overheidsinitiatieven zijn we het vaderschap gaandeweg anders gaan definiëren en waarderen. Vaders krijgen en nemen een steeds actievere rol in de opvoeding, wat ook zichtbaar is in opvoedhandboeken. Waar deze eerst primair moeders voorzagen van informatie, is er tegenwoordig ook een ruime hoeveelheid boeken bedoeld voor (of geschreven door) vaders. De

vader heeft een unieke toevoeging aan de opvoeding van het kind, onder andere door de speelse interactiestijl, maar er zijn ook veel effecten van het vaderschap die vergelijkbaar zijn met die van de moeder. Het belangrijkste aspect is de kwaliteit van de ouder-kindrelatie. Alhoewel vaders daadwerkelijk steeds meer betrokken zijn bij de opvoeding, ligt de meerderheid van de opvoedtaken nog altijd bij de moeders. Dit wordt mede veroorzaakt door de loonkloof en verlofregelingen die traditionele rolverdelingen in stand houden.

In deze zes benaderingen wordt duidelijk dat opvoeding niet valt te reduceren tot hetzij intuïtie dan wel leren. Het is een gelaagde praktijk waarin ouders voortdurend balanceren tussen gevoel en kennis, tussen persoonlijke overtuigingen en maatschappelijke verwachtingen. Een praktijk waarin zowel biologische drijfveren als culturele invloeden meespelen en waarin zowel vaders én moeders ieder op hun eigen manier bijdragen aan de ontwikkeling van het kind. Opvoeden is daarmee geen vast recept, maar een voortdurende zoektocht, waarin ouders balanceren tussen deskundigheid en gevoel, op weg naar een vorm van ouderschap die past bij henzelf én hun kind en in meer of mindere mate in overeenstemming met de tijd waarin ze leven.

Discussie

Deze these heeft de complexe vraag of opvoeden een aangeboren of aangeleerde vaardigheid is onderzocht vanuit historische, culturele, pedagogische en hedendaagse perspectieven. Hoewel de analyse een gedegen overzicht biedt van de ontwikkeling van opvoedingsdeskundigheid en de rol van educatie, kent het onderzoek enkele beperkingen die verdere reflectie vereisen.

De these beoogt een genuanceerd beeld te schetsen van de verschuiving van opvoeding als intuïtieve praktijk naar een meer geïnstitutionaliseerde en wetenschappelijk onderbouwde activiteit. Een bewuste keuze was de toespitsing op specifieke thema's, zoals de historische ontwikkeling van pedagogische instituties (H1), een selectie van opvoedboeken (H5), en de veranderende vaderrol (H6), om binnen de woordlimiet een overzichtelijk verhaal te behouden. Hoewel deze focus diepgang mogelijk maakte, ging het mogelijk ten koste van andere relevante onderwerpen, zoals de rol van sociale media, ouderblogs, en influencers in hedendaagse opvoedingsadviezen of de ervaringen van vaders en kinderen met veranderende ouderrollen. Deze beperkingen suggereren dat de these een momentopname biedt, maar niet alle facetten van het onderwerp volledig belicht.

Een belangrijke beperking van de these is de westerse bias, die in vrijwel alle hoofdstukken aanwezig is. Hoofdstuk 1 leunt op Europese en Amerikaanse denkers zoals Ariès en deMause, wier “zwarte pedagogiek” als generaliserend is bekritiseerd. De focus in hoofdstuk 3 op westerse programma’s zoals Triple P sluit mogelijk niet aan bij collectieve opvoedculturen in niet-westerse contexten (Keller, 2018). Hoofdstuk 4 versterkt deze bias door voornamelijk Amerikaanse en Europese bronnen te gebruiken, zoals Spock en de Papouseks. Hoewel de Nederlandse receptie van Spocks ideeën wordt besproken, blijft deze analyse oppervlakkig, waardoor het Nederlandse opvoedideaal een vertaling lijkt van het Amerikaanse model. Bovendien beperkt hoofdstuk 4 zich historisch tot Watson en is de selectie van feministische literatuur smal, waardoor mogelijk andere (belangrijke) inzichten zijn gemist. De cross-culturele aanvulling in hoofdstuk 2 poging, hoewel waardevol, blijft selectief door Meads generalisaties en beperkte cultuurkeuze. Ook in hoofdstuk 6 zijn niet-westerse vaderschapstradities genegerd, wat de generaliseerbaarheid beperkt.

Methodologisch steunt de these op secundaire bronnen, met weinig primaire data zoals interviews. Hoofdstuk 3 baseert zich op studies naar specifieke groepen (bijv. ouders met opvoedstress), wat de bredere toepasbaarheid in twijfel trekt. De literatuurselectie in Hoofdstuk 4 en 5, hoewel gemotiveerd, kan als willekeurig worden gezien, en Hoofdstuk 6 mist kwalitatieve data over vaders’ ervaringen.

De gemaakte keuzes zijn interessant en waardevol, maar beperken ervaringsgerichte inzichten, terwijl de stemmen van ouders en kinderen onderbelicht blijven. Hoofdstuk 1 en 3 benadrukken institutionele deskundigheid, maar negeren enigszins ouderlijke intuïtie of gemeenschapskennis (Van Esch & De Haan, 2017). Hoofdstuk 3 biedt weinig inzicht in wat ouders zelf denken over opvoedingseducatie. De kinderstem ontbreekt volledig: hoofdstuk 1 beschrijft veranderende beelden van kinderen, maar vraagt niet hoe zij hun opvoeding ervaren. Hoofdstuk 6 had kunnen onderzoeken hoe kinderen de betrokkenheid van vaders waarnemen, bijvoorbeeld of hedendaagse kinderen hun ouders emotioneler vinden dan eerdere generaties. Interviews met ouders en kinderen hadden de normatieve toon van “opvoeden moet je leren” mogelijk genuanceerd.

Toekomstig onderzoek zou dus inclusiever kunnen zijn door niet-westerse opvoedpraktijken en kwalitatieve data te integreren. Interviews met ouders over intuïtie versus geleerde vaardigheden, of met kinderen over ouderlijke betrokkenheid, zouden

ervaringsdeskundigheid centraal stellen. Onderzoek naar sociale media, influencers, of longitudinale opvoedstijlveranderingen kan de analyse verder actualiseren. Een interdisciplinaire aanpak, die historische, culturele en educatieve factoren verbindt, zou de complexiteit van opvoeding diepgaander ontrafelen. Concluderend, met deze these hopen we een waardevolle bijdrage te leveren aan het debat over opvoeding. De westerse bias, beperkte kinder- en ouderstemmen, en selectieve bronkeuze, zijn beperkingen die kansen bieden voor inclusiever onderzoek. Door diverse contexten en participanten te betrekken, kan het veld een rijker begrip ontwikkelen van opvoeding in een globaliserende wereld.

Referentielijst

- Aarsand, L. (2014). *The Knowledgeable Parenting Style: Stance Takings and Subject Positions in Media Encounters*. *International Journal of Lifelong Education*, 33(5), 625–640. <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.909895>
- Achtergrond geschiedenis – Oei, ik groei!* (z.d.). Geraadpleegd op 25 mei 2025, van <https://oeiikgroei.nl/over-oei/achtergrond-geschiedenis/>
- Amato, P. R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110(1), 26–46. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.110.1.26>
- Apple, R. (2006). *Perfect motherhood: Science and Childrearing in America*. Rutgers University Press.
- Archer, C. (2019). Social media influencers, post-feminism and neoliberalism: How mum bloggers' 'playbour' is reshaping public relations. *Public Relations Inquiry*, 8(2), 149–166. <https://doi.org/10.1177/2046147X19846530>
- Ariès, P. (1987). *De ontdekking van het kind: sociale geschiedenis van school en gezin*. Uitgeverij Bert Bakker.
- Atkinson, V. S. (2017). Shifting sands. *Journal Of Family History*, 42(2), 128–146. <https://doi.org/10.1177/0363199017696046>
- Baas, M. (2025, 18 mei). *Aneta voelt al jaren de pijn van de toeslagenaffaire: "Veel stress en verdriet"*. NH Nieuws. Geraadpleegd op 31 mei 2025, van <https://www.nhnieuws.nl/nieuws/348475/aneta-voelt-al-jaren-de-pijn-van-de-toeslagenaffaire-veel-stress-en-verdriet>
- Badinter, É. (1989). *De mythe van de moederliefde*.
- Bakker, N. (1995). *Kind en Karakter: Nederlandse pedagogen over opvoeding in het gezin 1845-1925*. [Thesis fully internal (DIV), University of Amsterdam]. Het Spinhuis.
- Bakker, N., Noordman, J., & Rietveld-van Wingerden, M. (2010). *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland : idee en praktijk 1500-2000* (2e herziene druk). Koninklijke Van Gorcum.
- Barnard, K. E., & Solchany, J. E. (2002). Mothering. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Status and social conditions of parenting* (Vol. 3, pp. 3–25). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bates, R. (2019). Democratic babies? Françoise Dolto, Benjamin Spock and the ideology of post-war parenting advice. *Journal Of Political Ideologies*, 24(2), 201–219. <https://doi.org/10.1080/13569317.2019.1589950>

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1–103.
- Beer, C. G. (1980). Perspectives on animal behavior comparisons. In M. Bornstein (Ed.), *Comparative methods in psychology* (pp. 17–64). Taylor and Francis.
<https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=1596761>
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83–96. <https://doi.org/10.2307/1129836>
- Benedict, R. (1934). *Patterns of culture*. Houghton Mifflin.
- Bettelheim, B. (1903-1990). (z.d.). <https://cyc-net.org/cyc-online/cyconline-sep2009-bettelheim.html>
- Bettelheim, B. (1962). *Dialogues with mothers*. Free Press Glencoe.
- Bettelheim, B. (1965). *Ken uw kind* (L. H. Levie, Voorwoord). A. J. G. Strengholt's Uitgeversmaatschappij NV.
- Bettelheim, B. (1990). *Niet volmaakt, maar goed genoeg*. Uitgeverij Contact.
- Beuckels, E., & De Wolf, R. (2024). Social media influencers as new agents on parenthood? A systematic literature review of parent influencer research and a future research agenda. *Information, Communication & Society*, 1–19.
<https://doi.org/10.1080/1369118X.2024.2334913>
- Bianchi, S. M., Sayer, L. C., Milkie, M. A., & Robinson, J. P. (2012). Housework: Who did, does or will do it, and how much does it matter? *Social Forces*, 91(1), 55–63.
<https://doi.org/10.1093/sf/sos120>
- Bigelow, K. M., & Morris, E. K. (2001). John B. Watson's advice on child rearing: Some historical context. *Behavioral Development*, 10(1), 26–30.
<https://doi.org/10.1037/h0100479>
- Bjorklund, D. F., & Ellis, B. J. (2014). Children, childhood, and development in evolutionary perspective. *Developmental Review*, 34(3), 225–264.
- Bjorklund, D. F., & Myers, A. J. (2019). The evolution of parenting and evolutionary approaches to childrearing. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Volume 2: Biology and Ecology of Parenting* (3rd ed.). Routledge.
- Bjorklund, D. F., & Pellegrini, A. D. (2002). *The Origins of Human Nature: Evolutionary Developmental Psychology*. American Psychological Association.
- Bjorklund, D. F., Hernández Blasi, C., & Ellis, B. J. (2016). Evolutionary developmental psychology. In D. M. Buss, ed., *Evolutionary Psychology Handbook* (2nd ed., Vol. 2, pp. 904–925). Wiley.

- Bjorklund, D.F., Younger, J.L., & Pellegrini, A.D. (2002). The evolution of parenting and evolutionary approaches to childrearing. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2nd ed.; pp. 3-30). Erlbaum.
- Bocknek, E. L., Dayton, C., Raveau, H. A., Richardson, P., Brophy-Herb, H. E., & Fitzgerald, H. E. (2017). Routine active playtime with fathers is associated with self-regulation in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 63(1), 105–134.
<https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.63.1.0105>
- Bornstein, M. H. (1980a). On comparison in psychology. In M. H. Bornstein (Ed.), *Comparative methods in psychology* (pp. 16-24). Taylor & Francis Group.
- Bornstein, M. H. (1980b). Cross-cultural developmental psychology. In M. H. Bornstein (Ed.), *Comparative methods in psychology* (pp. 231–270). Taylor & Francis Group.
- Bornstein, M. H. (1995). *Handbook of Parenting: Biology and ecology of parenting*. Psychology Press.
- Bornstein, M. H. (2012). Cultural approaches to parenting. *Parenting: Science and Practice*, 12(3), 212–221. <https://doi.org/10.1080/15295192.2012.683359>
- Bornstein, M. H. (2015). Children's parents. In M. H. Bornstein, T. Leventhal, & R. M. Lerner (Eds.), *Ecological settings and processes in developmental systems* (Vol. 4, pp. 55–132). Springer.
- Bornstein, M. H. (2015). *Parenting: Science and practice*. Routledge.
- Bornstein, M. H. (2019). *Handbook of parenting. Volume 3, being and becoming a parent* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429433214>
- Bornstein, M. H. (Ed.). (2023). *Handbook of parenting* (3rd ed.). Routledge.
- Borstelmann, L. J. (1974). Dr. Locke and Dr. Spock: Continuity and Change in American conceptions of Childrearing. *Department Of Health Education And Welfare*.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED099140.pdf>
- Bouwer, P. (z.d.). *Verhalen van toeslagouders*. Kindertoeslagaffaire. Geraadpleegd op 31 mei 2025, van <https://kindertoeslagaffaire.nl/2021/11/05/verhalenvantoeslagouders/>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment* (2nd ed., Vol. 1). Basic Books.
(Original work published 1969)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

- Breeuwsma, G. (1993). *Alles over ontwikkeling. Over de grondslagen van de ontwikkelingspsychologie*. Boom
- Breeuwsma, G. (2009). *Het vreemde kind. De kindertijd als sleutel tot onszelf*. Bert Bakker.
- Brown, I. Q. (1977). Lloyd de Mause, ed. The History of Childhood. *New York: The Psychohistory Press, 1974. Renaissance Quarterly*, 30(1), 105–107.
<https://doi.org/10.2307/2860552>
- Burkhardt, R. W., Lorenz, K., & Tinbergen, N. (2005). *Patterns of behavior: Konrad Lorenz, Niko Tinbergen and the founding of ethology*. University of Chicago Press.
- Cabrera, N. J., Fitzgerald, H. E., Bradley, R. H., & Roggman, L. (2014). The ecology of father–child relationships: An expanded model. *Journal of Family Theory & Review*, 6(4), 336–354. <https://doi.org/10.1111/jftr.12054>
- Call, J., Burghardt, G. M., Pepperberg, I. M., Snowdon, C. T., & Zentall, T. (2017). What is comparative psychology? In J. Call, G. M. Burghardt, I. M. Pepperberg, C. T. Snowdon, & T. Zentall (Eds.), *APA handbook of comparative psychology: Basic concepts, methods, neural substrate, and behavior* (Vol. 1, pp. 3–15). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/0000011-001>
- Carp, E. W. (2000). Spock on the Examining Table. *Reviews in American History*, 28(1), 128–133. <https://doi.org/10.1353/rah.2000.0002>
- Carter, C. S. (1998). Neuroendocrine perspectives on social attachment and love. *Psychoneuroendocrinology*, 23(8), 779–818. [https://doi.org/10.1016/S0306-4530\(98\)00055-9](https://doi.org/10.1016/S0306-4530(98)00055-9)
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2024, 8 maart). *In steeds minder gezinnen werkt alleen de vader*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2024/10/in-steeds-minder-gezinnen-werkt-alleen-de-vader>
- Chao, R. K. (1995). Chinese and European American cultural models of the self reflected in mothers' childrearing beliefs. *Ethos*, 23(3), 328–354.
<https://doi.org/10.1525/eth.1995.23.3.02a00030>
- Chen, X. (2010). Socioemotional development in Chinese children. In M. H. Bond (Ed.), *Handbook of Chinese psychology* (pp. 37–52). Oxford University Press.
- Chen, X., Fu, R., & Yiu, W. Y. V. (2019). Culture and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Volume 2: Biology and ecology of parenting* (3rd ed., pp. 448–473). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429401459>
- Chism, J. (2000). Allocare patterns among Cercopithecines. *Folia Primatologica*, 71(1/2).
- Cijfers over opvoeden* | Nederlands Jeugdinstituut. (2021, 15 april).
<https://www.nji.nl/cijfers/opvoeden>

- Cockburn, A., & Russell, F. A. (2011). Cooperative breeding: A question of climate? *Current Biology*, 21(5), 195–197.
- Cohen, D. (1979). *J. B. Watson, the Founder of Behaviourism: A Biography*. Routledge
- Collins, W. A., & Russell, G. (1991). Mother–child and father–child relationships in middle childhood and adolescence: A developmental analysis. *Developmental Review*, 11(2), 99–136. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90004-8](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90004-8)
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218–232.
- Coltrane, S. (1996). *Family man: Fatherhood, housework, and gender equity*. Oxford University Press.
- Cosby, B. (1986). *Vaderschap*. Doubleday.
- Crain, W. (2005). *Theories of development: Concepts and applications* (5th ed.). Prentice Hall.
- d’Isa, R., & Abramson, C. I. (2023). The origin of the phrase comparative psychology: An historical overview. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1174115>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496.
- Darwin, C. (1859). *On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life*. John Murray.
- Davis, A., & King, L. (2018). Gendered perspectives on men's changing familial roles in postwar England, c. 1950–1990. *Gender & History*, 30(1), 70–92. <https://doi.org/10.1111/1468-0424.12333>
- De Haan, A. D., Prinzie, P., & Deković, M. (2003). Opvoedingsondersteuning: Effecten en werkzame factoren. *Kind en Adolescent*, 24(3), 131–148.
- De Mause, L., & Langer, W. L. (1974). *The history of childhood*. The Psychohistory Press.
- Deckers, D. (2005). *De geboorte van een moeder*. Archipel.
- Deckers, D. (2007). *De geboorte van een gezin*. Archipel.
- Deckers, D. (2009). *Pedagoochelen*. Archipel.
- Dekker, J. J. H. (2006). *Het verlangen naar opvoeden: over de groei van de pedagogische ruimte in Nederland sinds de Gouden Eeuw tot omstreeks 1900*. Bakker.

- Dekker, J. J. H., & Groenendijk, L. F. (2011). *Philippe Ariès' ontdekking van het kind: een terugblik na vijftig jaar. Pedagogiek, 31*(3), 199–215.
<https://doi.org/10.5117/PED2011.3.DEKK>
- Deković, M., & Asscher, J. J. (2018). Ouderschap en opvoeding. In W. Koops, S. de Roos, & P. Mascini (Eds.), *Introductie in de pedagogiek* (pp. 75–102). Noordhoff Uitgevers.
- Dennis, T. A., Talih, M., Cole, P. M., Zahn-Waxler, C., & Mizuta, I. (2007). The socialization of autonomy and relatedness: Sequential verbal exchanges in Japanese and U.S. mother-preschooler dyads. *Journal of Cross Cultural Psychology, 38*, 729–749.
- Depaepe, M. (2003). *De pedagogisering achterna: aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar* (5e dr). Acco.
- Dobris, C. A., White-Mills, K., Davidson, R. D., & Wellbrook, T. V. (2016). The Spockian Mother: Images of the “Good” Mother in Dr. Spock’s *The Common Sense Book of Baby and Child Care*, 1946–1992. *Communication Quarterly, 65*(1), 39–59.
<https://doi.org/10.1080/01463373.2016.1176943>
- Doornenbal, J. (1996). *Ouderschap als onderneming. Moeders en vader over opvoeden in de jaren negentig* [Dissertation]. Van Arkel.
- Dotti Sani, G. M., & Treas, J. (2016). Educational gradients in parents' child-care time across countries, 1965–2012. *Journal of Marriage and Family, 78*(3), 680–1096.
<https://doi.org/10.1111/jomf.12305>
- Dozier, M. (2000). Motivation for Caregiving from an Ethological Perspective. *Psychological Inquiry, 11*(2), 97–100. <http://www.jstor.org/stable/1449022>
- Duccio. (1284). *Madonna and Child* [Schilderij]. Metropolitan Museum of Art, New York. Geraadpleegd op 12 april 2025, van
<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/438754>
- Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C., & Ellison, N. B. (2015). Parents and social media (Issue July). www.pewinternet.org/2015/07/16/parents-and-social-media/
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin, 94*(1), 100–131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.1.100>
- Elias, N., & Kranendonk, W. (2001). *Het civilisatieproces : sociogenetische en psychogenetische onderzoeken*. Boom.
- Erasmus, D. (2006). *Opvoeding*. In J. de Landtsheer & B. Breij (Vert.), *Verzameld Werk III: Opvoeding*. Athenaeum-Polak & Van Gennep. (Origineel werk gepubliceerd in 1529).
- Eyberg, S. M., Nelson, M. M., & Boggs, S. R. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with disruptive behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*(1), 215–237. <https://doi.org/10.1080/15374410701820117>

- Faber, A., & Mazlish, E. (2012). *How to talk so kids will listen & listen so kids will talk* (30th anniversary ed.). Scribner.
- Fass, P. S. (2016). *The end of American childhood : a history of parenting from life on the frontier to the managed child*. Princeton University Press.
<https://doi.org/10.1515/9781400880430>
- Feddema, G. (2000). *Opvoeden kun je leren*. Kok.
- Feldman, R., Weller, A., Zagoory-Sharon, O., & Levine, A. (2007). Evidence for a neuroendocrinological foundation of human affiliation: Plasma oxytocin levels across pregnancy and the postpartum period predict mother–infant bonding. *Psychological Science*, 18(11), 965–970. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.02010.x>
- Fontana, D. (1995). *Opvoeden, hoe doe je dat?* (3e druk). Van Holkema & Warendorf.
- Forna, A. (1999). *De mythe van het moederschap. Hoe de maatschappij vrouwen vormt en vervormt*. Uitgeverij Luitingh-Sijthoff.
- Forslund, T., & Granqvist, P. (2021). Evolutionary foundations of the attachment system and its functions. In T. K. Shackelford & V. A. Weekes-Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of evolutionary psychological science*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-19650-3_1960
- Frost, J. (z.d.). *Supernanny: Official site of Jo Frost*. Jo Frost. Geraadpleegd op 20 mei 2025, van <https://www.jofrost.com>
- Geary, D. C., & Flinn, M. V. (2001). Evolution of human parental behavior and the human family. *Parenting: Science and Practice*, 1(1–2), 5–61.
- Gehlen, A. (1940). *Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Welt Athenäum.
- Gonzalez, M., Jenkins, J., Steiner, R., & Fleming, C. (2021). Parent training programs and child development outcomes: A meta-analytic update. *Developmental Psychology*, 57(4), 570–587. <https://doi.org/10.1037/dev0001162>
- Gopnik, A. (2009). *The philosophical baby: What children's minds tell us about truth, love, and the meaning of life*. Farrar, Straus and Giroux.
- Gordon, I., Zagoory-Sharon, O., Leckman, J. F., & Feldman, R. (2010). Oxytocin and the development of parenting in humans. *Biological Psychiatry*, 68(4), 377–382.
<https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2010.02.005>
- Gould, S. J. (1977). *Ontogeny and phylogeny*. Harvard University Press.
- Grant, J. (1998). *Raising Baby by the Book: The Education of American Mothers*. Yale University Press.

- Greene, H. W., Peter, G., May, D. L., Hardy, S., Scituro, J. M., & Farrell, F. M. (2002). Parental behavior by vipers. In G. W. Schuett, M. Höggren, M. E. Douglas, & H. W. Greene (Eds.), *Biology of the vipers* (pp. 179–205). Eagle Mountain Publishing.
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Haggerty, R. J., Sherrod, L. R., Garmezy, N., & Rutter, M. (1994). *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions*. Cambridge University Press.
- Hals, F. (1625). *Lachende jongen* [Schilderij]. Mauritshuis, Den Haag. Geraadpleegd op 12 april 2025, van <https://www.museum.nl/nl/mauritshuis/pronkstuk/lachende-jongen>
- Hamilton, W. D. (1964). The genetical evolution of social behavior. *Journal of Theoretical Biology*, 7(1), 1–52. [https://doi.org/10.1016/0022-5193\(64\)90038-4](https://doi.org/10.1016/0022-5193(64)90038-4)
- Harkness, S., & Super, C. M. (2002). Culture and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Volume 2. Biology and ecology of parenting* (2nd ed., pp. 253–280). Lawrence Erlbaum Associates.
- Harkness, S., & Super, C. M. (2006). Themes and variations: Parental ethnotheories in western cultures. In K. H. Rubin & O. B. Chung (Eds.), *Parenting beliefs, behaviors, and parent-child relations: A cross-cultural perspective* (pp. 61–79). Psychology Press.
- Harkness, S., & Super, C. M. (Eds.) (1996). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*. Guilford Press.
- Harkness, S., Super, C. M., Moscardino, U., Rha, J.-H., Blom, M. J. M., Huitrón, B., ... Palacios, J. (2007). Cultural models and developmental agendas: Implications for arousal and self-regulation in early infancy. *Journal of Developmental Processes*, 2(1), 5–39.
- Harlow, H. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13(12), 673–685. <https://doi.org/10.1037/h0047884>
- Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. Yale University Press.
- Het Spiritueel Woordenboek. (2024, 25 september). *Intuïtie - het spiritueel woordenboek*. <https://spiritueel-woordenboek.nl/glossary/intuïtie/>
- Hidalgo, L. (2011) "Dr. Spock's Baby and Child Care at 65," *BBC World Service*.
- Hinde, R. A. (1970). *Animal behavior: A synthesis of ethology and comparative psychology* (2nd ed.). McGraw Hill.
- Ho, D. Y. F. (1986). Chinese pattern of socialization: A critical review. In M. H. Bond (Ed.), *The psychology of the Chinese people* (pp. 1–37). Oxford University Press.

- Hochschild, A. R., & Machung, A. (1989). *The second shift: Working families and the revolution at home*. Viking Penguin.
- Hofstede, G. (1994). Foreword. In U. Kim, H. C. Triandis, C. Kağıtçıbaşı, S.-C. Choi, & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications*. Sage.
- Hogarth, R. M. (2010). *Educating intuition*. University of Chicago Press.
- Holden, G. W. (2021). *Parenting: A dynamic perspective* (3rd ed.). Sage Publications.
- Holt, L. E. (1894). *The care and feeding of children: A catechism for the use of mothers and children's nurses*. D. Appleton and Company.
- Hopkins, B. (1989). Introduction. Infancy and education: The ups and downs of a neglected relationship. *European Journal Of Psychology Of Education*, 4(2), 113–122.
<https://doi.org/10.1007/bf03172591>
- Hrdy, B. S. (1999). *Mother nature: A history of mothers, infants, and natural selection*. Pantheon Books.
- Hrdy, B. S. (2008). *Mothers and others. The evolutionary origins of mutual understanding*. Harvard University Press.
- Hulbert, A. (2003). *Raising America: experts, parents, and a century of advice about children* (1st ed). Alfred A. Knopf.
- Hulbert, A. (2011). *Raising America: Experts, Parents, and a Century of Advice About Children*. Vintage.
- Humphreys, J. T. (1985). The Child-Study Movement and Public School Music Education. *Journal Of Research in Music Education*, 33(2), 79–86. <https://doi.org/10.2307/3344728>
- Innerhofer, P., Kolb, B., Warnke, A., & Rood, H. J. R. (1980). *Opvoeden kun je leren*. Dekker & van de Vegt.
- Jahoda, G. (1982). *Psychology and anthropology: A psychological perspective*. Academic.
- Johansson, T., & Klinth, R. (2008). Caring fathers: The ideology of gender equality and masculine positions. *Men and Masculinities*, 11(1), 42–62.
<https://doi.org/10.1177/1097184X06291899>
- Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25(3), 341–363.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.12.004>
- Juffer, F., & Van IJzendoorn, M. H. (2005). Behavior problems and mental health referrals of international adoptees: A meta-analysis. *JAMA*, 293(20), 2501–2515.
<https://doi.org/10.1001/jama.293.20.2501>

- Juffer, F., & Van IJzendoorn, M. H. (2005). Opvoedondersteuning in de praktijk: Theorie en evidence-based toepassingen. *Kind en Adolescent Praktijk*, 4, 142–151.
- Kabátek, J., & Perales, F. (2021). Academic achievement of children in same- and different-sex-parented families: A population-level analysis of linked administrative data from the Netherlands. *Demography*, 58(2), 393–418. <https://doi.org/10.1215/00703370-8994569>
- Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H., & Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(4), 567–589. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9201-9>
- Kaplan, H., & Lancaster, J. B. (2003). An evolutionary and ecological analysis of human fertility, mating patterns, and parental investment. In K. W. Wachter & R. A. Bulatao (Eds.), *Offspring: Fertility behavior in biodemographic perspective* (pp. 170–223). National Academies Press.
- Kegan & Paul. Denolf, A. (z.d.). *Receptiegeschiedenis van dr. Spock in Vlaanderen (jaren 50 en 60)*. (Anne-Greet Denolf). http://www.thesis.net/spock/spock_deel_4.htm
- Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R., Borke, J., Jensen, H., Papaligoura, Z., Holub, C., Lo, W., Tomiyama, A. J., Su, Y., Wang, Y., & Chaudhary, N. (2006). Cultural models, socialization goals, and parenting ethnotheories. A multicultural analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(2), 155–172. <https://doi.org/10.1177/0022022105284494>
- Kinzler, K. D., & Spelke, E. S. (2007). Core systems in human cognition. *Progress in Brain Research*, 164, 257–264. [https://doi.org/10.1016/S0079-6123\(07\)64014-X](https://doi.org/10.1016/S0079-6123(07)64014-X)
- Kohn, A. (2005). *Unconditional parenting: Moving from rewards and punishments to love and reason*. Atria Books.
- Konner, M. (2010). *The evolution of childhood: Relationships, emotions, mind*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Koester, O. (2014). *Seeing Babies in a New Light: The Life of Hanus Papousek*. Psychology Press.
- Koops, W. (2004). Imaging childhood in European history and developmental psychology. *European Journal Of Developmental Psychology*, 1(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/17405620444000067>
- Koops, W. (2016). *Een beeld van een kind: De ontwikkeling en opvoeding van het kind in historisch perspectief*. Boom.
- Lamb, M. E. (2010). *The role of the father in child development* (5e ed.). Wiley.
- Lamb, M. E. (Ed.). (1975). Fathers: Forgotten contributors to child development. *Human Development*, 18(4), 245–266. <https://doi.org/10.1159/000271493>

- Leaper, C., Anderson, K. J., & Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parents' talk to their children: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 34(1), 3–27. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.1.3>
- Leerkes, E. M., Blankson, A. N., & O'Brien, M. (2009). Differential effects of maternal sensitivity to infant distress and nondistress on social-emotional functioning. *Child Development*, 80(3), 762–775. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01306.x>
- Leiderman, P. H., Tulkin, S. R., Rosenfeld, A. H., & Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research. (1977). *Culture and infancy : variations in the human experience*. Academic Press.
- LeVine, R. A. (1988). Human parental care: Universal goals, cultural strategies, individual behavior. In R. A. LeVine, P. M. Miller, and M. M. West (Eds.), *New directions for child development series: Parental behavior in diverse societies* (Vol. 40, pp. 3–12). Jossey-Bass.
- LeVine, R. A., Dixon, S., LeVine, S. E., Richman, A., Keefer, C., Liederman, P. H., & Brazelton, T. B. (2008). The comparative study of parenting. In R. A. LeVine & R. S. New (Eds.), *Anthropology and child development: A cross-cultural reader* (pp. 261–286). Blackwell.
- Liu, X. (2019). A review of the study on father involvement in child rearing. *Asian Social Science*, 15(9), 82–87. <https://doi.org/10.5539/ass.v15n9p82>
- Locke, J. (1690). An Essay concerning Human Understanding. In *Oxford University Press eBooks* (p. 1). <https://doi.org/10.1093/oseo/instance.00018020>
- Lorenz, K. (1943). Die angeborenen Formen möglicher Erfahrung. *Zeitschrift für Tierpsychologie*, 5(2), 235–409. <https://doi.org/10.1111/j.1439-0310.1943.tb00655.x>
- Lorenz, K. (1963). *King Solomon's ring: New light on animal ways*. Routledge.
- Luijckx, H. D. P. (2017). Het consultatiebureau. *Bijblijven*, 33(3), 182–187. <https://doi.org/10.1007/s12414-016-0216-4>
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1–101). John Wiley & Sons.
- Maier, T. (2003). *Dr. Spock: An American life*. Basic Books.
- Margarittha, M. (2025, 20 mei). *Jessley-Jae (8) heeft autisme, haar moeder Alexa (29): 'Elke stap die ze zet voelt als een overwinning'*. Ouders van nu. Geraadpleegd op 29 mei 2025, van <https://www.oudersvanu.nl/voor-ouders/alexa-dochter-jessley-jae-autisme~1463465>

- Mathew, S., & Perreault, C. (2015). Behavioural variation in 172 small-scale societies indicates that social learning is the main mode of human adaptation. *Proceedings of the Royal Society B*, 282, 1–7. <https://doi.org/10.1098/rspb.2015.0061>
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. William Morrow & Company.
- Mead, M. (1930). *Growing up in New Guinea*. William Morrow & Company.
- Menting, A. T. A., Orobio de Castro, B., & Matthys, W. (2013). Effectiveness of the Incredible Years parent training to modify disruptive and prosocial child behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 901–913. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.006>
- Merel. (z.d.). *Hoe ga je om met het consternatiebureau?* De Mamagids. Geraadpleegd op 29 mei 2025, van <https://www.demamagids.nl/hoe-ga-je-om-met-het-consternatiebureau/>
- Morris, J. (2021). *A Degree in a Book: Anthropology : Everything You Need to Know to Master the Subject - in One Book!* Arcturus.
- Myers, A. J., & Bjorklund, D. F. (2020). Evolutionary developmental psychology: Developing adaptations in infancy and childhood. In L. Workman, W. Reader, & J. H. Barkow (Eds.), *The Cambridge handbook of evolutionary perspectives on human behavior* (pp. 253–264). Cambridge University Press.
- Narvaez, D., Gettler, L. T., Braungart-Rieker, J. M., Miller-Graff, L. E., & Hastings, P. D. (2016). The flourishing of young children: Evolutionary baselines. In D. Narvaez, J. M. Braungart-Rieker, L. E. Miller-Graff, L. T. Gettler, & P. D. Hastings (Eds.), *Contexts for young child flourishing: Evolution, family, and society* (pp. 3–27). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190237790.003.0001>
- Nederlands Jeugd Instituut. (2019). *Cijfers over opvoedingsproblemen*. Geraadpleegd op 29 mei 2025, van <https://www.nji.nl/cijfers/opvoedingsproblemen#definitie>
- Nederlands Jeugdinstituut. (2024). *Gezinnen in Nederland: Cijfers en trends*. Geraadpleegd op 26 mei 2025, van <https://www.nji.nl/cijfers/gezinnen>
- Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.-a). *Opvoeden en opgroeien*. Geraadpleegd op 14 mei 2025, van <https://www.nji.nl/opvoeden-en-opgroeien>
- Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.-b). *Opvoedondersteuning: Wat werkt voor ouders?* Geraadpleegd op 17 mei 2025, van <https://www.nji.nl>
- Nettle, D., Gibson, M. A., Lawson, D. W., & Sears, R. (2013). Human behavioral ecology: Current research and future prospects. *Behavioral Ecology*, 24(5), 1031–1040.
- NJI. (2025). *Ouderschap en opvoeden*. Nederlands Jeugdinstituut. Geraadpleegd op 19 mei 2025, van <https://www.nji.nl/ouderschap-en-opvoeden/ouderschap>

- Nomura, N., Noguchi, Y., Saito, S., & Tezuka, I. (1995). Family characteristics and dynamics in Japan and the United States: A preliminary report from the family environment scale. *International Journal of Intercultural Relations*, 19(1), 59–86.
- Noordam, N. F. (1981). *Inleiding in de historische pedagogiek* (4e herziene druk). Wolters-Noordhoff.
- O'Reilly, A. (2012). *From Motherhood to Mothering: The Legacy of Adrienne Rich's Of Woman Born*. State University of New York Press.
- Ogbu, J. U. (1981). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child Development*, 52(2), 413–429.
- Papoušek, H., & Papoušek, M. (1989). Intuitive parenting: Aspects related to educational psychology. *European Journal Of Psychology Of Education*, 4(2), 201–210. <https://doi.org/10.1007/bf03172602>
- Papousek, H., & Papousek, M. (1996). *Hanus and Mechthild Papousek* (Muir, D.). https://www.srce.org/sites/default/files/file-attachments/papousek_interview.pdf
- Papoušek, H., & Papoušek, M. (1978). Interdisciplinary parallels in studies of early human behavior: From physical to cognitive needs, from attachment to dyadic education. *International Journal of Behavioural Development*, 1(1), 37–49.
- Papoušek, H., and Papoušek, M. (1982). Integration into the social world: Survey of research. In P. M. Stratton (Ed.), *Psychobiology of the human newborn* (pp. 367–390). Wiley.
- Papoušek, M. (2007). Communication in early infancy: An arena of intersubjective learning. *Infant Behavior And Development*, 30(2), 258–266. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2007.02.003>
- Paquette, D. (2004). Theorizing the father–child relationship: Mechanisms and developmental outcomes. *Human Development*, 47(4), 193–219. <https://doi.org/10.1159/000078723>
- Park, E. A., & Mason, H. H. (1956). Luther Emmett Holt. *The Journal Of Pediatrics*, 49(3), 342–369. [https://doi.org/10.1016/s0022-3476\(56\)80192-3](https://doi.org/10.1016/s0022-3476(56)80192-3)
- Parke, R. D. (1981). *Fathers*. Harvard University Press.
- Parke, R. D. (1996). *Fatherhood* ([New ed.]). Harvard University Press.
- Parsons, T., & Bales, R. F. (1955). *Family, socialization and interaction process*. Free Press.
- Patterson, C. J. (2006). Children of lesbian and gay parents. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 241–244. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00444.x>
- Pekel-Uludağlı, N. (2023). The role of the father involvement in child development: The relationships with maternal, paternal, and child characteristics. *Current Psychology*, 43(5), 4085–4097. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04649-3>

- Pleck, J. H. (1981). *The myth of masculinity*. MIT Press.
- Pleck, J. H. (1997). Paternal involvement: Levels, sources, and consequences. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 66–103). Wiley.
- Pleck, J. H. (2010). Fatherhood and masculinity. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (5th ed., pp. 122–142). Wiley.
- Pleck, J. H., & Masciadrelli, B. P. (2004). Paternal involvement: Levels, sources, and consequences. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (4th ed., pp. 222–271). Wiley.
- Popenoe, D. (1996). *Life without father: Compelling new evidence that fatherhood and marriage are indispensable for the good of children and society*. The Free Press.
- Radtke, S. (2021). Allomothering, evolution, and the environment. In C. M. Worthman, P. M. Plotsky, D. S. Schechter, & C. A. Cummings (Eds.), *The Oxford handbook of evolution, biology, and society* (pp. 357–374). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190674687.013.19>
- Rapoport, R., Rapoport, R. N., & Strelitz, Z. (1977). *Fathers, mothers and others: Towards new alliances*. Routledge & Kegan Paul.
- Reynolds, J. (1773). *Lady Cockburn and her Three Eldest Sons* [Schilderij]. The National Gallery, Londen. Geraadpleegd op 12 april 2025, van
<https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/sir-joshua-reynolds-lady-cockburn-and-her-three-eldest-sons>
- Rijt, H. v. d., & Plooi, F. X. (1993). Oei, ik groei! :de acht sprongen in de mentale ontwikkeling van je baby (7e dr). Kosmos-Z & K.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rothbaum, F., and Trommsdorff, G. (2007). Do roots and wings complement or oppose one another? The socialization of relatedness and autonomy in cultural context. In J. E. Grusec, and P. Hastings (Eds.), *The handbook of socialization* (pp. 461–489). Guilford Press.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Émile, ou De l'éducation*. Amsterdam: Jean Néaulme.
- RTL Nieuws. (2014, 14 oktober). Kinderrechter wil verplichte cursus voor ouders.
<https://www.rtlnieuws.nl>
- Sanders, E. (2009). *Nooit meer uitslapen: Kleine kroniek voor het moderne gezinsleven*. Atlas Contact.
- Sanders, M. R. (2012). Development, evaluation, and multinational dissemination of the Triple P – Positive Parenting Program. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8, 345–379.
<https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032511-143104>

- Sanders, M. R., & Turner, K. M. T. (2018). The importance of parenting in influencing children's social, emotional and behavioural development. *Paediatrics and Child Health*, 28(9), 395–397.
- Sanders, M. R., Kirby, J. N., Tellegen, C. L., & Day, J. J. (2014). The Triple P–Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical Psychology Review*, 34(4), 337–357. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.04.003>
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., Tully, L. A., & Bor, W. (2000). The Triple P-Positive Parenting Program: A comparison of enhanced, standard, and self-directed behavioral family intervention for parents of children with early onset conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(4), 624–640. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.4.624>
- Sanders, M. R., Montgomery, D. T., & Brechman-Toussaint, M. L. (2003). The mass media and the prevention of child behavior problems: The evaluation of a television series to promote positive outcomes for parents and children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(6), 937–950. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00176>
- Schilder, R. et al. (2023). Wetenschap als familiebedrijf. De (on)vanzelfsprekendheid van het moederschap. Groningen.
- Schleidt, M. (2019). An ethological perspective on infant development. In H. Keller & M. E. Lamb (Eds.), *Infant development: Perspectives from German-speaking countries* (pp. 15–33). Psychology Press.
- Segall, M. H. (1986). Culture and behavior: Psychology in global perspective. *Annual Review of Psychology*, 37, 523–564. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.37.020186.002515>
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. Appleton-Century-Crofts.
- Speetjens, P., Van der Linden, D., Goossens, F. (2009). *Kennis over opvoeden*. Trimbos Instituut.
- Spock, B. (1946). The Common Sense Book of Baby and Child Care. *Journal Of The American Medical Association*, 132(12), 751. <https://doi.org/10.1001/jama.1946.02870470077031>
- Spock, B. (1946). The pocket book of baby and child care ([Complete and unabridged]). [Pocket Books].
- Spock, B. (1950). *Baby- en kinderverzorging en opvoeding* (1e druk). Van Holkema & Warendorf.
- Spock, B., Reinhart, J., & Miller, W. (1956). *A baby's first year*. Pocket Books.

- Stichting Ideële Reclame (SIRE). (2017, 15 november). *Mannen erbij betrekken – Wie is toch die man* [Campagnevideo uit 1997]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=bt-HJbA-D98>
- Stichting Ideële Reclame. (1973). *Astma*. Geraadpleegd op 31 mei 2025 van <https://sire.nl/campagnes/astma>
- Stichting Ideële Reclame. (z.d.). *Over Sire*. Geraadpleegd op 31 mei 2025 van <https://sire.nl/over-sire>
- Suomi, J. (2008). Attachment in Rhesus monkeys. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 173–191). The Guilford Press.
- Sutton-Smith, B. (1993). Dilemmas in adult play with children. In K. MacDonald (Ed.), *Parent-child play: Descriptions and implications* (pp. 15–40). State University of New York Press.
- Tamis-LeMonda, C. S., Way, N., Hughes, D., Yoshikawa, H., Kalman, R. K., & Niwa, E. Y. (2007). Parents' goals for children: The dynamic coexistence of individuals and collectivism in cultures and individuals. *Social Development*, 17, 183–209.
- Thompson, D., Hogan, J. D., & Clark, P. M. (2012). *Developmental Psychology in Historical Perspective*. John Wiley & Sons.
- Tooby, J., & Cosmides, L. (1992). The psychological foundations of culture. In L. Cosmides, J. Tooby, & J. H. Barkow, eds., *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture* (pp. 19–136). Oxford University Press.
- Triple P Nederland. (z.d.). *Wat is Triple P?* <https://www.triplep.nl>
- Ulferts, H. (2020), “Why parenting matters for children in the 21st century: An evidence-based framework for understanding parenting and its impact on child development”, *OECD Education Working Papers*, No. 222, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/129a1a59-en>.
- Van de Rijt, J., Plooi, F. X., & Plooi, R. (2021). *Oei, ik groei!*. De Fontein.
- Van der Horst, F. C. P., van der Veer, R., & van IJzendoorn, M. H. (2007). John Bowlby and ethology: An annotated interview with Robert Hinde. *Attachment and Human Development*, 9(1), 1–15.
- Van der Linde, M. (2007). *Basisboek geschiedenis sociaal werk in Nederland*. SWP.
- Van der Pas, A. (2001). *Een theorie van de hulpverlening: de hulpverlener als betekenisgever*. Boom.
- Van der Ploeg, J. (2025). *Opgroeien bij ouders van gelijke sekse: Twijfels en vooroordelen*. Jeugdpsychiatrie.nl. Geraadpleegd op 28 mei 2025, van

<https://www.jeugdpsychiatrie.nl/opgroeien-bij-ouders-van-gelijke-sekse-twijfels-en-vooroordelen/1032918>

Van Drenth, A., & De Haan, F. (1999). *The rise of caring power : Elizabeth Fry and Josephine Butler in Britain and the Netherlands*. Amsterdam University Press.

Van Sterkenburg, P. G. J. (1990). Van Dale handwoordenboek van hedendaags Nederlands. In *Van Dale Lexicografie eBooks*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA12773299>

Volk, A. A., & Atkinson, J. A. (2013). Infant and child death in the human environment of evolutionary adaptation. *Evolution and Human Behavior*, 34 (3), 182–192.

Von Cramon-Taubadel, N., & Lycett, S. J. (2018). Assessing the relative impact of historical divergence and intergroup transmission on cultural patterns: A method from evolutionary ecology. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 371, 1–10.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. New York, NY: W. W. Norton & Company.

Watson, J. B. (1928). *Psychological care of infant and child*. W. W. Norton & Company.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2011). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 943–952. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00768>

Werner, H. (1948). *Comparative psychology of mental development* (2nd ed.). Science Editions.

White, S. H. (1994). G. Stanley Hall: From philosophy to developmental psychology. In R. D. Parke, M. E. Powers, & E. M. Dennis (Eds.), *A century of developmental psychology*. American Psychological Association.

Whiting, J. W. M., & Whiting, B. B. (1960). Contributions of anthropology to the methods of studying child rearing. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of research methods in child development* (pp. 933). Wiley.

Wikipedia-bijdragers. (2024, 30 november). *Intuïtie - Wikipedia*. <https://nl.wikipedia.org/wiki/Intu%C3%Aftie>

Winnicott, D. W. (1964). *The child, the family, and the outside world*. Penguin Books.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Routledge.

Wörmann, V., Holodynski, M., Kärtner, J., and Keller, H. (2012). A cross-cultural comparison of the development of the social smile: A longitudinal study of maternal and infant imitation in 6-and 12-week-old infants. *Infant Behavior and Development*, 35(3), 335–347.

Wubs, J.M. (2004). *Luisteren naar deskundigen: opvoedingsadvies aan Nederlandse ouders 1945-1999*. Uitgeverij Van Gorcum.

Wubs, J. (2012, maart). *1950 Dr Spock - Canon Zorg voor de jeugd Nederland, Details*.
https://www.canonsociaalwerk.eu/nl_jz/details.php?cps=22

Young, J. L. (2016). G. Stanley Hall, Child Study, and the American Public. *The Journal Of Genetic Psychology*, 177(6), 195–208. <https://doi.org/10.1080/00221325.2016.1240000>